

TESIS DOCTORAL

2015

**FORMACIÓN PARA EL
EMPLEO DE LOS
JÓVENES EN
DIFICULTAD SOCIAL**

ANA FERNÁNDEZ GARCÍA

LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

**PROGRAMA DE DOCTORADO
EN EDUCACIÓN**

GLORIA PÉREZ SERRANO

DEPARTAMENTO DE TEORÍA DE LA EDUCACIÓN Y
PEDAGOGÍA SOCIAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

FORMACIÓN PARA EL EMPLEO DE LOS JÓVENES EN
DIFICULTAD SOCIAL

ANA FERNÁNDEZ GARCÍA
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

GLORIA PÉREZ SERRANO



Agradecimientos

A través de estas líneas quiero expresar mi agradecimiento a todas las personas que han colaborado en la realización de este trabajo de investigación.

Quiero dejar constancia de mi agradecimiento a la Doctora Doña Gloria Pérez Serrano, directora de esta Tesis doctoral, por su ayuda y asesoramiento. Le agradezco, especialmente, que me haya abierto las puertas de su grupo de investigación Gi17 sobre Intervención Socioeducativa. Así mismo, el haberme facilitado siempre los medios suficientes para llevar a cabo todas las actividades propuestas durante el desarrollo de esta Tesis doctoral.

Deseo expresar también el agradecimiento a todas las instituciones, profesionales y alumnado de los distintos centros que han dedicado su tiempo a cumplimentar los instrumentos que fueron elaborados para llevar a cabo esta investigación, puesto que sin su cooperación no hubiera sido posible realizarla.

Por supuesto, debo agradecer a la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), por haber financiado mis estudios doctorales otorgándome una beca FPI (Formación de Personal Investigador) de investigación en el Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social de la Facultad de Educación, en cuyo seno se ha efectuado.

Así mismo, agradezco a las personas que, aunque no aparecen aquí con nombres y apellidos, han estado presentes de alguna forma durante el desarrollo de este trabajo y han hecho posible que hoy vea la luz. Les agradezco el haberme brindado todo el apoyo, colaboración, y sobre todo amistad.

Y, por supuesto el agradecimiento más profundo y sentido va para mi familia. Sin su inestimable apoyo y comprensión habría sido imposible llevar a cabo este trabajo. Mi familia ocupa un lugar especial en mi vida; a la que no he podido ver tanto como me hubiera gustado durante la elaboración de este trabajo.



Tabla de contenidos

Primera parte: marco teórico

Introducción	1
Capítulo I. Análisis metateórico. Formación	6
1. Abandono y fracaso escolar	10
1.1. Conceptualización e indicadores	11
1.2. Factores asociados	19
1.3. Prevención e intervención	30
2. Programas de formación	41
2.1. Tipos y características.....	41
2.2. Adquisición de competencias.....	50
2.3. Intervención socioeducativa. Atención a la diversidad.....	56
3. Integración en la sociedad.....	68
3.1. Transición a la vida adulta.....	68
3.2. Exclusión social y marginación.....	77
3.3. Inclusión y cohesión social.....	86
4. Resumen.....	96
Capítulo II. Análisis metateórico. Empleo	98
1. Generación NiNi	98
1.1. Definición y antecedentes	99
1.2. Perfil y características. Factores asociados.....	109
1.3. Asunción de responsabilidades.....	119
2. Fomento del empleo e inserción sociolaboral	128
2.1. Crisis de la sociedad	129
2.2. Desempleo y precariedad laboral.....	134
2.3. Mercado de trabajo. Demandas y oportunidades	148
2.4. Emprendimiento juvenil	163
3. Resumen.....	171



Segunda parte: estudio empírico

Capítulo III. Presentación de la investigación	173
1. El problema objeto de estudio. Interrogante de la investigación.....	173
2. Hipótesis de la investigación.....	174
3. Objetivo general y específicos	175
Capítulo IV. Método	176
1. Complementariedad metodológica.....	176
1.1. Enfoque cuantitativo. Análisis estadísticos-procedimientos.....	178
1.2. Enfoque cualitativo. Análisis estadísticos-procedimientos	180
2. Instrumentos de medida.....	181
2.1. Cuestionario Formación para el empleo.....	181
2.1.1. Definición de población y muestra.....	183
2.1.2. Fiabilidad y validez del instrumento.....	185
2.1.3. El proceso de recogida de datos.....	195
2.2. Técnica Delphi	197
2.2.1. Definición, características y aportaciones al objeto de estudio.	197
2.2.2. Proceso metodológico.....	198
2.2.3. Instrumentos para la recogida de información: cuestionarios ...	205
2.2.4. Procedimientos para la recogida y el análisis de la información	206
Capítulo V. Resultados	210
1. Primera línea de investigación: resultados cuestionario Formación para el empleo	210
1.1. Variables descriptivas	210
1.2. Dimensión Formación	214
1.3. Dimensión Empleo.....	225
1.4. Dimensión Expectativas de futuro.....	229
1.5. Dimensión Buenas prácticas, organizaciones y entidades	232
1.6. Resumen y Conclusiones	258
2. Segunda línea de investigación: resultados Técnica Delphi.....	261
2.1. Variables descriptivas	261
2.2. Análisis de las aportaciones de la primera ronda	264
2.3. Análisis de las aportaciones de la segunda ronda.....	328



2.4. Análisis de las aportaciones de la tercera ronda.....	339
2.5. Resumen y Conclusiones.....	366
Capítulo VI. Conclusiones.....	371
1. Conclusiones finales.....	371
2. Limitaciones e implicaciones futuras.....	375
Bibliografía.....	377
Índice de anexos	
Anexo I. Relación de artículos análisis metateórico. Formación.....	400
Anexo II. Relación de artículos análisis metateórico. Empleo.....	408
Anexo III. Cuestionario Formación para el empleo.....	415
Anexo IV. Relación profesionales validación cuestionario.....	418
Anexo V. Carta de presentación y primer cuestionario Delphi.....	420
Anexo VI. Carta de presentación y segundo cuestionario Delphi.....	426
Anexo VII. Carta de presentación y tercer cuestionario Delphi.....	436
Índice de Figuras	
Figura 1. Proceso de análisis deductivo en la definición de dimensiones.....	7
Figura 2. Proceso de análisis inductivo.....	8
Figura 3. Mapa dimensional con subcategorías y microcategorías de análisis.....	10
Figura 4. Abandono y fracaso escolar.....	11
Figura 5. Programas de formación.....	41
Figura 6. Integración en la sociedad.....	68
Figura 7. Generación NiNi.....	98
Figura 8. Fomento del empleo e inserción sociolaboral.....	128
Figura 9. Proceso metodológico (elaborado a partir de Pozo Llorente, Gutiérrez Pérez y Poza Vilches, 2003).....	200
Figura 10. Protocolo de la Técnica Delphi (elaborado a partir de Pozo Llorente, Gutiérrez Pérez y Poza Vilches, 2003).....	202
Figura.11. Dimensiones de análisis primer cuestionario.....	205
Figura 12. Dimensiones de análisis segundo cuestionario.....	205
Figura 13. Dimensiones de análisis tercer cuestionario.....	206
Figura 14. Análisis de contingencia (Especialidades y Sexo).....	212
Figura 15. Análisis de contingencia (Estudio en este centro para...Institución).....	215
Figura 16. Te gustan los estudios que realizadas (Institución y curso).....	217
Figura 17. Análisis de clúster ¿Por qué te has matriculado en estos estudios?.....	218
Figura 18. Árbol de decisiones “Me han obligado”.....	219
Figura 19. Árbol de decisiones “tu familia te anima a que finalices los estudios”.....	221
Figura 20. Árbol de decisiones “Cuando finalice los estudios estaré más preparado para trabajar”.....	222
Figura 21. Árbol de decisiones “¿Estás satisfecho con los estudios que estás realizando?”.....	223



Figura 22. Árbol de decisiones “Cómo calificarías tu relación con los profesores”	224
Figura 23. Análisis de contingencia (¿Has realizado o realizas algún trabajo por el que te pagan? y Edad)	225
Figura 24. Análisis de clúster. ¿Quién puede ayudarte más a encontrar trabajo?	228
Figura 25. Análisis de clúster. Expectativas de futuro	230
Figura 26. Árbol de decisiones “Me gustaría independizarme económicamente”	231
Figura 27. Sexo	261
Figura 28. Edad	261
Figura 29. Comunidad Autónoma	262
Figura 30. Titulación	262
Figura 31. Años de experiencia laboral	263
Figura 32. Situación laboral	263
Figura 33. Mapa conceptual análisis cualitativo. Red: \$_ Necesidad detectada en formación. Políticas de acción formativa para los jóvenes	266
Figura 34. Mapa conceptual análisis cualitativo. Red: \$_ Necesidad detectada en formación. Curricular.....	269
Figura 35. Mapa conceptual análisis cualitativo. Red: \$_ Necesidad detectada en formación en relación con la información, asesoría y seguimiento.....	273
Figura 36. Mapa conceptual análisis cualitativo. Red: \$_ Fortalezas en formación. Políticas estatales y privadas en formación profesional	278
Figura 37. Mapa conceptual análisis cualitativo. Red: \$_ Fortalezas en formación. Curriculares	282
Figura 38. Mapa conceptual análisis cualitativo. Red: \$_ Fortalezas en formación. Información, asesoría y seguimiento de los jóvenes	285
Figura 39. Mapa conceptual análisis cualitativo. Red: \$_ Retos de futuro en formación. Políticas estatales de acción formativas para los jóvenes	287
Figura 40. Mapa conceptual análisis cualitativo. Red: \$_ Retos de futuro en formación. Curriculares	289
Figura 41. Mapa conceptual análisis cualitativo. Red: \$_ Retos de futuro educativos. Información, asesoría y seguimiento de los jóvenes	292
Figura 42. Mapa conceptual análisis cualitativo. Red: \$_ Retos de futuro en formación. Personales.....	293
Figura 43. Mapa conceptual análisis cualitativo. Red: &_ Necesidades detectadas. Potenciar políticas estatales de acceso al empleo: educativas y empresariales	296
Figura 44. Mapa conceptual análisis cualitativo. RED: &_ Necesidad detectada. Adecuación/Adaptación del currículo formativo al mercado laboral.....	299
Figura 45. Mapa conceptual análisis cualitativo. RED &_ Necesidad detectada: Información, asesoría y seguimiento en el empleo	302
Figura 46. Mapa conceptual análisis cualitativo. Red: &_ Necesidades detectadas. Personales.....	304
Figura 47. Mapa conceptual análisis cualitativo. Red: &_ Fortalezas políticas y actuaciones educativas/de empresas que favorecen el empleo de los jóvenes	307
Figura 48. Mapa conceptual análisis cualitativo. Red: &_ Fortalezas formativas en materia de empleo	309
Figura 49. Mapa conceptual análisis cualitativo. Red: &_ Fortalezas en información, orientación y seguimiento de los jóvenes en materia de empleo.....	312
Figura 50. Mapa conceptual análisis cualitativo. Red: &_ Fortalezas personales logradas mediante el trabajo y empleo	314
Figura 51. Mapa conceptual análisis cualitativo. Red: &_ Retos de futuro. Políticas estatales de acceso al empleo para los jóvenes	316
Figura 52. Mapa conceptual análisis cualitativo. Red: &_ Retos de futuro. Curriculares.....	319



Figura 53. Mapa conceptual análisis cualitativo. Red: &_Retos de futuro. Información, asesoría y seguimiento para el empleo	322
Figura 54. Mapa conceptual análisis cualitativo. Red: &_Retos de futuro. Cuestiones personales.....	327

Índice de Tablas

Tabla.1. ¿Por qué te has matriculado?	187
Tabla 2. ¿Quién puede ayudarte más a encontrar trabajo?	187
Tabla 3. Tabla 3. Expectativas de futuro	188
Tabla 4. Te han ayudado algunas de estas instituciones.....	189
Tabla 5. Organizaciones y entidades.....	189
Tabla 6. Coeficiente alfa de Cronbach.....	190
Tabla 7. Cargas factoriales.....	191
Tabla 8. Institución	210
Tabla 9. Nivel educativo	211
Tabla 10. Especialidad	211
Tabla 11. Sexo	212
Tabla 12. Edad.....	213
Tabla 13. Nacionalidad.....	213
Tabla 14. Estudio en este centro para	214
Tabla 15. Horas de estudio	216
Tabla 16. ¿Te gustan los estudios que realizas?	216
Tabla 17. ¿Por qué te has matriculado en estos estudios?	217
Tabla 18. Variables formación	220
Tabla 19. ¿Has realizado o realiza algún trabajo por el que te pagan?	225
Tabla 20. Puestos de trabajo.....	226
Tabla 21. ¿Quién puede ayudarte más a encontrar trabajo?	227
Tabla 22. Expectativas de futuro	229
Tabla 23. Centros Educativos.....	232
Tabla 24. Servicios Sociales.....	232
Tabla 25. Centros religiosos.....	233
Tabla 26. Asociaciones y ONGs.....	233
Tabla 27. Centros de menores	234
Tabla 28. Recursos públicos juveniles.....	234
Tabla 29. “Centros educativos, Servicios sociales, Asociaciones y ONGs”	235
Tabla 30. “Instituciones religiosas, Centros de menores, Recursos públicos juveniles”.....	236
Tabla 31. Centros Educativos – Edad	238
Tabla 32. Centros educativos-Edad.....	238
Tabla 33. Gráficos medias Centros educativos-edad	240-241
Tabla 34. Servicios sociales – Edad.....	242
Tabla 35. Servicios sociales – Edad.....	242
Tabla 36. Gráficos Medias Servicios sociales-Edad	244-245
Tabla 37. Instituciones religiosas-Edad	246
Tabla 38. Tabla 38. Gráficos medias instituciones religiosas – Edad.....	247-248
Tabla 39. Instituciones religiosas-Edad	249
Tabla 40. Asociaciones y ONG- Edad	250
Tabla 41. Asociaciones y ONG- Edad	251
Tabla 42. Gráficos medias Asociaciones y ONGs-Edad	252-253
Tabla 43. Recursos públicos juveniles-Edad	254
Tabla 44. Recursos públicos juveniles-Edad	255



Tabla 45. Gráficos medias. Recursos públicos juveniles-Edad	256-257
Tabla 46. Necesidades de intervención en formación juvenil	328
Tabla 47. Necesidades de intervención en empleo juvenil	329
Tabla 48. Fortalezas relacionadas con la formación	330
Tabla 49. Fortalezas relacionadas con el empleo	331
Tabla 50. Objetivos relacionados con la formación	332
Tabla 51. Objetivos relacionados con el empleo	332
Tabla 52. Metodología y coordinación general.....	333
Tabla 53. Metodología y coordinación en materia de formación	334
Tabla 54. Metodología y coordinación en materia de empleo	334
Tabla 55. Financiación.....	334
Tabla 56. Comunicación y Difusión.....	335
Tabla 57. Sistema de Evaluación.....	335
Tabla 58. Retos y estrategias de mejora en la formación.....	336
Tabla 59. Retos y estrategias de mejora en el empleo.....	336
Tabla 60. Criterios para una intervención de calidad en formación y empleo.....	338
Tabla 61. Niveles de consenso (tercer cuestionario).....	340
Tabla 62. Porcentajes de acuerdo en relación al criterio Pertinencia y contextualización de las acciones.....	342
Tabla 63. Estadísticos y porcentajes convergencia en relación al criterio Pertinencia y contextualización de las acciones.....	342
Tabla 64. Porcentajes de acuerdo en relación al criterio Pertinencia y contextualización de las acciones.....	343
Tabla 65. Estadísticos y porcentajes convergencia en relación al criterio Disponibilidad de recursos.....	343
Tabla 66. Porcentajes de acuerdo en relación al criterio Viabilidad de las acciones ...	345
Tabla 67. Estadísticos y porcentajes convergencia en relación al criterio Viabilidad de las acciones	346
Tabla 68. Porcentajes de acuerdo en relación al criterio Capacidad inclusiva e integradora	347
Tabla 69. Estadísticos y porcentajes convergencia en relación al criterio Capacidad inclusiva e integradora.....	348
Tabla 70. Porcentajes de acuerdo en relación al criterio Capacidad de generar redes de participación juvenil	350
Tabla 71. Estadísticos y porcentajes convergencia en relación al criterio Capacidad de generar redes de participación juvenil.....	350
Tabla 72. Porcentajes de acuerdo en relación al criterio Eficiencia.....	352
Tabla 73. Estadísticos y porcentajes convergencia en relación al criterio Eficiencia ...	353
Tabla 74. Porcentajes de acuerdo en relación al criterio Eficacia de las estrategias empleadas para la difusión y comunicación con jóvenes	354
Tabla 75. Estadísticos y porcentajes convergencia en relación al criterio Eficacia de las estrategias empleadas para la difusión y comunicación con jóvenes.....	355
Tabla 76. Porcentajes de acuerdo en relación al criterio Utilidad/Efectividad de las acciones	356
Tabla 77. Estadísticos y porcentajes convergencia en relación al criterio Utilidad/Efectividad de las acciones.....	357
Tabla 78. Porcentajes de acuerdo en relación al criterio Capacidad Transformadora .	359
Tabla 79. Estadísticos y porcentajes convergencia en relación al criterio Capacidad Transformadora	359
Tabla 80. Porcentajes de acuerdo en relación al criterio Innovación para la mejora ...	360
Tabla 81. Estadísticos y porcentajes convergencia en relación al criterio Innovación para la mejora.....	360



Tabla 82. Porcentajes de acuerdo en relación al criterio Sistematización y evaluación constante	362
Tabla 83. Estadísticos y porcentajes convergencia en relación al criterio Sistematización y evaluación constante.....	362
Tabla 84. Porcentajes de acuerdo en relación al criterio Control y Toma de decisiones participada.....	363
Tabla 85. Estadísticos y porcentajes convergencia en relación al criterio Control y Toma de decisiones participada	363
Tabla 86. Relación entre las medias y el porcentaje de convergencia alcanzado.....	365

Índice de Cuadros

Cuadro 1. Principales hallazgos y aportaciones sobre Abandono y fracaso escolar. Conceptualización e indicadores	12
Cuadro 2. Principales hallazgos y aportaciones sobre Abandono y Fracaso escolar: Factores asociados	20
Cuadro 3. Principales hallazgos y aportaciones sobre Abandono y fracaso escolar. Prevención e intervención	31
Cuadro 4. Principales hallazgos y aportaciones sobre Programas de Formación. Tipos y características	42
Cuadro 5. Principales hallazgos y aportaciones sobre Programas de Formación y Adquisición de competencias	51
Cuadro 6. Principales hallazgos y aportaciones sobre Programas de Formación e Intervención socioeducativa y Atención a la diversidad	57
Cuadro 7. Principales hallazgos y aportaciones sobre Integración en la sociedad y tránsito a la vida adulta	69
Cuadro 8. Principales hallazgos y aportaciones sobre Integración en la sociedad y exclusión social y marginación	77
Cuadro 9. Principales hallazgos y aportaciones sobre Integración en la sociedad y cohesión social.....	86
Cuadro 10. Principales hallazgos y aportaciones sobre Generación NINI. Definición y antecedentes.....	99
Cuadro 11. Principales hallazgos y aportaciones sobre Generación NINI. Perfil y características: factores asociados.....	109
Cuadro 12. Principales hallazgos y aportaciones sobre Generación NINI. Asunción de responsabilidades	119
Cuadro 13. Principales hallazgos y aportaciones sobre Fomento del Empleo. Crisis de la Sociedad	129
Cuadro 14. Principales hallazgos y aportaciones sobre Fomento del Empleo. Desempleo y precariedad laboral.....	134
Cuadro 15. Principales hallazgos y aportaciones sobre Fomento del Empleo. Mercado de oportunidades	148
Cuadro 16. Principales hallazgos y aportaciones sobre Fomento del Empleo. Emprendimiento juvenil	163
Cuadro 17. Complementariedad metodológica.....	177
Cuadro 18. Validación del cuestionario	185
Cuadro 19. Características de la Técnica Delphi	198
Cuadro 20. Formación de los jóvenes en dificultad social	246
Cuadro 21. Empleo de los jóvenes en dificultad social	294



Introducción *

Uno de los grandes problemas que actualmente está afectando a muchas sociedades en el mundo, es el desempleo en los jóvenes. La crisis económica global, ha reducido las posibilidades en los jóvenes de encontrar un trabajo. En este nuevo contexto se han creado situaciones de dificultad social diferentes a las conocidas anteriormente, por lo que se hace necesario examinarlas y comprenderlas para, a la luz de los datos, tomar decisiones e intervenir eficazmente.

Hoy en día, la transición del sistema educativo al mercado de trabajo se convierte en algo casi imposible (Informe Mundial de la Juventud de las Naciones Unidas, 2012) y tiene consecuencias muy graves para este grupo poblacional.

La investigación que se presenta se orienta en la formación para el empleo de los jóvenes en dificultad social. Para los jóvenes, especialmente los más vulnerables, la escasa formación que poseen se convierte en un hándicap muy importante que dificulta y determina su plena integración en la sociedad y el acceso a un puesto de trabajo que dignifique su existencia en el mundo en el que habitan.

De esta forma, es prioritario afrontar desde coordenadas diferentes las dificultades sociales a las que hace frente una nueva generación de jóvenes que, en el mundo actual, recibe denominaciones diversas y, en gran medida, asociadas a connotaciones escasamente positivas, fruto de la conjunción de diversos factores.

A raíz de ello, el colectivo de jóvenes en dificultad social que en este estudio analizamos se caracteriza, entre otros, por los siguientes rasgos: problemas escolares, fracaso y abandono escolar temprano (Márquez y Gualda, 2014; Olmos y Mas, 2013); insuficiente educación básica, baja cualificación que incapacita para acceder a un puesto de trabajo (Pérez-Esparrells y Morales, 2012; Ricca, 2012); desmotivación, estereotipos y falta de confianza respecto a la formación y al trabajo (Olmos y Mas, 2013); carencia de habilidades sociales y laborales (Gómez, 2006; Whitted, 2011); dificultades económicas



(Goyette, 2010; Román, 2013); entorno familiar débil, desestructuración familiar, violencia en el hogar (Melendro, 2011; Márquez y Gualda, 2014); problemas de salud física y psicológica (abuso de sustancias: drogas y alcohol, relaciones sexuales prematuras...) (Corbí y Pérez, 2013; Fernández y Malvar, 2011); desempleo generacional (Aparicio, 2014); criminalidad (Gómez, 2006; Sánchez-Castañeda, 2014); escasas expectativas laborales (Rivera-González, 2011; Santamaría, 2012); búsqueda del primer empleo o con una trayectoria de varios empleos en diferentes sectores y sin continuidad (Valls, 2011; Gómez, 2006); falta de conocimiento de los canales y de las herramientas facilitadoras de empleo (Gómez, 2006); violencia vecinal, barrios marginados y amistades peligrosas (García-Arjona, 2014).

En el escenario descrito, la formación académica adquiere un papel muy relevante, pues constituye el soporte para que los jóvenes puedan adquirir conocimientos y mejorar sus cualificaciones para acceder a un puesto de trabajo, en un contexto en el que la igualdad de oportunidades se haga presente en todos los ciudadanos.

En este trabajo se realiza, en primer lugar, un estudio con jóvenes entre los 15 y 26 años que están cursando los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) y/o Formación Profesional Básica (FPB), en la Comunidad Autónoma de Madrid.

En el curso académico 2009-2010, se establecieron los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) respaldados por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Estos programas de formación “alternativa” estaban destinados al alumnado mayor de 15 años que no había obtenido el Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Se crearon para dar respuesta a un colectivo de jóvenes carentes de una formación inicial sólida. Su principal objetivo fue que dicho colectivo alcanzase competencias profesionales que les facilitasen una inserción sociolaboral satisfactoria, así como ampliar aquéllas competencias que les permitiese proseguir estudios en los diferentes niveles de enseñanza. Por su parte, la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa) estableció los Ciclos de Formación Profesional Básica que empezaron a impartirse en el curso 2014-2015, substituyendo a los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI).



Estos estudios descritos preparan al alumnado para el ejercicio de actividades profesionales acordes con sus capacidades y expectativas personales. Igualmente, desarrollan su madurez personal mediante la adquisición de conocimientos y capacidades que les permitan participar en el trabajo y en actividades sociales y culturales. Es importante destacar que las actividades pedagógicas programadas se adaptan a las características específicas del alumnado.

Así mismo, mediante la Técnica Delphi aplicada a agentes sociales que trabajan con jóvenes en riesgo social, se han definido unos criterios e indicadores de calidad para la intervención profesional en formación y empleo, desde el consenso de los propios profesionales. La caracterización de estos criterios se hace imprescindible en el ámbito de la intervención social como punto de partida para la mejora de la calidad de vida de las personas. Se quiere resaltar que existe una trayectoria teórica y empírica que avala el diseño de criterios e indicadores que rigen la práctica profesional en el ámbito social y en concreto con el colectivo juvenil, pero se ha considerado relevante priorizar esas normas de intervención desde la visión actualizada de los expertos en estos momentos de cambio socioeconómico que afectan en gran medida a la inclusión y desarrollo juvenil.

El estudio llevado a cabo ha posibilitado el conocimiento directo de las situaciones y contextos reales de los jóvenes en dificultad social, las respuestas educativas que se llevan a cabo, el papel desarrollado por los agentes sociales con el fin de lograr su integración social y una colaboración de todos los implicados para el logro de una eficaz formación que permita acceder a los jóvenes a un empleo.

La investigación que se presenta, se estructura en: un marco teórico compuesto de dos capítulos, un marco metodológico y un marco estadístico y analítico.

En la primera parte del presente trabajo y con el fin de comprender el contexto y la trayectoria de esta línea de investigación sobre la formación para el empleo en jóvenes en dificultad social, se lleva a cabo, mediante una análisis metateórico, una revisión de más de doscientas investigaciones publicadas en artículos de investigación entre los años 2010-2014, de los diferentes acontecimientos, aportaciones y estudios más



sobresalientes para cada tema de interés. En este sentido, se realiza un análisis pormenorizado de las investigaciones seleccionadas para su posterior análisis.

A partir de este marco general, uno de los propósitos centrales perseguidos del presente estudio se centra en construir y ofrecer evidencia empírica para sustentar que tanto la formación como la labor de los profesionales al respecto son un elemento imprescindible para que los jóvenes accedan a un puesto de trabajo.

En la segunda parte de la Tesis, se describen los objetivos, hipótesis e interrogantes de la investigación, las características generales de la población y muestra, el planteamiento metodológico seguido, así como el desarrollo de los análisis estadísticos efectuados para el tratamiento de la información. El estudio empírico se justifica como necesario en cuanto que supone un acercamiento a la realidad social del colectivo objeto de estudio.

A continuación, se detallan los resultados derivados de cada una de las técnicas de investigación utilizadas, la técnica de la encuesta mediante el cuestionario denominado Formación para el empleo aplicado a jóvenes y, la Técnica Delphi desarrollada mediante la colaboración de agentes sociales que trabajan con jóvenes, especialmente en riesgo social.

En la última parte del trabajo, se presenta el apartado *conclusiones*, en el que se analizan y comentan los principales hallazgos del estudio basados en las diferentes técnicas empleadas. Por último, se plantean propuestas para futuras investigaciones en la misma línea.

Finalmente se referencia la bibliografía y los anexos conformados por los documentos de apoyo utilizados en el desarrollo de esta investigación.

En toda la investigación se reitera que la inestabilidad del mundo del trabajo transforma visiblemente la función de los vínculos y las redes sociales, especialmente en el colectivo juvenil. Ya no existen escenarios vitales sólidos, sino transiciones de movilidad, que permiten responder a las crecientes demandas de flexibilidad. Por ello, se



necesitan instituciones fuertes que se dediquen a trabajar por la inserción social de estos jóvenes a fin de lograr una intervención social de calidad.

Por ello apostamos, en esta investigación, por una intervención que contemple las necesidades personales de los sujetos excluidos, y que, desde esta situación, se diseñen planes orientados al fomento de una cohesión social plena, en orden a propiciar la inclusión social de la población joven.

*Para que la lectura del texto resulte más ágil y sencilla se ha utilizado el género masculino para aludir tanto a hombres como a mujeres, por lo tanto engloba a ambos géneros.



Capítulo I. Análisis metateórico. Formación

El marco teórico de la presente tesis doctoral sobre la *Formación para el empleo de los jóvenes en dificultad social* se centra en la revisión y valoración de investigaciones que han estudiado esta temática, especialmente en aquellos jóvenes más vulnerables.

El análisis de los artículos nos ha permitido establecer las dos dimensiones más relevantes que conforman el amplio abanico de investigaciones sobre el tema, a saber: *Formación* y *Empleo*. Así mismo, se han determinado subcategorías que definen cada dimensión más detalladamente. Para la categoría de *Formación* se han establecido tres subcategorías: Programas de formación, Abandono y fracaso escolar e Integración en la sociedad; y para la categoría de *Empleo*, se han seleccionado dos subdimensiones: Generación Nini y Fomento del empleo e Inserción sociolaboral.

La metodología utilizada ha consistido en el análisis metateórico de dichas investigaciones. A continuación se expone, en primer lugar, qué se entiende por este análisis y seguidamente cómo se ha llevado a cabo. Cortés del Moral (2000, p. 361) define la metateoría como “un campo disciplinar que se ocupa del estudio de la teoría, es decir, de los saberes acumulados en un área particular de conocimiento científico o humanístico”. Por su parte, Gómez Villalpando (2009, p. 4) expone que “la metateoría es un medio para obtener una comprensión más profunda de la teoría, surgiendo del estudio meticuloso de los planteamientos de otros teóricos”. Este procedimiento, por tanto, permite reducir una gran cantidad de información agrupándola en categorías, y limita la probabilidad de que los resultados de las diferentes investigaciones puedan atribuirse al azar, obteniendo una panorámica de conjunto de las tendencias surgidas en las mismas.

Esta metodología se ha aplicado a un conjunto de investigaciones que estudian la misma problemática y que comparten las principales variables dependientes e independientes. Los estudios previos, insertos en un ámbito de investigación dado, en nuestro caso en las Ciencias Sociales, nos ayudan a comprender aspectos globales del fenómeno estudiado, característica de la que carecen los estudios individuales. Por tanto, su finalidad es analizar, sintetizar e integrar dichas aportaciones, obteniendo como



resultado una síntesis de las tendencias más importantes en este campo de investigación.

El recorrido conceptual e investigativo que se presenta en este trabajo, pretende establecer un mapa situacional de la realidad juvenil en dificultad social en la formación para el empleo, con el fin de posibilitar datos e información relevante que guíen el diseño y desarrollo de buenas prácticas en este campo.

Bajo esta perspectiva, esta investigación se sustenta en el establecimiento de una red dimensional sobre la formación para el empleo de los jóvenes en dificultad social, fruto de dos procesos de análisis: proceso de análisis deductivo e inductivo.

Mediante el PROCESO de análisis DEDUCTIVO, se ha podido definir un mapa dimensional centrado en el análisis normativo sobre el tema objeto de estudio: formación para el empleo en jóvenes, especialmente aquéllos que se encuentran en una situación de mayor vulnerabilidad. Como indica Dávila (2006, p. 185) *“las conclusiones deductivas son necesariamente inferencias hechas a partir de un conocimiento que ya existe... El razonamiento deductivo puede organizar lo que ya se conoce y señalar nuevas relaciones conforme pasa de lo general a lo específico, pero sin que llegue a constituir una fuente de verdades nuevas”*. Se han identificado categorías relevantes, surgidas en los diferentes documentos que guían actualmente la práctica profesional en este ámbito. Los documentos seleccionados han sido:

Unión Europea (UE) - Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE) - Oficina Internacional del Trabajo, 2010 (OIT) - Banco Mundial



Figura 1. Proceso de análisis deductivo en la definición de dimensiones

Por otra parte, a través del PROCESO de análisis INDUCTIVO, se ha podido matizar el proceso deductivo, marcado por el estudio analítico desarrollado y por el proceso de generalización de resultados al que hemos tendido con la realización de este diagnóstico descriptivo. Siguiendo a Popper (1983, p. 79) el proceso inductivo es el “*método que parte de largas series de observaciones y experimentos y se basan en ellos*”.



Figura 2. Proceso de análisis inductivo

El proceso sistemático llevado a cabo en este análisis metateórico consta de cuatro fases, a saber:

La primera fase ha consistido en la definición de las dimensiones más importantes que caracterizan la *formación para el empleo en jóvenes en dificultad social*. Para ello, se han consultado bases de datos relevantes que contienen revistas especializadas, con el propósito de seleccionar las investigaciones objeto de estudio, a saber: DIALNET; ERIC; ISOC; BRITISH EDUCATION INDEX y REDALYC. Por su parte, para la elección de dichas revistas se han definido tres requisitos de selección: a) haberse publicado entre los años 2010-2014; b) poseer una metodología cuantitativa, cualitativa o mixta y, c) ser de ámbito nacional e internacional.

La búsqueda se ha organizado a partir del cruce de tres descriptores clave: Formación – Empleo – Dificultad social. La interrelación de estas tres palabras clave, ha dado como resultado cinco ejes de investigación analítica que, al mismo tiempo, constituyen las subdimensiones más importantes de nuestra investigación: 1) Programas de formación. 2) Abandono y fracaso escolar. 3) Integración en la sociedad. 4) Generación NINI. 5) Fomento del empleo e Inserción sociolaboral. Finalmente y, para establecer un mapa de tendencias en materia de formación y empleo juvenil, ha sido fundamental matizar la realidad de este colectivo para cada una de estas dimensiones,



definiendo para ello microcategorías, con la finalidad de explicar, caracterizar y contextualizar la acción juvenil posibilitando el análisis metateórico pretendido. El número de artículos encontrados en esta primera fase ha alcanzado la cifra de trescientos dieciséis, que forman la población objeto de investigación.

En segundo lugar fue necesario realizar un filtrado de los documentos encontrados en la fase de búsqueda: para ello, se ha establecido la siguiente ecuación:

- a. Campos sobre los que se aplica la búsqueda: título, resumen, descriptores.
- b. Utilización de la Lógica Booleana para la búsqueda combinada de conceptos.
- c. Operadores de proximidad o posición: ej. Jóvenes “WITH” empleo. En este caso, solo se han recuperado aquellos registros que han contenido en el mismo documento (título, resumen) los dos términos. Algunos ejemplos de combinaciones utilizadas han sido: (Juventud y exclusión social); (Jóvenes y empleo); (Juventud y fracaso escolar).

En tercer lugar, se ha procedido a la elección de los artículos según los siguientes criterios: su grado de pertinencia y suficiencia. Por medio del criterio de pertinencia se han diseñado subcategorías y microcategorías más pertinentes a la dimensión correspondiente.

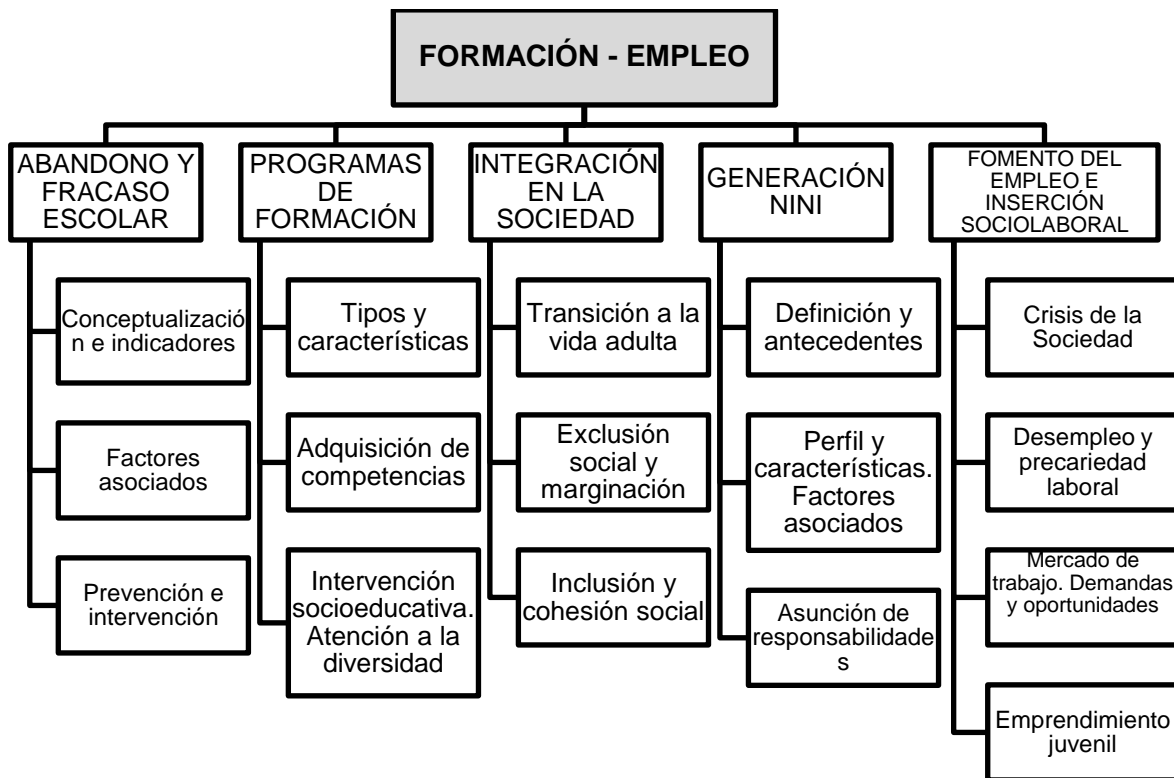


Figura 3. Mapa dimensional con subcategorías y microcategorías de análisis

Mediante el criterio de suficiencia, hemos podido escoger los artículos que se ajustan suficientemente al tema de investigación. Son ciento ochenta (180) los que cumplen los requisitos de selección y conforman la muestra de estudio.

Finalmente y en cuarto lugar, se ha descrito la tendencia actual sobre la formación para el empleo en jóvenes en dificultad social, para ello hemos realizado un análisis de contenido de las dimensiones seleccionadas con la finalidad de descubrir la tendencia actual en este campo de investigación, así como perfilar propuestas de acción que guíen las buenas prácticas.

A continuación se presente el análisis metateórico realizado para la dimensión *Formación*. Para esta categoría se han establecido tres subdimensiones: Abandono y fracaso escolar, Programas de Formación e Integración en la sociedad.



1. Abandono y fracaso escolar

A continuación se muestra un análisis metateórico de las tendencias más significativas encontradas en torno al abandono y fracaso escolar. Tras la revisión de los artículos de investigación en las distintas bases de datos bibliográficas y estudiar el contenido general de los mismos, hemos definido las siguientes categorías de análisis, asociadas al abandono y fracaso escolar: Conceptualización e indicadores; Factores asociados al fracaso y abandono escolar; y Prevención e intervención.



Figura 4. Abandono y fracaso escolar

Con relación a la conceptualización e indicadores se ha pretendido ofrecer una panorámica global tanto a nivel nacional como internacional, sobre qué se entiende y cómo definen el abandono y fracaso escolar los diferentes autores y/o investigaciones analizadas. En una segunda parte, nos acercamos a los factores más relevantes que delimitan y están asociados al fracaso y al abandono escolar. Por último, hemos analizado las líneas básicas en materia de prevención e intervención aportadas por las investigaciones estudiadas.

Partiendo por tanto, de este diagrama de categorías, podemos establecer los siguientes hallazgos y aportaciones más relevantes para cada una de las microcategorías estudiadas.



1.1. Conceptualización e indicadores

En primer lugar, se muestra un cuadro de doble entrada, donde se exponen los autores y sus aportaciones más importantes detallándose seguidamente, cada microcategoría de forma más pormenorizada.

ABANDONO Y FRACASO ESCOLAR. Conceptualización e indicadores	
García Gracia Maribel, Casal Bataller Joaquim, Merino Pareja Rafael, Sánchez Gelabert Albert (2013)	<p>“La problemática del abandono escolar temprano...es, en España, una cuestión política y social de primer orden” (p. 67)</p> <p>“Si hasta el momento la economía española se ha caracterizado por la expansión y el crecimiento de sectores de empleo en los que predomina la mano de obra poco cualificada, desde la actual crisis económica se subraya la vulnerabilidad de estas dinámicas y la necesidad de desarrollar una nueva economía, en la que haya una mayor presencia de mano de obra cualificada” (pp. 67-68)</p>
Mena Martínez Luis, Fernández Enguita Mariano, Riviére Gómez Jaime (2010)	<p>“El abandono escolar prematuro es el resultado de un proceso progresivo de desvinculación de la escuela por parte de aquéllos que acaban abandonando antes de la obtención de un título post-obligatorio” (p. 119)</p> <p>“El desenganche es la consecuencia de una acumulación de desencuentros con la escuela: o bien con los contenidos educativos, o bien con el orden escolar, o bien a causa de dinámicas de etiquetaje” (p. 140)</p>
Calderón Almendros Ignacio (2014)	<p>“El sistema educativo encierra modos de intervención que justifican y legitiman un orden concreto y la asimilación de significados injustos en tanto que acaban determinando el éxito o el fracaso escolar de los alumnos en función de diferentes características” (p. 186)</p> <p>“Aceptar su condición de ‘malos’ les sirve para reafirmarse en sí mismos y luchar contra los que tratan de abocarlos a lo que no quieren ser y a una posición que no desean ocupar. Se convierten así en ‘guerreros’ que luchan contra un sistema social que los margina, aunque ello les suponga su propia destrucción” (pp. 184-185)</p>
Ruas Riana Juliana de Lucena, Cándida da Silva Vania, Machado Soares Tufi (2012)	<p>“Otro hallazgo importante es que el resultado de los alumnos con un nivel más bajo de competencia está muy influenciada por el resultado general de la escuela. Este es un hecho muy importante, ya que el bajo aprendizaje de un alumno puede estar causado por la ineficiencia de la escuela. De esta manera, la exposición de un alumno al mismo contenido, con el supuesto de que la deficiencia en el aprendizaje es consecuencia simplemente de su incapacidad para comprender y asimilar el contenido, no resuelve el problema, ya que los factores relacionados con la escuela tienen un impacto significativo en el aprendizaje de los alumnos” (p. 635)</p>
Byrom Tina, LightfootNic (2013)	<p>“La política educativa parece ignorar las experiencias educativas complejas de los jóvenes de la clase trabajadora en UK” (p. 812)</p> <p>“Al examinar las experiencias de los estudiantes, es evidente que se encuentran en una situación precaria - una tierra de nadie - donde el fracaso escolar podría dar lugar a una forma de movilidad social descendente” (p. 825)</p>
Álvarez-García David,	



Álvarez Luis, Núñez José Carlos, González-Castro Paloma, González-Pienda Julio Antonio, Rodríguez Celestino, Cerezo Rebeca (2010)	<p>“El fracaso académico y la violencia escolar son dos de los principales retos de los sistemas” (p. 140)</p> <p>“Los análisis realizados han permitido constatar que los estudiantes que han repetido alguna vez curso perciben un mayor nivel de violencia escolar que quienes obtienen mejores resultados académicos. Es decir, los alumnos que han repetido curso alguna vez informan mayores niveles en su centro de violencia por parte del profesorado hacia el alumnado, de violencia verbal (entre estudiantes o de estudiantes hacia profesorado) y de violencia física por parte del alumnado (tanto directa como indirecta)” (p. 148)</p>
Miñaca María Isabel, Hervás Mirian (2013)	<p>“Este fracaso y posterior absentismo y/o abandono escolar, es un problema en el que juegan un papel activo tanto los factores educativos, personales y sociales” (p. 206)</p>
Rodríguez Izquierdo Rosa María (2010)	<p>“Los estudiantes inmigrantes son una población muy heterogénea por lo que no es posible generalizar. Establecer normas de éxito o fracaso escolar considerando grupos homogéneos significa no tener en cuenta las ventajas económicas y sociales en las que se ven inmersas muchas familias inmigrantes” (p. 110)</p> <p>“Educar hoy en día no es atender a una mayoría, sino a todos. Y el reto más actual, estriba en hacerlo desde principios de equidad. Cobra así especial relieve la idea de que “todos tienen derecho al éxito educativo”, o lo que es lo mismo, el esfuerzo por alcanzar un justo equilibrio entre la equidad y la calidad” (p. 111)</p>
Ramírez Iñiguez Alma Arcelia (2010)	<p>“La magnitud del desarrollo tecnológico que ha conllevado el mejoramiento de las posibilidades de interconexión, no ha favorecido a aquellos que no tienen las condiciones para ingresar a la red planetaria de comunicación ni competir ante las exigencias que este nuevo modelo de desarrollo humano está demandando” (pp. 1-2)</p> <p>“Los que tienen mejores condiciones de vida -alimentación, salud, vivienda- y un ambiente inclusivo que fomenta la participación, y respeta las características individuales y culturales, son los que tienen mayores probabilidades no sólo de acceder a la escuela, sino también de lograr aprendizajes significativos y desarrollar las competencias deseadas” (p. 2)</p>
Pérez-Esparrells Carmen, Morales Sequera Susana (2012)	<p>“Creemos necesario fomentar estrategias de formación para los alumnos que no completan con éxito la E.S.O. desde el mayor consenso social y político, planteando propuestas innovadoras, concretas y efectivas” (p. 65)</p> <p>“Ante esa situación, uno de los retos más importantes de nuestro país es que los estudiantes continúen con los estudios post-secundarios y obtengan el título correspondiente. El fracaso escolar constituye uno de los principales problemas del sistema educativo español” (p. 1)</p>

Cuadro 1. Principales hallazgos y aportaciones sobre Abandono y fracaso escolar. Conceptualización e indicadores

En la gran mayoría de las investigaciones analizadas, el abandono escolar esconde una realidad compleja, diversa y multicausal, resultado de un proceso biográfico inserto en diferentes ámbitos institucionales y políticos, los cuales determinan el éxito y/o el fracaso escolar (García Gracia, Casal Bataller, Merino Pareja y Sánchez Gelabert, 2013;



Mena Martínez, Fernández Enguita y Riviére Gómez, 2010, Olmos Rueda y Mas Torelló, 2013; Rodríguez Izquierdo, 2010).

Pérez-Esparrells y Morales Sequera (2012, p. 44) afirman que “en la mayoría de la literatura internacional, el concepto de fracaso escolar (*dropout*) se usa conjunta e indistintamente junto al término de abandono educativo temprano (*early school leaving*), para referirse a los alumnos que abandonan el sistema educativo sin completar la Educación Secundaria Superior”. En este sentido García Gracia, Casal Bataller, Merino Pareja y Sánchez Gelabert (2013) coinciden al señalar que en España el abandono escolar prematuro equivale al abandono tras la Educación Secundaria Obligatoria, con o sin la titulación correspondiente al Graduado Escolar (requisito esencial para acceder a un puesto de trabajo remunerado), así como también al abandono de un ciclo formativo de grado medio o del Bachillerato, lo cual supone que se carezca de titulación de Enseñanza Secundaria Superior. Morrissey (2012) que ha realizado un estudio sobre el abandono escolar prematuro en Irlanda, destaca la prevalencia de éste. Como en el caso español, el abandono escolar se define como haber abandonado el sistema escolar antes de completar el *Leaving Certificate* (que equivale al graduado escolar español).

Márquez Vázquez y Gualda Caballero (2014) exponen que el absentismo escolar en un elevado porcentaje se convierte en la antesala del fracaso y el posterior abandono definitivo, el cual incrementa los factores de riesgo de exclusión y de marginación social. También es frecuente que se entremezclen en la literatura especializada los conceptos de abandono, absentismo, fracaso, deserción, no escolarización, escolarización-tardía, desafección, enganche, desenganche, etc. Y aunque cada uno de los conceptos enunciados anteriormente tiende a utilizarse para nombrar el mismo hecho, lo que sí parece estar más claro es que existe una diferencia entre absentismo y sobre todo abandono escolar, entendiéndose por éste último la situación que se produce cuando el menor se ausenta definitivamente del centro escolar sin haber concluido su etapa educativa.

Diversas investigaciones (García Gracia, Casal Bataller, Merino Pareja y Sánchez Gelabert, 2013; Márquez Vázquez y Gualda Caballero, 2014) concluyen que uno de los motivos fundamentales del abandono escolar temprano es la desafección y/o el fracaso escolar (Pérez-Esparrells y Morales Sequera, 2012). Así mismo inciden que el retorno a



la formación tras haber abandonado la Enseñanza Obligatoria sin haber obtenido una acreditación es muy limitado.

Por su parte, autores tales como Pérez-Esparrells y Morales Sequera (2012), Vaquero García (2011), que han estudiado al fracaso escolar desde una perspectiva internacional, indican que desde esta concepción se suelen fijar tres indicadores que delimitan el fracaso escolar: el abandono escolar temprano (de jóvenes con edades comprendidas entre los 18 y 24 años que no han alcanzado el nivel de educación secundaria y que tampoco realizan ninguna actividad), el nivel educativo de la población entre 20 y 24 años con una titulación superior a la secundaria y el porcentaje de jóvenes (de 15 años) con dificultades de comprensión lectora.

En esta misma línea Mena Martínez, Fernández Enguita y Riviére Gómez (2010) definen el abandono escolar prematuro como el resultado de un proceso progresivo de desvinculación (*desenganche*) de la escuela por parte de aquellos jóvenes que la acaban abandonando antes de la obtención de un título post-obligatorio. Estos autores nos acercan a tres perspectivas analíticas sobre el fracaso y el abandono escolares: la primera, se centra en los problemas de los alumnos en cuanto a las capacidades, la motivación y el esfuerzo; la segunda incide en factores sociales o culturales, como características de las familias, áreas desfavorecidas, etc. (por lo tanto es la sociedad la que no es capaz de responder al desajuste entre ésta y los requisitos del sistema, y fracaso es por lo tanto la incapacidad para asegurar la adecuada respuesta productiva, cultural o igualadora del sistema educativo), y por último la que se centra en el funcionamiento del sistema educativo, (siendo considerado un fracaso, el abandono escolar temprano).

En España los indicadores de fracaso escolar arrojan una situación extremadamente preocupante en relación con el resto de países europeos de nuestro entorno (García Gracia, Casal Bataller, Merino Pareja y Sánchez Gelabert, 2013, Pérez-Esparrells y Morales Sequera, 2012). En la investigación llevada a cabo por García Gracia, Casal Bataller, Merino Pareja y Sánchez Gelabert (2013, p. 89) se expone que “el hecho de que dos de cada 10 jóvenes abandonen la escolarización antes de los 15 años y el hecho de que únicamente un 7% de los jóvenes de la encuesta la abandonen habiendo ya cumplido 17 años interpela sobre la poca capacidad que los centros de Secundaria tienen para retener a este perfil de alumnos”.



Otros autores tales como Pérez-Esparrells y Morales Sequera (2012) consideran que el fracaso escolar atiende a tres vías: la primera comienza durante la educación obligatoria, refiriéndose a los alumnos con bajo rendimiento escolar; la segunda vía continúa al acabar la escolarización obligatoria, aludiendo a los alumnos que abandonan los estudios en ese momento; y añade una tercera vía de fracaso escolar coincidente con la etapa laboral, indicando que también fracasan quiénes no consiguen una preparación adecuada para desarrollar su vida profesional.

Olmos Rueda y Mas Torelló (2013) narran que cuando los jóvenes deciden abandonar la escuela se encuentran en una situación de vulnerabilidad (fracaso escolar) que les dificulta su participación activa en los contextos ya no sólo educativos, sino también socioeconómicos e incrementa su riesgo de exclusión social, laboral y educativa.

García Gracia, Casal Bataller, Merino Pareja y Sánchez Gelabert (2013) destacan que si hasta el momento la economía española se había caracterizado por la expansión y el crecimiento de sectores de empleo en los que predomina la mano de obra poco cualificada, desde la actual crisis económica se subraya la vulnerabilidad de estas dinámicas y la necesidad de desarrollar una nueva economía, en la que haya una mayor presencia de mano de obra cualificada. En la investigación llevada a cabo por Calderón Almendros (2014) se analiza el fenómeno del fracaso escolar como experiencia. Estudia un caso concreto en la escuela, donde un chico narra su experiencia desde la motivación, incompreensión, aburrimiento y continuo conflicto con profesores y compañeros. Su paso por la escuela es definido por su madre como “un desastre” y puede describirse en términos de escaso rendimiento, bajas calificaciones y alto nivel de conflicto. Su vía de escape y su futuro se construían en el mundo laboral, aspecto que hoy día presenta muchas dificultades.

Otros autores, sin embargo, destacan que “[...] más allá de discursos economicistas, cabe considerar razones de justicia y cohesión social. La actual crisis económica, la precariedad y la exclusión laboral se agravan particularmente en los colectivos más vulnerables: el de los jóvenes, el de las mujeres y el de los inmigrantes, y particularmente en el caso de los grupos con menor formación” (García Gracia, Casal Bataller, Merino Pareja y Sánchez Gelabert, 2013, p. 68).



Por su parte García Gracia, Casal Bataller, Merino Pareja y Sánchez Gelabert (2013) conceptualizan tres perspectivas del abandono escolar temprano: una aproximación normativa, una aproximación estadística y una aproximación biográfica a las transiciones educativas y laborales. Desde la aproximación normativa, el abandono escolar temprano es el definido por la legislación, al establecer cada sistema educativo una edad de escolarización obligatoria. La aproximación estadística (OCDE, Comunidad Europea) se basa en la ratio de escolarización según el grupo de edad, considerando la población comprendida entre los 20 y 24 años –según los indicadores al uso de la OCDE– o entre 18 y 24 años –según los indicadores de EUROSTAT– que no está estudiando y cuyo nivel máximo de estudios es de Secundaria inferior. La tercera aproximación parte de la perspectiva biográfica de la transición a la vida adulta y se centra específicamente en la construcción de itinerarios y en los procesos de transición de la escuela obligatoria a la escuela postobligatoria o al trabajo. Desde esta perspectiva el abandono escolar sería el resultado de un proceso que combina tres dimensiones: sociohistórica, biográfica-subjetiva y política e institucional.

Para los investigadores Mena Martínez, Fernández Enguita y Riviére Gómez (2010, p. 119) la idea de que “el abandono escolar prematuro es el resultado final de un proceso de alejamiento progresivo de la escuela” tiene varias implicaciones. Estos autores consideran que los protagonistas son los propios alumnos, que van transformando, a medida que crecen, su relación con la escuela hasta llegar a un punto de mínimo aguante o de máximo rechazo. La decisión de salida es en la mayoría de los casos del propio alumno, a veces enfrentado a unos padres resignados.

Después de un camino de desencuentros con la institución (bien con los contenidos educativos, o bien con el orden escolar, o bien a causa de dinámicas de etiquetaje). Se trata de un largo proceso cuyas causas se encuentran en el día a día de la convivencia escolar, cubriendo todo el período de escolarización del alumno desde la primaria (Miñaca y Hervás, 2013), y quizá desde antes.

Calderón Almendros (2014) destaca que estas experiencias de fracaso y exclusión llevan aparejado un rechazo de la dignidad y respeto de la persona, cualidades que, tanto en la escuela como en la sociedad, son distribuidas injusta y desigualmente. El citado autor destaca tipos de exclusión generadas, desde el punto de vista del alumnado: la primera a la que denomina *exclusión pasiva*, generada por medio de las metodologías



didácticas empleadas, los modelos de organización, las actuaciones del profesorado, el sesgo del currículo escolar, etc. Todo ello favorece que se establezcan dos currículos paralelos: uno para los alumnos normales, en el que se aprende el contenido curricular expreso; y otro para los chicos fracasados, dominado por todo aquello que oficialmente está oculto; y la segunda denominada *exclusión activa*, en los que los alumnos toman la iniciativa de salir por sus propios méritos de un espacio en el que no tienen cabida, utilizando estrategias tales como: el enfrentamiento, el absentismo, la desvalorización de las calificaciones y los espacios, la insumisión a la autoridad del profesorado, etc.

Cabe destacar que en el contexto de Brasil, Ruas Riana, Candida da Silva y Machado Soares (2012), exponen un debate en torno a si el fracaso escolar puede tener connotaciones positivas. Los autores ponen en tela de juicio la premisa de que el fracaso escolar puede ser beneficioso para los alumnos que muestran habilidades y el desarrollo emocional inadecuados para su edad, cuando realmente selecciona los estudiantes con habilidades subdesarrolladas. Su estudio ha corroborado que los alumnos que se mantuvieron repitiendo curso en el tercer grado de la educación fundamental muestran un crecimiento menor en la competencia en comparación con los alumnos que fueron promovidos al cuarto grado.

Es muy relevante destacar que el abandono escolar prematuro se ha convertido en un problema educativo y social de primer orden en los países que han superado el reto inicial de la escolarización obligatoria, puesto que existe una relación entre exclusión del sistema educativo y exclusión social. Tal como destacan Adame Obrador y Salvà (2010, p. 185) en su estudio, “el aumento de la demanda de cualificación en los países de la OCDE ha convertido la realización de estudios secundarios superiores en las credenciales mínimas requeridas para una exitosa entrada en el mercado de trabajo y en la base para una posterior participación en la formación continuada”. Estos mismos autores subrayan que la enorme vulnerabilidad de la población adulta con bajos niveles educativos en relación a las oportunidades de empleo, la estabilidad en el empleo, los salarios, el acceso a oportunidades educativas posteriores y, en general, a la participación social, ha llevado a construir indicadores específicos sobre el tema en el ámbito de la pobreza y la exclusión social. La no participación de los jóvenes sin titulación de secundaria postobligatoria en la formación, es un elemento central en las transiciones al empleo y a la vida adulta. Por ello tal como indican Vaquero García (2011, p. 8), “la educación y la formación permiten mejorar la calidad de vida de las personas, debido a



su importante papel sobre las oportunidades laborales. Posibilitan la adquisición de nuevas cualificaciones frente a las posibles competencias obsoletas. Los individuos con mayor nivel educativo forman parte, durante más tiempo, de la población activa y ocupada y reducen su presencia en la población inactiva y desempleada”.

Adame Obrador y Salvà (2010, p. 188) indican que “el retorno a la formación es un elemento central en la construcción de las biografías personales de los jóvenes que abandonaron la escuela de manera prematura, además de ser un requisito para el ejercicio pleno de derechos y deberes de ciudadanía en las sociedades del conocimiento”.

Por último y en palabras de Choi de Mendizábal y Calero Martínez (2013) cabe considerar que el fracaso escolar constituye el mayor reto al que se enfrenta el sistema educativo español, ya que cuestiona su eficiencia interna (rendimiento del alumnado) y externa (problemas de los alumnos que fracasan para insertarse en el mercado laboral y en la sociedad).

Para Román (2013, p. 54) “la deserción como un fenómeno doloroso en la vida de las personas, que afecta a la construcción del proyecto de vida, e incide en la propia autovaloración del sujeto. El abandono y la deserción escolar, es sin duda el escalón final y casi irreversible del fracaso escolar”. Debido a ello la escuela pierde el sentido, sintiéndose excluidos o que han perdido la confianza en sus capacidades para aprender, terminan yéndose los que han repetido una o más veces de grado y por tanto, al tiempo que se avergüenzan de ser mayor que sus compañeros, al repetir una o más veces de curso y quedarse sin sus amigos.

En la investigación llevada a cabo por Olmos Rueda y Mas Torelló (2013) se plantea si el fracaso escolar es una causa o una consecuencia de la situación de vulnerabilidad de estos jóvenes. Estos autores parten de la hipótesis de que el fracaso escolar es la causa más importante de la situación social, educativa y de empleo vulnerable, y que los otros factores contribuyen a la comprensión de la misma.

Sin lugar a dudas, es necesario comprender el fenómeno del abandono y fracaso escolar como un proceso a lo largo de un espacio amplio de tiempo (Román, 2013) y no como un hecho o acción puntual. Además, hay que subrayar las causas individuales e



institucionales en el proceso del abandono y fracaso escolares para conocer y entender las causas que lo originan en pro de identificar soluciones efectivas.

A continuación, se muestra un cuadro que recoge las aportaciones más relevantes con relación a los factores asociados al fracaso y abandono escolar, seguido de una breve explicación de los aspectos analizados que se detallan más pormenorizadamente.

1.2. Factores asociados

Tal como se anunciaba anteriormente, a continuación se muestra un cuadro que recoge las aportaciones más relevantes sobre los factores asociados al fracaso y abandono escolar, seguidas de una breve explicación de los aspectos analizados que se detallan más pormenorizadamente:

ABANDONO Y FRACASO ESCOLAR. Factores asociados al fracaso y abandono escolar	
Márquez Carmen, Caballero (2014)	Vázquez Gualda Estrella
<p>“Parecen claras las implicaciones de estos tres elementos en los procesos de permanencia o desenganche en el ámbito escolar: las propias características y expectativas del alumnado, el contexto familiar del propio alumnado y, por último, la organización escolar caracterizada en nuestro país por las políticas de inclusión educativa” (pp. 57-58)</p> <p>“Las consecuencias del desapego, desconexión y bajo rendimiento. La importancia de conocer más a fondo cómo se comportan estas dinámicas, máxime en una sociedad con un nivel de competencia y exigencia como la nuestra desengancharse y fracasar en el sistema educativo, incrementa los factores de riesgo de exclusión y de marginación social” (p.58)</p>	
Choi de Mendizábal Álvaro, Calero Martínez Jorge (2013)	
<p>“Los factores más relevantes a la hora de determinar el riesgo de fracaso escolar del alumno son, en el ámbito individual, el sexo, la repetición de curso y la falta de Educación Infantil; en el ámbito familiar, la categoría socioprofesional, la actividad económica y el lugar de origen de los padres, así como los recursos educativos del hogar y su utilización. En el ámbito escolar [...] las características de las familias de los alumnos escolarizados en el centro” (pp. 562-563)</p> <p>“La intervención temprana la individualización del tratamiento del alumno y el mantenimiento de la equidad aparecen como ejes vertebradores de las políticas recomendadas” (p. 563).</p>	
Rappoport Monarca Fernández Antonio (2013)	Soledad, Héctor, González
<p>“Hasta mediados del siglo XX, las dotes individuales eran la explicación prácticamente exclusiva del desempeño escolar, por lo que las medidas del coeficiente de inteligencia de cada niño a través de los difundidos tests constituían el instrumento privilegiado de diagnóstico de situación y pronóstico de los potenciales alcances de la tarea educativa” (p. 212)</p> <p>“La comprensión integral del fracaso es condición para el cambio educativo</p>	



	ya que la experiencia escolar realiza una aportación singular, más allá de las condiciones de entrada y salida del educando. En esta concepción, la trayectoria escolar combina la situación socioeconómica de las familias, las estrategias individuales y las condiciones institucionales” (p. 213)
Román C. Marcela (2013)	“El fracaso escolar afecta de manera principal y mayoritariamente a quienes pertenecen a los sectores más pobres en las distintas sociedades: mientras más pobres, vulnerables y excluidos son los estudiantes, mayores son sus probabilidades de no aprender lo necesario, de no alcanzar buenos desempeños, de reprobado grado de dejar de asistir a clases, o finalmente desertar definitivamente del sistema escolar. Pero junto con lo anterior, resulta aún más duro el hecho de que este fracaso termina siendo en gran parte, algo “construido” desde la propia escuela, a partir de sus dinámicas, juicios, prejuicios y prácticas” (p.34)
Ricca Mónica Viviana (2012)	“Lo que se considera fracaso escolar tiene varias caras. Una de ellas [...], es el fracaso en la alfabetización inicial, ya que si no se produce en los primeros años de la escolaridad será un déficit que se arrastrará a lo largo de la escolaridad” (p. 2) “Estar alfabetizado para participar de la sociedad interconectada del presente siglo exige mucho más que poder comprender mensajes simples, saber firmar o leer libros con léxico y sintaxis simplificada. Es necesario comprender y poder producir la multiplicidad de textos que circulan en nuestra sociedad y que se presentan en una diversidad de soportes” (p. 2).
Bradley Christen L., Renzulli Linda A. (2011)	“Para algunos estudiantes, la deserción se hace necesaria cuando las responsabilidades externas interfieren con un compromiso continuo con la escolarización” (p. 521) “Los antecedentes familiares pueden ser uno de los principales determinantes en la probabilidad de que un estudiante salga de la escuela” (p. 522)
Morrissey Seamus (2012)	“El descontento y desafección a la escuela, es identificable entre los estudiantes a través de comportamientos agresivos, asistencia interrumpida, malas relaciones con los maestros, falta de interés y falta de compromiso en los procesos académicos. La investigación estableció que la actual política destinada a hacer frente al abandono escolar temprano está trabajando en la periferia de las escuelas en lugar de afrontar el cambio dentro de las escuelas” (p. 576)
Cardoso Ana, Perista Heloísa, Carrilho Paula, Silva Mário Jorge (2013)	“La concentración de factores de riesgo entre los delincuentes violentos muestra que estos también son víctimas de otras formas de violencia en el contexto en el que viven. Los jóvenes comparten la idea de que "lo que funciona" mejor en la prevención de la delincuencia juvenil es el de mejorar sus perspectivas de conseguir un trabajo y proporcionarles una buena educación general. Tanto en las zonas rurales y en las regiones urbanas la relación entre los jóvenes y la familia es vista como fundamental, ya sea por expertos o por los jóvenes” (p. 510)
Casebeer Cindy M. (2012)	“El acoso escolar es un tema complejo y grave que puede influir negativamente en el entorno escolar (Esbensen y Carson, 2009) y los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Glew et al., 2005). Además, existe una enorme variabilidad entre las escuelas, los estudiantes y comunidades en las que intervenir. Las intervenciones más efectivas en concreto para las escuelas y los estudiantes pueden ser los que están



	hechos a medida para satisfacer sus necesidades y situaciones específicas” (p. 169)
Whitted kathryn S. (2011)	“Déficits en las habilidades de los niños están relacionadas con una serie de los factores familiares y de riesgo de la comunidad que inhiben su desarrollo social y desarrollo emocional. Sin embargo, la intervención temprana en el entorno escolar puede ayudar a los niños a superar los déficits de habilidades sociales y emocionales. Los programas de intervención se pueden implementar en el aula para evitar que los niños partan hacia una trayectoria del fracaso escolar debido a sus déficits en habilidades interpersonales” (p. 15)
Bashir Aasiya, Khan Nilofar, Vaida Naheed (2014)	“Los principales factores que llevan a la deserción son la falta de asistencia, el bajo rendimiento académico en clase y el bajo interés por los estudios” (p. 295) “Un padre educado es la mejor garantía para asegurar que sus niños podrán disfrutar de la educación” (p. 298)
Corbí Gran Beatriz, Pérez nieto Miguel Ángel (2013)	“A la hora de mencionar factores de riesgo en el ámbito de las drogodependencias se resaltan dentro del ámbito escolar, el fracaso escolar o poca dedicación a la escuela (Petterson, Hawkins y Catalano, 1992); dificultades en el paso de un curso a otro (Hawkins, Catalano y Miller, 1992) y fracaso escolar y absentismo (Becoña, 2002)” (p. 57) “Del mismo modo, otro de los aspectos que se deben tener en cuenta respecto a las posibles consecuencias que tenga el consumo de sustancias es el rendimiento y el absentismo escolar” (p. 54)
Klapproth Florian, Schaltz Paule (2013)	“El análisis de regresión logística mostró que los logros de la escuela primaria en matemáticas y lenguas fueron el fuertes predictores de fracaso en la escuela secundaria, seguido por la edad de los estudiantes y las malas conductas en la escuela” (p. 202)

Cuadro 2. Principales hallazgos y aportaciones sobre Abandono y Fracaso escolar: Factores asociados

Diversos autores, entre ellos (Márquez Vázquez y Gualda Caballero, 2012; Olmos Rueda y Mas Torelló, 2013) afirman que el fracaso escolar es el resultado de múltiples factores y dimensiones interrelacionadas. En este sentido, Román (2013) considera una exigencia profundizar en las condiciones y factores que afectan y determinan la salida prematura de los jóvenes del sistema educativo y que conllevan al fracaso escolar. Para ello, se hace necesario un marco conceptual que asuma tal complejidad desde un enfoque integral y multidisciplinario, puesto que confluyen y se articulan diversos factores de índole individual, familiar, social, material y cultural que se refuerzan y afectan simultáneamente.

A continuación se describen los factores más relevantes surgidos del análisis de las investigaciones estudiadas, a saber: necesidades económicas; pobreza y vulnerabilidad;



posibilidades del entorno: orientación al mercado de trabajo; trayectorias educativas difíciles; absentismo escolar; nivel económico y renta de las regiones; legislación; población inmigrante; convivencia (relaciones interpersonales); estructura familiar; drogadicción; perfil de los jóvenes; déficit habilidades personales; y formación alternativa (acorde a sus intereses).

Un factor importante a tener en cuenta al referirnos al fracaso escolar son las necesidades familiares y económicas que tienen los jóvenes en sus hogares (Olmos Rueda y Mas Torelló, 2013). En la investigación llevada a cabo por Pérez-Esparrells y Morales Sequera (2012) relatan que muchos jóvenes al llegar a los 16 años comienzan a buscar alternativas laborales a tiempo parcial o completo a causa de necesidades económicas familiares. En este sentido Adame Obrador y Salvà (2010) exponen que para algunos jóvenes, la familia es una carga a nivel económico y afectivo que les obliga a optar por dejar en un segundo plano la continuación de los estudios. Aspecto que se ratifica en una investigación llevada a cabo por Bradley y Renzulli (2011) en la Universidad de Georgia en Estados Unidos, dónde algunos jóvenes que experimentan dificultades en la escuela, ven en el trabajo o en la familia un alternativa mejor que la escuela.

En otros casos la familia tiene un papel muy activo en el abandono escolar con la idea de que, una vez que los jóvenes hayan tenido experiencia laboral, valorarán y encontrarán más sentido a la formación.

Con relación a la pobreza y vulnerabilidad, en la investigación llevada a cabo en América Latina por Román (2013), el fracaso escolar afecta de manera principal y mayoritariamente a quienes pertenecen a los sectores más pobres en las distintas sociedades: mientras más pobres, vulnerables y excluidos son los estudiantes, mayores son sus probabilidades de no aprender lo necesario, de no alcanzar buenos desempeños, de reprobado grado, de dejar de asistir a las clases, o finalmente desertar definitivamente del sistema escolar. Pero, lo que es más duro, es afirmar que “la evidencia a más de 20 años de que se iniciaran los procesos de reforma educativa en América Latina, muestra como el abandono y la deserción escolar permanece afectando principalmente a los estudiantes más pobres y vulnerables de las distintas sociedades” (Román 2013, p. 34).



Calderón Almendros (2014) defiende que el sistema educativo encierra modos de intervención que justifican y legitiman un orden concreto y la asimilación de significados injustos en tanto que acaban determinando el éxito o el fracaso escolar de los alumnos en función de diferentes características. Entre ellas destaca la procedencia social o el clima sociocultural que rodea al niño.

En este aspecto también coinciden Choi de Mendizábal y Calero Martínez (2013) cuando analizan las desigualdades observadas en el rendimiento de los alumnos en función de la categoría socioprofesional del hogar. Así mismo, en el contexto de América Latina Román (2013) destaca este aspecto al considerar que el nivel socioeconómico de los estudiantes (pobreza o bajos ingresos familiares) es el principal y reiterado factor externo asociado al abandono y la deserción escolar (mayor entre los estudiantes de contextos rurales que urbanos), por lo que el contexto o zona geográfica surge como un importante factor externo problemático a considerar.

Con relación a las posibilidades que el entorno ofrezca a los jóvenes en relación al empleo puede ser un factor relevante para el abandono escolar, puesto que en ocasiones seguir estudiando quizás no les permita mejorar laboralmente (Pérez-Esparrells y Morales Sequera, 2012).

Para los autores que cavamos de citar, el atractivo de los empleos para los jóvenes en el sector turístico suele argumentarse como causa del elevado fracaso escolar de muchas de las regiones insulares y del litoral sur y mediterráneo. Aspecto que corroboran Adame Obrador y Salvà (2010) y García Gracia, Casal Bataller, Merino Pareja y Sánchez Gelabert (2013) al referirse a las características del mercado de trabajo de Baleares (España), las cuales permiten una salida rápida y digna a los jóvenes con un bajo rendimiento académico. “El fácil acceso al empleo facilita una cierta autonomía económica, bienes de consumo, reconocimiento social y éxito a corto plazo, en contraposición al fracaso en la escuela y a hipotéticos beneficios a largo plazo, vividos como inciertos y, a veces, inalcanzables” (Adame Obrador y Salvà, 2010, pp.204-205).

Otro factor muy relevante hace referencia a las trayectorias educativas difíciles. Aunque el fracaso escolar es un problema que se manifiesta al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria en España, éste surge con anterioridad (Pérez-Esparrells y Morales Sequera, 2012; Ricca, 2012). Los jóvenes que no consiguen obtener un título en



la Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) han experimentado en muchos de los casos trayectorias educativas difíciles y con retrasos que comienzan en la Educación Primaria. Ricca (2012) advierte que si existe *fracaso* en la alfabetización inicial, en los primeros años de la escolaridad, será un déficit que se arrastrará a lo largo de la escolaridad.

Rappoport, Monarca y Fernández González (2013) han realizado un estudio en Buenos Aires donde los testimonios de los jóvenes entrevistados y sus madres ponen de manifiesto que su experiencia durante el primer año de la Educación Secundaria constituye un momento de transición clave para sus trayectorias escolares. Sin embargo, esta apreciación sobre sus experiencias adversas no es exclusiva para esta nueva etapa educativa: según los testimonios, la mayoría de ellos ya había experimentado dificultades con anterioridad y fueron construyendo representaciones negativas sobre su desempeño desde los momentos más tempranos de su ingreso en el sistema. En la muestra estudiada, la reiteración en las repeticiones en más de dos oportunidades fue el factor desencadenante del abandono precoz.

Un estudio llevado a cabo por Klapproth y Schaltz (2013) en Luxemburgo, ha concluido que la ausencia de buenos logros en la escuela primaria (matemáticas y lenguas) fueron los predictores más fuertes del fracaso escolar. Ante ello otros autores tales como Choi de Mendizábal y Calero Martínez (2013) proponen la importancia de la escolarización temprana. La incorporación al sistema educativo en edades más tempranas tiene un impacto positivo e incluso mayor en el rendimiento académico futuro. Por tanto, el sector público podría incidir en el nivel de fracaso escolar a largo plazo mediante una intervención más decidida en la provisión de plazas para los alumnos de dichas edades. Aspecto que se corrobora en la investigación llevada a cabo por Rappoport, Monarca y Fernández González (2013) en Buenos Aires al afirmar que la totalidad de los jóvenes que tuvieron dificultades en las trayectorias educativas comenzaron con las mismas desde la escolaridad primaria, y en un caso, desde la enseñanza preescolar. Por ello se hace necesario una intervención oportuna y eficaz para diagnosticarlos y encararlos, en aras de conseguir una adecuada integración educativa.

Como hemos mencionado anteriormente, el absentismo escolar es un claro predictor del fracaso escolar. En diversas investigaciones (Márquez Vázquez y Gualda Caballero, 2014; Miñaca y Hervás, 2013) es importante la detección precoz del



absentismo, antes de que las posibilidades de intervención se vean menguadas. En las investigaciones llevadas a cabo por Bashir, Khan y Vaida (2014), García Gracia, Casal Bataller, Merino Pareja y Sánchez Gelabert (2013) y destacan la “desafección”, el bajo interés por los estudios y las dificultades escolares (bajo rendimiento) como los factores más importantes que desencadenan el abandono.

En este sentido la investigación llevada a cabo por Morrissey (2012) en Irlanda se identifica a la desafección y al descontento del alumnado como cuestiones importantes de abandono escolar dentro del sistema de educación irlandés. Este descontento se identifica en los estudiantes en actitudes tales como: comportamiento agresivo, asistencia interrumpida, las malas relaciones con los maestros, la falta de interés y la no participación en los procesos académicos. La investigación también puso de relieve la existencia de dos factores que contribuyen al tema de la desafección: 1) La tensión entre los componentes del sistema educativo y 2) la culpabilidad entre aquellos que contribuyen a la desafección y al abandono escolar prematuro. Se pone de manifiesto que es necesario en materia de intervención unas políticas incluyentes dentro del sistema educativo irlandés.

En cuanto al nivel económico regional, Pérez-Esparrells y Morales Sequera (2012) han establecido los factores determinantes de las diferencias en el fracaso escolar por Comunidades Autónomas: la situación económica y del mercado laboral y, principalmente, la estructura sectorial de dicho mercado. Sí que permite contrastar que, en las regiones con un mayor PIB per cápita, el fracaso escolar es menor. Mejorar el nivel de formación de la población activa, con políticas de formación a lo largo de la vida, pueden conseguir resultados positivos en términos de rendimiento educativo y reducciones del fracaso escolar y el abandono temprano educativo. Aunque existen otros factores como los socio-culturales, educativos y económicos propios de cada región que inciden en esta problemática.

Con relación a otro aspecto que puede influir en el fracaso y abandono escolar, Márquez Vázquez y Gualda Caballero (2014) consideran que la legislación educativa de un país también nos ayuda a comprender los factores, condiciones y progresos que hacen que determinados sistemas educativos tengan mayor éxito que otros. En ello insiste Choi de Mendizábal y Calero Martínez (2013) al relatar que el fracaso escolar no es un problema individual sino de la sociedad, en cuya superación tienen un papel



importante las políticas institucionales. Se considera que el retorno a la formación es un instrumento privilegiado para ayudar a los jóvenes a avanzar en este largo y complejo proceso de vivir la juventud, de hacerlo de forma que les abra oportunidades, les ayude a construir, junto con otras personas, un futuro más libre, más creativo y con una mayor justicia social.

La población inmigrante ha sido otro factor analizado por diversos autores. Klapproth y Schaltz (2013) que realizaron una investigación en Luxemburgo sobre el alumnado inmigrante, llegan a afirmar que los estudiantes luxemburgueses eran más propensos a ser recomendados para los estudios académicos más altos, mientras que los estudiantes inmigrantes tenían más probabilidades de ser colocados en las vías de formación profesional (peor valorados); esto guarda mucha relación con las expectativas de los profesores respecto a los grupos minoritarios (Márquez Vázquez y Gualda Caballero, 2014).

Sin embargo Choi de Mendizábal y Calero Martínez (2013), sin embargo, concluyen que la brecha existente en los resultados de los alumnos inmigrantes respecto a los alumnos de origen nacional es tan solo significativa para aquellos que nacieron en el extranjero. Por eso “esta situación subraya la importancia de acelerar la integración de los alumnos recién llegados” (p. 586). Sin lugar a dudas, el conocimiento y manejo de la lengua es un elemento fundamental para conseguir dicha integración (Márquez Vázquez y Gualda Caballero, 2014; Olmos Rueda y Mas Torelló, 2013), y más en sociedades cada vez más complejas social y culturalmente (Bradley y Renzulli, 2011).

Por su parte, en la investigación llevada a cabo por Márquez Vázquez y Gualda Caballero (2014) contradicen algunas de las visiones más pesimistas en relación a la inmigración. En su estudio concluyen que los estudiantes inmigrantes se asimilan más a los nacionales que la diferencia. En este sentido incide Rodríguez Izquierdo (2010, p. 111), cuando expone “que el fracaso escolar puede afectar a cualquier persona escolarizada, sin que se pueda definir una vinculación directa entre infancia inmigrada y riesgo de fracaso. Asociar el fracaso o el éxito escolar a determinados colectivos es una forma de estigmatizarlos que consideramos inadecuada. Muchas de las circunstancias vitales de los emigrantes no difieren de las que afectan a la mayoría de los niños y niñas independientemente de su contexto sociocultural y de su procedencia”.



Con respecto a la convivencia, el tipo de relación que se establece con los docentes y compañeros actúa como un fuerte factor de retención o expulsión de los estudiantes de las escuelas y los sistemas (Román, 2013). Para este autor “las malas o distantes relaciones con profesores y compañeros y los problemas de conducta, son claras señales de algo que se va incubando y que empujan a los estudiantes a dejar la escuela” (p. 45). Hay que tener en cuenta, como bien indican Rappoport, Monarca y Fernández González (2013) en una investigación llevada a cabo en Buenos Aires, que algunos adolescentes no se adaptan a las normas de disciplina, por lo que es muy complejo alcanzar la integración social. En esto insisten Álvarez-García, Álvarez, Núñez, González-Castro, González-Pienda, Rodríguez y Cerezo (2010) “parece existir una relación bidireccional entre el fracaso académico y ser protagonista de violencia escolar – ya sea como víctima o como agresor – o de un mal comportamiento en el aula” (p. 143).

Aunque también hay que destacar como exponen Bashir, Khan y Vaida (2014), que un factor determinante de abandono escolar puede producirse por parte de los docentes, tal como el castigo corporal.

Sin lugar a dudas los problemas de conducta son un problema especialmente grave para la convivencia. Casebeer (2012) ha investigado el *acoso escolar*, caracterizándolo como un problema muy complejo que requiere un profundo conocimiento de las variables con las que está asociado. Existen diversas formas de violencia en las escuelas tales como: la intimidación (acoso), tiroteos que desencadenan muertes, los suicidios de los estudiantes....; se torna necesario una intervención efectiva y sistémica de toda la comunidad educativa para afrontar y hacer frente especialmente a este alarmante problema, que influye muy negativamente en el entorno escolar y en los resultados de aprendizaje. Tal como exponen Cardoso, Perista, Carrilho y Silva (2013) que estudiaron la violencia de los jóvenes en el entorno de Portugal, han llegado a la conclusión, a partir de las respuestas obtenidas por los jóvenes en su investigación que la mejor prevención de la delincuencia y violencia juvenil es el de mejorar sus perspectivas de conseguir un trabajo y proporcionarles una buena educación general, considerando muy relevante la óptima relación y apoyo generado entre ellos y sus familias. Aspecto que también se ratifica en la investigación llevada a cabo por Rappoport, Monarca y Fernández González (2013, p. 217) al afirmar que “el mensaje de la familia tiene un impacto muy fuerte para facilitar la permanencia en la escuela”.



Este aspecto guarda relación con el capital cultural y simbólico que rodea el ambiente familiar del estudiante. “Así, en padres con mayores niveles de escolaridad (especialmente en las madres), que valoran la educación y sus proyecciones, es menor la probabilidad de hijos o hijas que suspenden o abandonan definitivamente la escuela” (Román, 2013, p. 43).

Es interesante constatar que el tipo o estructura familiar es un factor determinante del abandono y fracaso escolar. En una investigación llevada a cabo por Román (2013) se afirma que aquellos jóvenes que no viven con ambos padres (familias monoparentales) tienen un mayor riesgo de abandonar la escuela. La vida en pareja, la maternidad o paternidad temprana, se muestran también afectando negativamente la permanencia en la escuela y el sistema. Así mismo otros factores tales como el lugar de origen de los padres (Choi de Mendizábal y Calero Martínez, 2013; Olmos Rueda y Mas Torelló, 2013), y los recursos educativos del hogar y su utilización (Choi de Mendizábal y Calero Martínez, 2013) también determinan el éxito y/o fracaso escolar.

El control y la supervisión paterna es muy importante para promover la retención de los jóvenes en el sistema (Márquez Vázquez y Gualda Caballero, 2014; Rappoport, Monarca y Fernández González, 2013), incluso en temas de mayor actualidad como el adecuado uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs).

Rappoport, Monarca y Fernández González (2013) afirman que “en el universo estudiado la casi totalidad de los adolescentes que permanecieron en el sistema a pesar de las dificultades provenían de hogares con clima educativo superior a Secundario completo”. Al contrario en los jóvenes provenientes de hogares con bajo nivel educativo de sus integrantes, o sin fuertes motivaciones asociadas a la mejora del nivel educativo de origen, no pudieron superar las adversidades en el primer año del ciclo secundario.

Otro aspecto importante es la drogadicción. Corbí Gran y Pérez Nieto (2013) advierten que el abuso de drogas constituye uno de los problemas de salud pública más importante entre los jóvenes. Además es un importante factor de riesgo dentro del ámbito escolar, porque conducen al fracaso escolar, que se manifiesta con la poca dedicación a la escuela o abandono de ésta, dificultades en el paso de un curso a otro y fuerte periodos de absentismo. La prevención y detección precoz del consumo de sustancias



dañinas se hace necesario para el adecuado desarrollo de los jóvenes, especialmente los más vulnerables.

Respecto al perfil de los jóvenes, García Gracia, Casal Bataller, Merino Pareja y Sánchez Gelabert (2013) han desarrollado una investigación para determinar el perfil de los jóvenes con trayectoria de abandono escolar temprano. Han descubierto que este se produce en mayor grado entre los varones, procedentes de familias con bajo capital cultural. No obstante, advierten de que existe una heterogeneidad de perfiles determinada por las motivaciones y expectativas de futuro, de carácter individual. También se expone que por lo general, las chicas resultan ser más invisibles, sea por la asunción de papeles de género tradicionales – ocupaciones del hogar, matrimonio precoz, cuidado de los hermanos (Bashir, Khan y Vaida, 2014) –, o bien por la reducida oferta formativa a la que tienen acceso, que por lo general suele estar muy masculinizada. No obstante en una investigación llevada a cabo por Román (2013) en Chile, afirma que la deserción afecta en mayor medida a los hombres que a las mujeres. La única excepción se encuentra en el estudio de Perú, que aborda el fenómeno sólo en el mundo rural y en dónde son las mujeres que se ven más afectadas.

Otros factores relevantes en el ámbito individual que más se asocian al fracaso y abandono educativo son el sexo (Bashir, Khan y Vaida, 2014; Choi de Mendizábal y Calero Martínez, 2013; Olmos Rueda y Mas Torelló, 2013; Román, 2013; y la edad (Klapproth y Schaltz, 2013; Román, 2013). En el contexto de América Latina “las diferencias hablan de una deserción a edades más cercanas a la adolescencia (13 y 15 años)” (Román, 2013, p. 44).

Román (2013) que ha investigado el entorno educativo en Chile, alerta de la baja autoestima y la falta de confianza que algunos jóvenes otorgan a sus propias capacidades de aprender y mejorar, aspectos que pueden ser factores desencadenantes del abandono y la deserción. En este sentido Olmos Rueda y Mas Torelló (2013) añaden a la falta de confianza en sí mismo y baja motivación, otro aspecto a tener en cuenta como la sensación de pérdida de tiempo en la escuela. En este sentido las aspiraciones y expectativas personales juegan un papel muy relevante para alcanzar el éxito educativo (Márquez Vázquez y Gualda Caballero, 2014).



Desde los primeros años de escolarización es muy importante fomentar las habilidades sociales y emocionales, que faciliten su adecuado desarrollo social y emocional. Una intervención temprana puede ayudar a los niños a desarrollar estas habilidades (Whitted, 2011).

Por último la necesidad de una formación alternativa, acorde a sus intereses, daría como resultado una mayor adaptación y vinculación al entorno educativo. Puesto que una de las mayores dificultades que encuentran los jóvenes para adaptarse a la realidad escolar en una investigación llevada a cabo por Rappoport, Monarca y Fernández González (2013) en la realidad de Buenos Aires ha sido: la escasa organización del estudio, la imposibilidad de cumplir con los objetivos de aprendizaje de cada una de las materias padecidas, la gran cantidad de materias con distintos profesores, así como la falta de contención emocional y tratamiento personal ante la indisciplina reiterada.

Tal como destacan Márquez Vázquez y Gualda Caballero (2014) la implicación del alumnado ha de estar ligada a sus intereses sociales y comunitarios. Por ello algunos jóvenes reclaman y aducen interés por una formación alternativa (García Gracia, Casal Bataller, Merino Pareja y Sánchez Gelabert, 2013).

1.3. Prevención e intervención

A continuación se muestran los hallazgos más relevantes en materia de prevención e intervención ante el abandono y fracaso educativo:

ABANDONO Y FRACASO ESCOLAR. Prevención e intervención	
Olmos Rueda Patricia, Mas Torelló Oscar (2013)	<p>“Cuando los jóvenes deciden abandonar la escuela se encuentran en una situación de vulnerabilidad (fracaso escolar) que les dificulta su participación activa en los contextos ya no sólo educativos, también socioeconómicos e incrementa su riesgo de exclusión social, laboral y educativa” (p. 78)</p> <p>“Los programas de formación y orientación para el trabajo pueden ser considerados como programas de segunda oportunidad para acceder al mercado de trabajo, o continuar en el sistema educativo” (p. 78)</p>
Grau Vidal Roser, Pina Calvo Tamara, Sáncho Álvarez Carlos (2011)	<p>“El apoyo, la comprensión y la motivación en casa son factores que potencian una mejora en la actitud y en el rendimiento del alumnado, previniendo la desmotivación y el abandono escolar” (p. 73)</p> <p>“La formación del profesorado es sin duda esencial para motivar, atender y hacer partícipe al alumnado. Crear interés, formarse, hacer frente a la</p>



	<p>educación y a la sociedad. Atendiendo a la diversidad y creando una enseñanza enriquecida gracias a la misma, siendo una fuente de aprendizaje para todos y todas. Una formación continua y actualizada que mejorará la práctica, acompañada de una aptitud y actitud positiva tanto personal como profesional” (pp. 73-74)</p>
<p>Pascual Barrio Belén, Amer Fernández Joan (2013)</p>	<p>“En este sentido, el Ministerio Español de Educación debe impulsar actuaciones que no se apoyen exclusivamente en enfoques individualizados sobre el fracaso, sino que tengan en cuenta los aspectos del sistema educativo, las dinámicas dentro de las escuelas, y los contextos familiar y socioeconómico” (p. 137)</p> <p>“De acuerdo con las medidas propuestas por la OCDE (2011a) es preciso evitar la segregación escolar, las repeticiones, aplazar los itinerarios selectivos, fortalecer el liderazgo en las escuelas con bajo rendimiento, estimular entornos de aprendizaje favorables, retener y apoyar a los profesores de alta calidad o fomentar los vínculos de las escuelas con los padres y las comunidades” (p.152)</p>
<p>Anderson Beken Jo Ann, Williams John, Combs Julie P., Slate John R. (2010)</p>	<p>“Las consecuencias de los estudiantes que abandonan la escuela prematuramente son costosos tanto los individuos y la sociedad. Por ejemplo, los que abandonan tienen menos opciones para el empleo y son por lo general empleados en puestos de baja cualificación, de baja remuneración (Martin et al., 2002). Estos adultos jóvenes compiten por puestos de trabajo con otros adultos que han recibido su diploma. Un diploma de escuela secundaria parece ser un requisito social para el empleo (Lagana, 2004) (p. 5)</p>
<p>Tarusha Florinda (2014)</p>	<p>“Las condiciones y consecuencias del fenómeno de la deserción de la escuela, el problema a tiempo al llegar a los grados considerables desde el primer año de la escuela, podrían experimentar un desarrollo anormal en el futuro e influir negativamente en la totalidad de la escuela y carrera profesional” (p. 460)</p>
<p>Soler Costa Rebeca (2013)</p>	<p>“La heterogeneidad del alumnado alcanza mayores cotas cuando la población escolar refleja la multiculturalidad de una sociedad que, como la aragonesa, acoge a un notable número de inmigrantes, muchos de ellos desconocedores de la lengua oficial de la escuela. Sus hijos son, por ello, vulnerables en las aulas y en la sociedad” (p. 267)</p> <p>“La Administración educativa trata de afrontar la multiculturalidad resultante en las aulas introduciendo cambios en su legislación, pero la intensidad con la que los inmigrantes llegan a España y el desconocimiento del idioma dificultan el logro de una auténtica inclusión de ese alumnado en nuestros centros escolares” (p. 268)</p>
<p>Mora Toni, Escardibul Josep-Oriol, Espasa Marta (2010)</p>	<p>“Los resultados muestran que el gasto por alumno y alumno-profesor relación de influencia la deserción escolar en los estudiantes masculinos y femeninos: cuanto mayor es el gasto por alumno o la parte baja de la proporción de alumnos por maestro, menor es el porcentaje de estudiantes que abandonan” (94)</p>
<p>Solomon Mike, Thomas Gaby (2013)</p>	<p>“Cada vez hay más conciencia de que la calidad emocional del personal tiene un efecto directo sobre la calidad del servicio ofrecido a los niños y jóvenes, y sobre los resultados obtenidos por cualquier institución educativa. Esto ha sido reconocido por el Instituto Nacional del Reino Unido para la Salud y la Excelencia Clínica (NICE), que recomienda que el personal de la</p>



	escuela secundaria deben tener oportunidades para reflexionar y desarrollar sus propias habilidades y la conciencia social y emocional (2009, 14)” (p. 57)
Vaquero García Alberto (2011)	“La educación y la formación permiten mejorar la calidad de vida de las personas, debido a su importante papel sobre las oportunidades laborales. Los individuos con mayor nivel educativo forman parte, durante más tiempo, de la población activa y ocupada y reducen su presencia en la población inactiva y desempleada” (p. 8) “Es preciso mejorar el nivel educativo general de la población española, lo que permitirá una mayor igualdad de oportunidades” (p. 15)
Adame Obrador María Teresa, Salvà Francesca (2010)	“El retorno a la formación es un instrumento privilegiado para ayudar a los jóvenes a avanzar en este largo y complejo proceso de vivir la juventud, de hacerlo de forma que les abra oportunidades, les ayude a construir, junto con otras personas, un futuro más libre, más creativo y con una mayor justicia social” (p. 206) “El éxito de las políticas de aprendizaje durante toda la vida y, por tanto, de la construcción de una Europa del conocimiento con un elevado grado de cohesión social depende en gran parte de la construcción de un sistema de educación de segunda oportunidad de calidad” (p. 207)

Cuadro 3. Principales hallazgos y aportaciones sobre Abandono y fracaso escolar. Prevención e intervención

Con relación a la prevención e intervención del fracaso y abandono escolar, diversos autores han destacado la necesidad de prevenir el fracaso escolar en las etapas escolares iniciales de Infantil y Primaria. Entre ellos, Pérez-Esparrells y Morales Sequera (2012) informan de la necesidad de fomentar la escolarización en edades tempranas, pero sobre todo en colectivos con mayores desventajas sociales y económicas, puesto que de esta manera se incrementarían los efectos positivos sobre el rendimiento futuro del alumnado. En este aspecto incide Tarusha (2014) al afirmar que no asistir a la escuela desde las primeras etapas educativas conlleva un desarrollo anormal en el futuro de los jóvenes, al influir negativamente en toda su escolaridad y carrera profesional. Se reitera que una buena preparación en la formación inicial les ayudaría a tener mejores calificaciones en las superiores.

Por su parte, Choi de Mendizábal y Calero Martínez (2013) añaden a la intervención en materia de prevención en los niveles iniciales del sistema educativo, el objetivo de identificar a los estudiantes con mayor riesgo de fracaso escolar, así como los centros con mayor acumulación de aquellos. Una detección de forma precoz facilitaría el poder aplicarles un tratamiento individualizado. En este sentido García Gracia, Casal Bataller, Merino Pareja y Sánchez Gelabert (2013) destacan la relevancia de la formación inicial



sólida, sin la cual resulta muy difícil construir futuros aprendizajes y formaciones a lo largo de la vida.

También Choi de Mendizábal y Calero Martínez (2013), afirman que la dotación de más recursos para su implantación (profesores o maestros de apoyo escolar o servicios de orientación educativa) son imprescindibles para una mejor atención del alumnado. Por ello y en palabras de Tarusha (2014) cobra especial relevancia la formación del profesorado y su compromiso para hacer frente a la creciente diversidad de los alumnos (aumento de la inmigración; quiebra del modelo de familia tradicional; inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales; etc.). También es imprescindible (Román, 2013) que los docentes creen en sus estudiantes y confíen en sus capacidades, integrando en su cultura los principios de la educación inclusiva (Soler Costa, 2013). Para Vaquero García (2011, p. 16) “es necesario mejorar la formación del profesorado y en especial, incentivar su carrera profesional, aumentando la motivación de los docentes”. El alumnado especialmente vulnerable requiere una continua atención por parte del profesor, llegando a reducir el nivel de deserción. “En este caso, la necesidad de los trabajadores sociales parece ser muy importante para vigilar la continuidad de cada alumno y su rendimiento” (Tarusha, 2014, p. 461).

El profesorado es un factor esencial para el éxito del alumnado en las aulas; atendiendo a la diversidad, motivando y creando una enseñanza enriquecida, siendo una fuente de aprendizaje para todos. Por ello en diversas investigaciones se reitera una formación continua y actualizada que mejore la práctica, acompañada de una aptitud y actitud positiva tanto personal como profesional (Grau Vidal, Pina Calvo y Sáncho Álvarez, 2011)

En este sentido resulta imprescindible otorgar un mayor apoyo a todos los agentes implicados en los centros educativos para hacer frente a la problemática del fracaso y, posterior abandono escolar. Diversos autores destacan algunas medidas imprescindibles para hacer frente a esta problemática y que resultan ejes vertebradores de las políticas recomendadas, a saber:

- Intensificar el apoyo a los centros que escolarizan a un mayor número de alumnos con riesgo de fracaso escolar o exclusión social (Choi de Mendizábal y Calero Martínez, 2013; Pérez-Esparrells y Morales Sequera, 2012)



- Apoyo individualizado a los alumnos (Choi de Mendizábal y Calero Martínez, 2013; Pérez-Esparrells y Morales Sequera, 2012) estas acciones pasan por dejar de utilizar políticas de aplicación universal y por dar una atención más personalizada al alumno.
- Apoyar a los equipos directivos de esos centros (Pérez-Esparrells y Morales Sequera, 2012)
- Mayores inversiones educativas en el gasto público en educación. Puesto que “las estructuras económicas, educativas y socio-culturales de las regiones influyen decisivamente en la trayectoria educativa de los jóvenes” (Pérez-Esparrells y Morales Sequera, 2012, p. 64). Por ello sería recomendable que las restricciones económicas derivadas de la crisis no afecten a los gastos educativos, especialmente en estas primeras etapas.
- Mantenimiento de la equidad. Choi de Mendizábal y Calero Martínez (2013) destacan que las políticas destinadas a combatir el fracaso escolar son un paso necesario para avanzar hacia la consecución de una sociedad menos excluyente y más cohesionada. En este sentido, Román (2013, p.34) defiende que “la calidad de los sistemas, de su justicia y colaboración a la definición y construcción de sociedad más igualitarias, inclusivas y justas, se muestra y valida en su real capacidad para revertir los actuales determinismos sociales que predicen y definen los resultados y desempeños que alcanzan los niños y jóvenes según el grupo cultural o nivel socioeconómico al cual pertenecen. Mostrando así, la centralidad y relevancia de la educación para la socialización, la transmisión de la cultura, palanca y motor para la movilidad y la transformación social”.
- Aplicar estrategias a largo plazo, ya que pierden eficacia si no se aplican durante todo el periodo de la escuela (Tarusha, 2014).

Con relación a las familias del alumnado, éstas deben otorgar “valor” al aprender. En este sentido, Román (2013, p. 53), apunta que “la escuela debe estar atenta en hacer del aprender algo valorado y buscado por los estudiantes y sus familias”. Para Soler Costa (2013), los hogares culturalmente más débiles, son los socialmente más vulnerables por las escasas posibilidades de resistencia y promoción. Por ello es necesario promocionar las comunidades locales mediante el desarrollo social de factores que influyen en la vida de los estudiantes como son las familias, en periodos especialmente difíciles como puede ser la adolescencia dónde el apoyo de profesionales



y/o por medio de una red de colegas puede ayudar a las familias cuando sea necesario durante este período.

De igual modo, debe fomentarse la comunicación para el logro de la confianza, evitándose el castigo corporal (Bashir, Khan y Vaida, 2014, p. 298) puesto que “un padre educado es la mejor garantía para asegurar que sus niños puedan disfrutar de la educación”.

Con respecto al nivel económico familiar, diversos autores (Choi de Mendizábal y Calero Martínez, 2013; Vaquero García, 2011) inciden en que las características socioeconómicas de las familias siguen siendo determinantes y muy importantes del riesgo de fracaso escolar en España. Por ello sería necesario seguir destinando fondos por medio de una equitativa política de becas que incremente tanto su cuantía como el porcentaje de alumnos que se beneficien de ellas. Este tipo de actuaciones puede jugar un papel crucial para garantizar la igualdad de oportunidades de los jóvenes, ya que su objetivo es favorecer el acceso a la educación a aquellos individuos con menor nivel de recursos. Byrom y Lightfoot (2013, p. 825) “al examinar las experiencias de los estudiantes, es evidente que se encuentran en una situación precaria - una tierra de nadie - donde el fracaso escolar podría dar lugar a una forma de movilidad social descendente”.

Con relación a la incidencia de organismos internacionales tales como la Unión Europea (UE) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE), Pascual Barrio y Amer Fernández (2013) afirman la preocupación existente sobre el fracaso y abandono escolar así como su impacto en la definición de políticas. Tanto en el debate internacional como en España se deriva la principal conclusión, que consiste en implementar las propuestas a escala local evitando las perspectivas exclusivamente escolares y únicamente enfocadas en los rendimientos académicos de los estudiantes.

Diversas investigaciones determinan una serie de medidas o acciones clave para el éxito escolar. Estas medidas tienen especialmente en cuenta los estudiantes en desventaja por su contexto socioeconómico. Dichas medidas incluyen:

- Reforma del sistema educativo que posponga los mecanismos selectivos a la secundaria superior y luchen contra la segregación escolar (Pascual Barrio y Amer Fernández, 2013)



- Aplazamiento de los itinerarios selectivos (Pascual Barrio y Amer Fernández, 2013; Vaquero García, 2011)
- Mejora del rendimiento de las escuelas, fortaleciendo el liderazgo en las escuelas, impulsar los aprendizajes efectivos en las aulas o fomentar los vínculos escuela-familia (Pascual Barrio y Amer Fernández, 2013)
- Fomento de la resiliencia de los estudiantes, promoviendo la actitud positiva hacia el aprendizaje por parte de los estudiantes socialmente en desventaja, a través de profesores y escuelas que propongan actividades orientadas a la motivación y confianza en sí mismos (Pascual Barrio y Amer Fernández, 2013; Byrom y Lightfoot, 2013; Solomon y Thomas, 2013)
- Estimular entornos de aprendizaje favorables, retener y apoyar a los profesores de alta calidad o fomentar los vínculos de las escuelas con los padres y las comunidades (Pascual Barrio y Amer Fernández, 2013; Tarusha, 2014)
- Identificar como centros de actuación preferente a aquellos con una elevada concentración de repetidores con una fuerte acumulación de alumnos de origen inmigrante con elevadas tasas de absentismo y con un perfil socioeconómico bajo de las familias (Choi de Mendizábal y Calero Martínez, 2013)
- Establecer cuotas de alumno máximas por centro (Choi de Mendizábal y Calero Martínez, 2013). En ese sentido, la insuficiencia de recursos afecta de lleno a la enseñanza pública y a la calidad y equidad de la educación en general. En una investigación desarrollada por Mora, Escardibul y Espasa (2010) los resultados han mostrado que cuanto mayor es el gasto por alumno o menor es la proporción de alumnos por profesor, menor es el porcentaje de estudiantes que abandonan. Los mismos efectos se observaron en el caso de abandono escolar prematuro.

De esta forma, se conseguiría liberar una gran cantidad de recursos públicos que, actualmente, se utilizan en las sucesivas repeticiones del alumnado en educación obligatoria e invertirlos en Educación Secundaria Superior en el futuro.

Otras medidas para combatir el fracaso y posterior abandono escolar de los jóvenes, que las investigaciones estudiadas han mostrado, tienen que ver con: la flexibilización del currículo, a través de programas de segunda oportunidad que les facilitarían al alumnado con más desventaja el acceso al mercado laboral.



Para diversos autores (Choi de Mendizábal y Calero Martínez, 2013; Pérez-Esparrells y Morales Sequera, 2012) sería necesario lograr una mayor flexibilidad del currículo para conseguir un mayor número de estudiantes que obtengan una titulación que les facilitara el acceso al mercado laboral o les permitiera proseguir sus estudios.

Bashir, Khan y Vaida (2014) resaltan que en lugar de haber un currículo aburrido, debería programarse un currículo decente y entretenido, mediante una enseñanza eficaz y flexible. En este sentido Vaquero García (2011, p. 16) señala que “es preciso apostar por una mayor flexibilidad del currículo, evitando los comportamientos estancos en materia educativa, para lo cual es imprescindible retrasar las decisiones sobre posibles itinerarios. Conviene recordar que los países que ocupan las primeras posiciones en resultados académicos (Finlandia, Suecia, Japón, Korea, Australia y Canadá) evitan el modelo de segregación de itinerarios”.

También cabe destacar la expulsión como método que sigue presente en las aulas tal y como se refleja en diferentes investigaciones (Adame Obrador y Salvà, 2010; Rappoport, Monarca y Fernández González, 2013; Solomon y Thomas (2013). Ejemplo de ello es en el Reino Unido, dónde los centros ordinarios pueden decidir excluir a los estudiantes por su comportamiento. “Ello posibilita que los estudiantes comiencen a tomar algunas decisiones acerca de su comportamiento, a menudo por primera vez en sus vidas” (Solomon y Thomas, 2013, p. 56). En Buenos Aires Rappoport, Monarca y Fernández González (2013) consideran que la escuela sigue teniendo un repertorio limitado de respuestas, fundamentalmente la expulsión y la no disponibilidad de vacantes para estudiantes que desarrollan este tipo de comportamientos disruptivos, confinándolos a establecimientos que se especializan en recibir “expulsados”. Se genera así un círculo vicioso que tiene consecuencias sobre las carreras de los jóvenes y sobre el diseño del sistema educativo.

Ante ello cabe considerar la importancia (García Gracia, Casal Bataller, Merino Pareja y Sánchez Gelabert, 2013) de garantizar la primera oportunidad de estos jóvenes, mediante políticas preventivas y de mejora del éxito en la Enseñanza Primaria y Secundaria. Las políticas de educación y formación deberían entonces orientarse en dos direcciones complementarias: políticas dirigidas a la mejora del éxito, es decir, políticas de primera oportunidad (refuerzo escolar, diversificación curricular, en 4.º de la ESO (LOE, 2006); y políticas orientadas a facilitar el retorno a la formación más allá de la



Enseñanza Obligatoria, denominadas de segunda oportunidad, coordinadas en tres niveles: desde los institutos de Secundaria, desde los dispositivos locales de transición entre la escuela y el trabajo y desde la implicación activa de los agentes económicos del territorio.

No obstante, los programas de segunda oportunidad son muy relevantes puesto que los alumnos que abandonan, pueden arrepentirse y más tarde quieren y desean un diploma que les proporcione las credenciales necesarias para el logro de un puesto de trabajo (Tarusha, 2014). Aunque es necesario resaltar que existe una baja tasa de reincorporación al sistema educativo de los alumnos que lo abandonaron sin completar los niveles obligatorios (Choi de Mendizábal y Calero Martínez, 2013). Por ello es necesaria la implantación de políticas que permitan la reintegración de estos ‘exalumnos’ al sistema educativo. Pérez-Esparrells y Morales Sequera (2012) proponen que para ello, se podrían fortalecer los “programas de educación compensatoria” con el objetivo de mejorar los indicadores educativos de los alumnos que comienzan a manifestar indicios de fracaso escolar; ofrecer la posibilidad de un currículo diversificado a los alumnos con mayor riesgo de fracaso escolar; aumentar la oferta de plazas en los programas de inicio a la formación profesional y flexibilizar para estos alumnos el acceso a la Formación Profesional de Grado Medio. Olmos Rueda y Mas Torelló (2013) reiteran que los programas de formación y orientación para el trabajo pueden ser considerados como programas de segunda oportunidad para acceder al mercado de trabajo, o continuar en el sistema educativo.

Estos programas alternativos buscan la mejora del éxito escolar y la reducción del abandono escolar temprano. Pero también “resulta imprescindible articular el enlace adecuado entre los programas educativos tradicionales y los de segunda oportunidad, de forma que sea posible la movilidad desde los segundos a los primeros. Si bien resulta necesario apostar por la formación reglada en todos sus niveles, la formación no reglada y el reciclaje profesional deben ocupar la importancia que le corresponde, en especial cuando las tasas de fracaso escolar son elevadas, como ocurre en España” (Vaquero García, 2011, p. 8).

En otras ocasiones, el centro ayuda –en mayor o menor medida–, a la toma de decisiones del alumnado mediante la orientación hacia Programas de Garantía Social (PGS) o hacia la Educación Secundaria para Personas Adultas (ESPA), etc. (Adame



Obrador y Salvà, 2010). Por ello una adecuada orientación puede resultar muy eficaz para el éxito académico y el posterior acceso al mercado laboral.

Cabe destacar que la celeridad de los cambios económicos y productivos y la imprevisibilidad de las demandas del mercado de trabajo, obliga a las nuevas generaciones a adaptarse a nuevas dinámicas de cualificación, a menudo imprevisibles (García Gracia, Casal Bataller, Merino Pareja y Sánchez Gelabert, 2013). La competitividad de la economía requiere de una mano de obra más formada respecto a la del pasado. Aunque es necesario tener en cuenta que sólo por la permanencia en el sistema educativo de los jóvenes con bajos resultados académicos no tiene por qué prever mejoras importantes, excepto si se realizan políticas específicas y de calidad (Adame Obrador y Salvà, 2010).

Con relación a las desventajas educativas producidas por el diferente origen geográfico y cultural de los estudiantes, Olmos Rueda y Mas Torelló (2013) enfatizan que el lenguaje es un factor de exclusión y fracaso escolar, especialmente para los jóvenes de familias inmigrantes. Buenos programas de capacitación permiten mejorarlas capacidades y aumentar la confianza en sí mismo, la autoestima, y las motivaciones porque perciben que son capaces de lograr los objetivos. Soler Costa (2013) afirma que los programas de inmersión lingüística constituyen un medio esencial en la difícil tarea de lograr la inclusión del alumnado inmigrante en los centros educativos y en el conjunto de la sociedad. No se trata sólo de contribuir a su alfabetización lingüística, sino también de comprender la situación en la que se encuentra cuando se escolariza: cuál es su cultura, cuáles son sus tradiciones, qué modelos de vida se practican en el hogar, etc.

Por ello, es necesaria una adecuada formación inicial y continua del profesorado para el logro de una auténtica educación intercultural, capaz de instaurar una cultura institucional auténticamente inclusiva y contextualizada en cada realidad académica. Pero no sólo el alumnado inmigrante debe mejorar en sus competencias lingüísticas, Vaquero García (2011) reitera que una de las principales carencias que tiene el capital humano en España es su escasa formación en idiomas; por ello sería necesaria una mayor dotación de recursos para avanzar en este propósito, así como un mayor uso de las nuevas tecnologías de la información en la educación.

Finalmente cabe considerar que la escuela no debe ser considerada sólo como una institución social para la formación y el desarrollo de habilidades, sino que debe contribuir



en el desarrollo personal de los jóvenes, ofreciéndoles apoyo para enfrentar el mundo social y su vida. Las instituciones formativas deben ofrecer el espacio necesario y adecuado en el que se puede experimentar, construir, organizar y planificar (Tarusha, 2014). El objetivo es ofrecer el asesoramiento a los jóvenes en la organización de su futuro. En ello inciden García Gracia, Casal Bataller, Merino Pareja y Sánchez Gelabert (2013) cuando exponen la importancia de una aproximación biográfica y cualitativa a través de relatos o historias de vida, la cual permitiría también disponer de elementos para comprender la singularidad de sus trayectorias y cómo las viven sus protagonistas: trayectorias de jóvenes en situación de marginación y riesgo de exclusión social, etc.

Por ello (Román, 2013) el sistema educativo no puede actuar aislado o de manera independiente sobre los factores externos coadyuvantes a la deserción y repetición de curso. Sin embargo, de acuerdo con la mayoría de los estudios a nivel regional para los EE.UU., - y en que coinciden muchos países analizados - se puede señalar que se necesita más investigación para determinar las mejores políticas para reducir las tasas de fracaso escolar (Mora, Escardibul y Espasa, 2010); puesto que los estudiantes que deciden salir de la escuela temprano tienen más probabilidades de percibir el entorno escolar como irrelevante o que no les ofrece apoyo (Anderson Beken, Williams, Combs y Slate, 2010), aspecto realmente preocupante para combatir la exclusión social y la igualdad de oportunidades.

2. Programas de formación

Con relación a la subdimensión Programas de formación, hemos definido las siguientes categorías de análisis: *Programas de formación. Tipos y características*; *Adquisición de competencias* e *Intervención socioeducativa. Atención a la diversidad*.

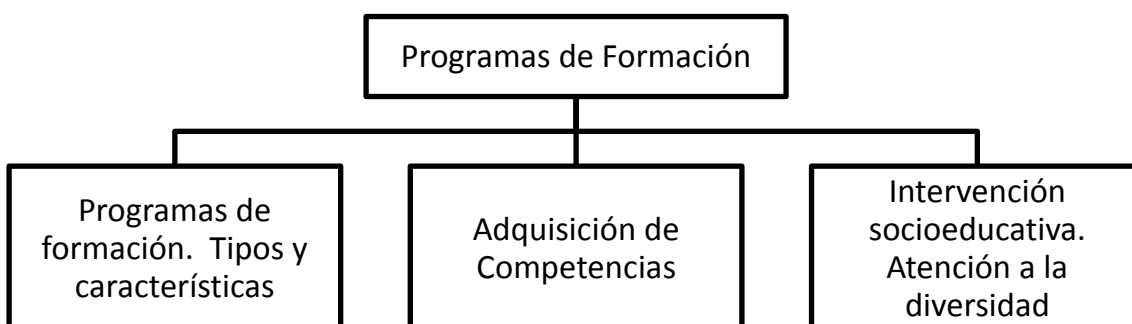


Figura 5. Programas de formación



Partiendo, por tanto, de este diagrama de categorías, se han establecido los siguientes hallazgos y aportaciones más relevantes para cada una de ellas.

2.1. Tipos y características

En primer lugar, se muestra un cuadro de doble entrada, donde se exponen los autores y sus aportaciones más relevantes para cada categoría. Seguidamente se presenta el estudio de cada microcategoría más detalladamente.

PROGRAMAS DE FORMACIÓN: Tipos y características	
Autores	Principales hallazgos y aportaciones
Marín Marín José Antonio, García Carmona Marina, Sola Reche José María (2013)	<p>“Una de las herramientas que el sistema educativo español pone a disposición de la sociedad para intentar lograr ese acercamiento entre ambos mundos, el laboral y el formativo, son los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI)” (p. 84)</p> <p>“No es un problema de los alumnos, es un problema del propio sistema educativo (p. 99). Por este motivo, pensamos que la reforma educativa que actualmente se está discutiendo, tiene que recoger todos aquellos aspectos positivos de los PCPI e incorporarlos a los nuevos modelos o programas por los que se sustituya” (p. 100)</p>
González González Teresa, Cutanda López Trinidad (2013)	<p>“Es deseable y cabe esperar que un programa como el PCPI u otras medidas de atención a la diversidad estén integradas en el centro y no sean reductos más o menos aislados” (p. 237)</p> <p>“Con la futura LOMCE, estos programas (PCPI) desaparecen. Alumnos en circunstancias similares cursarán la Formación Profesional Básica, que les permitirá obtener un título profesional básico” (p. 226)</p>
Echarri Iribarren Fernando (2010)	<p>“Las Escuelas Taller son programas educativos para jóvenes que, desde el año 1985, desarrollan una formación profesional para el empleo. Estos programas utilizan metodologías eminentemente prácticas a través de la realización de obras y servicios que responden a un interés social” (p. 143)</p> <p>“Como consecuencia de la formación que ofrece este programa y de la entrada en el mercado laboral de sus usuarios, podría reducirse la posible tendencia de este colectivo a entrar en “una situación de grave riesgo de exclusión social por su falta de integración social y falta de oportunidades laborales (Sotomayor, 2007)” (p. 144)</p>
Canning Roy (2012)	<p>“También argumentan que los sujetos de formación profesional se les puede enseñar en un punto de vista educativo de manera significativa, con el apoyo de otros profesores de las asignaturas dentro del colegio. De hecho, esta perspectiva transversal es una parte muy importante de La política del gobierno escocés dentro Currículo para la Excelencia” (p. 341).</p>
González González María Teresa, Porto Currás Mónica (2013)	<p>“Ya que en el sistema educativo español quienes no obtienen dicho título no pueden continuar sus estudios (su abandono escolar es ‘obligatorio’), ese rasgo de los PCPI los convierten en un elemento importante en la lucha contra el abandono escolar temprano” (p. 213)</p>



	<p>“Aun así, aproximadamente un tercio de estos alumnos siguen “desenganchados”, tal y como revelan sus declaraciones. Ellos mismos afirman que faltan, que no les gusta tener que asistir a clase o que no les interesa lo que se trabaja en las clases (particularmente las dedicadas a la formación básica)” (p. 230)</p>
<p>Fernández Campoy Juan Miguel, Parra José Manuel, Álvarez Hernández Joaquín (2013)</p>	<p>“No en vano, esta formación se convierte en un instrumento capital para recuperar y preparar a dichos menores para su futura vida en libertad, de modo que puedan tener una reinserción exitosa en el seno de la sociedad y del exigente y competitivo mercado de trabajo” (p. 211)</p> <p>“Se percibe la necesidad de recoger las percepciones de los menores y las de los profesionales que trabajan con ellos, si se quiere elaborar y evaluar los programas de intervención socioeducativa para que sean más útiles, motivadores y eficaces” (p. 212)</p>
<p>González González María Teresa, Yus María Ángeles (2013)</p>	<p>“Los alumnos del programa no siempre participan en actividades del centro en su conjunto y que los docentes se sienten poco valorados y tienden a percibir que el PCPI no está plenamente integrado en el contexto organizativo en el que están trabajando; en general, esa percepción es más acusada en centros educativos que en otras entidades sociales en las que se desarrolla el programa” (p. 118)</p>
<p>Ruiz Germán, Tendero Casado R. (2012)</p>	<p>“La falta de interés y el no haber experimentado nada o poco la sensación de éxito en su trabajo son aspectos referidos al perfil de los estudiantes PCPI...” (p. 22)</p> <p>“El presente estudio ha evidenciado una baja y significativa orientación de los alumnos PCPI Hacia las Metas de Logro de aproximación---maestría, En comparación con alumnos de la E.S.O.” (p. 22)</p>
<p>Olmos Patricia, Rueda Mas Torelló Oscar (2013)</p>	<p>“Cuando los jóvenes deciden abandonar la escuela se encuentran en una situación de vulnerabilidad (fracaso escolar) que les dificulta su participación activa en los contextos ya no sólo educativos, también socioeconómicos e incrementa su riesgo de exclusión social, laboral y educativa” (p. 78)</p> <p>“Los programas de formación y orientación para el trabajo pueden ser considerados como programas de segunda oportunidad para acceder al mercado de trabajo, o continuar en el sistema educativo” (p. 78)</p>
<p>Moliner det, Sales Ciges Auxiliadora, Fernández Berruete Reina, Moliner Miravet Lidón, Roig Marzá Rober (2012)</p>	<p>“La extensión de la Educación Secundaria Obligatoria en España amplió la escolarización obligatoria hasta los 16 años. En esta etapa la diversidad de intereses, capacidades y motivaciones de los estudiantes confluye con otros factores asociados al profesorado, como su escasa formación pedagógica y sus limitadas competencias para gestionar esa diversidad” (p. 199)</p> <p>“La observación de nuestras instituciones educativas nos alerta de que estas, pretendiendo dar una respuesta a la diversidad, promueven programas “específicos” o “especiales” que pueden ocasionar la proliferación de grupos diferenciados con un gran componente segregador, y dejan sin cuestionar los procesos desencadenantes de la exclusión educativa” (p. 199)</p>
<p>Calvo Gloria, Camargo Marina (2013)</p>	<p>“La flexibilidad pedagógica, expresada en horarios, materiales, metodologías y apoyos, es una estrategia para que los jóvenes de sectores vulnerables puedan acceder a la educación formal” (p. 147)</p> <p>“En la perspectiva del desarrollo humano, todo individuo tiene la posibilidad de construir un proyecto de vida, si la sociedad le ofrece oportunidades para incrementar sus capacidades y tomar opciones libres frente a las ofertas existentes en el medio. En consecuencia, una sociedad debe contar con estas ofertas, en aras</p>



	de garantizar un desarrollo humano equitativo para todos sus miembros. Entre estas ofertas se encuentra la educación” (p. 150)
Stamm Margrit Magdaalena (2013)	“Es probable que el éxito de los aprendices migrantes son el resultado de una figura de apego a largo plazo estable o mentor quien se desempeñó como un modelo a seguir. La identificación fue de gran importancia en los adolescentes [...] así como una buena relación instructor-alumno” (p. 112)

Cuadro 4. Principales hallazgos y aportaciones sobre Programas de Formación. Tipos y características

En España, desde el año 1990, se han sucedido tres grandes reformas educativas generales: la Ley Orgánica General de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE, 1990); la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002) y la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006). Como indican Palomares Ruiz y López Sánchez (2013, p. 24) “esta realidad ha conllevado dificultades propias de la inestabilidad legislativa y cambios constantes, dificultando así la consolidación de medidas consistentes y arraigadas garantes de una educación de calidad”.

La atención a la diversidad comenzó a regularse con la implantación de la LOGSE en el año 1990, recogiendo diferentes medidas curriculares y organizativas destinadas a gestionar la diversidad del alumnado. Los programas de Garantía Social, establecidos con la LOGSE (1990) fueron una opción formativa para jóvenes de más de 16 años que no superaban los objetivos de la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Estos programas de Garantía Social estaban bastante indefinidos, sin objetivos ni contenidos precisos, y por medio de los cuáles se obtenía un certificado con las horas cursadas. Sus antecedentes se remontan a diversos programas de atención a adolescentes que habían abandonado el sistema escolar; ejemplo de ello son las Aulas-taller, talleres pre-profesionales,...así como también algunas propuestas de Diversificación curricular, como la desarrollada por Manso Lorenzo y Ezquerro Martínez (2014) basada en el aprendizaje por proyectos.

La diversificación curricular es una forma excepcional y distinta de cursar el segundo ciclo de la ESO y dirigido al alumnado con dificultades de aprendizaje que tenían pocas posibilidades de superar la ESO siguiendo el currículo ordinario. La diversificación curricular fue el último esfuerzo que el sistema educativo había realizado para hacer factible la igualdad de oportunidades por medio de la educación, previo a los programas de Garantía Social, medida más extraordinaria.



En el año 2006, los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) sustituyen a los Programas de Garantía Social (PGS). Los PCPI suponen un notable avance, puesto que presentan un marcado perfil profesional, con unos detallados resultados de aprendizaje a alcanzar por el alumnado, unos contenidos y criterios de evaluación, y con una duración definida; así como la posibilidad de obtener un certificado de profesionalidad que acredita tanto las competencias profesionales adquiridas como la posibilidad de obtener el graduado en ESO, lo que supone un buen incentivo para el alumnado que desee continuar estudios. Los programas PCPI son medidas establecidas para la inclusión educativa, social y laboral, destinados a alumnos que finalizan su etapa educativa obligatoria sin haber obtenido la titulación en la formación básica y no pueden continuar sus estudios (Arimendi Jáuregui, Vega Fuente y Santiago Etxeberría, 2011; González González y Cutanda López, 2013; Palomares Ruiz y López Sánchez, 2013). Tanto en los PGS como en los talleres específicos de los PCPI, se ofrece una respuesta inclusiva al alumnado que no puede integrarse en un programa ordinario.

Los PCPI nacen en el contexto de la inclusión recogido en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) como una nueva medida de atención a la diversidad, en un intento por evitar el fracaso y abandono escolar (Carrillo Mardones, 2013; Palomares Ruiz y López Sánchez, 2013; Vega Fuente y Arimendi Jauregui, 2010); abrir nuevas expectativas de formación (Carrillo Mardones, 2013; Marín Marín, García Carmona y Sola Reche, 2013; Palomares Ruiz y López Sánchez, 2013; Vega Fuente y Arimendi Jauregui, 2010) y favorecer el acceso a la vida laboral cualificada (Carrillo Mardones, 2013; Marín Marín, García Carmona y Sola Reche, 2013; Palomares Ruiz y López Sánchez, 2013).

Así mismo, los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) son una medida enmarcada en el modelo de escuela inclusiva (Marín Marín, García Carmona y Sola Reche, 2013; Palomares Ruiz y López Sánchez, 2013;), dónde la atención a la diversidad y la equidad constituyen las piedras angulares de todo el sistema y las diferencias son elementos fortalecedores del propio grupo.

Otros autores (González González y Moreno Yus, 2013; González González y Porto Currás, 2011) definen estos programas (PCPI) en términos de prevención, cuyo objetivo es aminorar el riesgo de exclusión educativa de los jóvenes, especialmente los más vulnerables. Se pretende dar una respuesta a la diversidad desde la individualización y



desde las capacidades, según los diferentes intereses, características y estilos de aprendizaje.

La duración de los PCPI se fija en dos años, dotando de libertad y flexibilidad para adoptar las modalidades que más satisfagan las necesidades personales, sociales y educativas del alumnado. Se estructura en dos tipos de módulos: obligatorios y voluntarios. Los primeros, denominados también específicos ofrecen al alumno una formación (nivel 1) asociada a una determinada familia y perfil profesional, así como una formación básica de carácter más general; que al superarlos, se obtiene el certificado de profesionalidad correspondiente. Los segundos módulos (nivel 2), de carácter general, se cursan voluntariamente y se orientan a desarrollar aquellos aprendizajes necesarios para obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (ESO), que permitiría continuar regularmente la formación en el sistema educativo.

Cada Comunidad Autónoma posee su propia legislación para la ordenación académica de estos programas. Como indican Palomares y López (2012) en todas ellas ha habido un aumento progresivo del alumnado matriculado en PCPI, destacando la Comunidad Valenciana, Navarra y La Rioja. Estos Programas despiertan un gran interés entre el alumnado como alternativa a las enseñanzas mayoritarias para obtener certificados profesionales y/o el título de graduado en ESO, a través de la vía de la especialización en competencias profesionales, lo que permite continuar los estudios o incorporarse al mercado laboral.

Los programas de PCPI son un avance, con respecto a programas anteriores y otras propuestas, puesto que como indican Marín Marín, García Carmona y Sola Reche (2013), nacieron para dar respuesta a las exigencias actuales del mercado laboral e intentar lograr un acercamiento escuela –empresa entre el mundo laboral y el formativo. También es interesante destacar que los PCPI no son de exclusividad del sistema educativo, aunque sí están supeditados a este. Asociaciones, entidades locales, etc., también optan por la impartición de los mismos. Corresponde, en unos casos, a centros escolares (fundamentalmente IES) y en otros, a ayuntamientos o entidades sin ánimo de lucro (Palomares Ruiz y López Sánchez, 2013). Aunque cabe insistir en la importancia de la colaboración entre institutos y el entorno institucional local para dar respuestas formativas y de inserción laboral efectivas, bajo el principio de corresponsabilidad y con la



colaboración y en coordinación estrecha con las instituciones laborales en la definición de perfiles profesionales en consonancia con la demanda del mercado de trabajo.

En relación a otras experiencias, se puede destacar la investigación llevada a cabo por Ilanes Aguilar y Von Furstenberg Letelier (2012) donde se describe el proceso de implementación de un programa de formación sociolaboral para jóvenes con necesidades educativas especiales (NEE). Los autores destacan la eficiencia de esta modalidad educativa al mantener a los jóvenes incluidos en ambientes normalizados (como es la educación media), favoreciendo el desarrollo de habilidades sociales y su autonomía. Sin embargo, como señalan los autores anteriormente citados no prepara a los jóvenes para la inserción laboral futura, por lo que no se encuentran preparados para trabajar. En palabras de Ilanes Aguilar y Von Furstenberg Letelier (2012, p. 72) “de nada sirve la inclusión escolar, familiar y social si el alumno con NEE termina sin poder trabajar ni integrarse al mundo del trabajo”.

Respecto a otros trabajos, Palomares Ruiz y López Sánchez (2013) relatan que junto a los PCPI, existen otros programas que también dan respuesta a la diversidad del alumnado; tales como los denominados Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA), de prevención de absentismo, de acogida, de interculturalidad, de convivencia, de habilidades sociales, etc.,. Por su parte Echarri Iribarren (2010) ha realizado una investigación en la Comunidad Autónoma de Granada (España), analizando las denominadas Escuelas Taller. Estas Escuelas surgen como programas educativos para jóvenes que, desde el año 1985, desarrollan una formación profesional para el empleo. Utilizan metodologías eminentemente prácticas a través de la realización de obras y servicios que responden a un interés social. Su objetivo es proporcionar a sus alumnos-trabajadores una cualificación profesional que facilite su inserción laboral. Así mismo también se describe el aprendizaje-servicio (service learning) como un modelo educativo cuya metodología ofrece contrastadas ventajas educativas. La presencia de algunos aspectos comunes entre ambas metodologías puede llevar a considerar los programas de Escuela Taller como uno de los programas que utilizan el modelo educativo del Aprendizaje-Servicio y, por lo tanto, como una opción válida a utilizar desde la Orientación Profesional en los centros de Educación Secundaria.

Por su parte, Morales Rodríguez (2013) presenta un exitoso Programa de Experiencias Mixtas de Formación y Empleo (EMFE) que tiene como meta general



introducir a los jóvenes cuya vida laboral tiene lugar en núcleos rurales, de la provincia de Málaga (España). La implementación de este programa permitió a los estudiantes adquirir los conocimientos, las destrezas y habilidades necesarias para acceder a un empleo. Se destaca la importancia de la utilización de las TIC para facilitar la integración social y profesional de los estudiantes, para quienes estos recursos tecnológicos son especialmente motivadores.

En el contexto internacional, Calvo y Camargo (2013) han investigado en Colombia, dos modelos de bachillerato flexible, a saber: Grupos juveniles Creativos (GJC) y Bachillerato Pacicultor (BP). Mediante estas dos propuestas educativas se pretende mostrar cómo la flexibilidad pedagógica, expresada en horarios, materiales, metodologías y apoyos, es una estrategia para que los jóvenes de los sectores más vulnerables puedan acceder a la educación formal. Estos bachilleratos, flexibles pedagógica y didácticamente, nacieron con la intención de atender a jóvenes que no asisten de manera regular al sistema educativo. Según los autores, “los dos modelos estudiados representan una clara apuesta [...] para que los jóvenes puedan desarrollar un proyecto de vida viable y positivo, como una opción para superar las condiciones de vida, asociadas a la pobreza y a la vulnerabilidad, social y cultural” (Calvo y Camargo, 2013, p. 158). Estos bachilleratos ponen el énfasis en la formación de un pensamiento crítico, en competencias laborales generales (la comunicación, el pensamiento crítico, el trabajo en equipo), en generar espacios de aprendizaje diferentes a las aulas de clase y en crear la conciencia del aprendizaje a lo largo de la vida.

Otra experiencia fue la investigada por Fernández Campoy, Aguilar Parra y Álvarez Hernández (2013) en la cual estudiaron la formación académica y profesional que reciben los menores infractores que se encuentran cumpliendo medidas privativas de libertad en los centros de reinserción denominados “Centro de menores Tierras de Oria”. Para el logro de la reinserción, la institución trabaja con los menores diversos programas de intervención socioeducativa y actividades de Formación Profesional, a fin de garantizar que abandonen el mundo de la delincuencia y que aprendan una profesión con la que acceder, sin dificultad, al exigente y competitivo mercado laboral español. Asimismo, se espera que salgan con una buena preparación académica y profesional que los capacite para su futura integración en la sociedad y en el mercado de trabajo, así como con una sólida formación en valores, que les proporcione una buena y saludable convivencia en sociedad.



Es interesante también analizar la investigación llevada a cabo por Canning (2012) sobre la integración de la formación profesional dentro de las escuelas, entre los jóvenes de 14 a 16 años, en Inglaterra - Wolf Report 2011. El concepto de pre-profesional en la educación en Inglaterra ha surgido para describir la fase inicial de transición de la preparación de los jóvenes para el empleo en áreas ocupacionales específicas en el Reino Unido. Estos autores descubrieron que gran parte del aprendizaje que se produjo en las clases era activo y cooperativo, cuidando especialmente las visitas a los centros de prácticas y trabajo, así como la importancia de la implicación de las familias en el aprendizaje de sus hijos. Sin embargo, sigue habiendo preocupación respecto a la dificultad en la forma de integrar esta etapa pre-profesional en plan de estudios, adaptándolo al currículo académico.

También en el contexto internacional, Díaz y Celis (2011) han llevado a cabo un estudio sobre la política de educación media en Colombia. Estas políticas están adoptando diferentes medidas para contrarrestar el fenómeno de la exclusión social, dos de las cuales tienen un fuerte desarrollo en la comunidad educativa, a saber: 1) la formación en emprendimiento, que se estableció como obligatoria en el currículo de la educación básica y media. El emprendimiento se ha ido abriendo paso como una de las políticas activas de mercado laboral para que los desempleados encuentren trabajo rápidamente, al tiempo que se alienta el crecimiento de la oferta laboral; y 2) la integración entre la educación media y los programas del Servicio Nacional de Aprendizaje (Sena). Estos programas consisten en desarrollar un proceso de inmersión al mundo productivo de los jóvenes desde el grado 9º, de tal forma que adquieran competencias para continuar su proceso de aprendizaje o vincularse al mundo del trabajo. Estas políticas han surgido para contrarrestar la falta de oportunidades de formación postsecundaria y de trabajo de los jóvenes de sectores populares.

Siguiendo en el contexto de América Latina, Blanco Guijarro y DukHomad (2011) han investigado sobre Programas de Formación Profesional denominados IQPQ, que ofrecen capacitación con el fin de reducir el riesgo de exclusión y mejorar las oportunidades de los jóvenes en el empleo o la educación superior. Estos programas de formación profesional ofrecen a los jóvenes, que están en situación de vulnerabilidad, nuevas oportunidades para el desarrollo social, el trabajo y la inclusión educativa. Se organizan en torno a los planes de estudio de formación en competencias clave y competencias laborales; el primero permite al aprendiz acceder a los contextos



educativos, sociales y laborales, y el segundo plan de estudios, permite el acceso al empleo.

Con relación al perfil del alumnado de estos programas, cabe resaltar que es especialmente diverso, aunque todos ellos poseen dificultades derivadas de muy diferentes circunstancias, como el fracaso escolar, el abandono prematuro del sistema educativo, en otros casos necesidades familiares, la incorporación tardía ocasionada por la inmigración, el bajo rendimiento académico o jóvenes con dificultades generalizadas en las áreas del aprendizaje, sin las competencias necesarias para transitar al mundo laboral y la vida adulta y también sin la posibilidad de acceder a oportunidades educativas posteriores (González González y Cutanda López, 2013; Palomares Ruiz y López Sánchez, 2013). Esta heterogénea realidad conlleva la necesidad de una atención específica, individual y más distanciada de la organización propia del sistema formal.

Los programas implementados anteriormente descritos, tales como el PCPI, están consiguiendo en buena medida que los alumnos asistan con cierta regularidad a las clases, presten atención a lo que en ellas se trabaja y estimen que lo que están aprendiendo es útil para su vida. No obstante, alrededor de un tercio de estos alumnos siguen “desenganchados” (González y Porto Currás, 2013). Con relación al nivel de estudios de la juventud española, la realidad nos indica que los datos siguen siendo alarmantes, pues el 28,4% de la población entre 18 y 24 años no han completado la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y no siguen ningún tipo de estudios en el curso 2009-2010 (MECD, 2012, en Palomares Ruiz y López Sánchez, 2013).

Cabe destacar que actualmente en España con la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013), los programas PCPI desaparecen. El alumnado que se encuentre en circunstancias similares cursará la Formación Profesional Básica (FPB) que les permitirá obtener un título profesional básico.

Los programas educativos que hemos relatado previamente son denominados por diversos autores (Blanco Guijarro y DukHomad, 2011; Calvo Salvador, Rodríguez-Hoyos y García Lastra, 2012; González González y Moreno Yus, 2013; Olmos Rueda y Mas Torelló, 2013) como programas de *segunda oportunidad* para una población juvenil que fracasa en la educación obligatoria. Estos programas tienen como propósito posibilitar al joven una nueva oportunidad para el desarrollo de competencias profesionales y sociales



que les permitan tener un proyecto de vida satisfactorio. Estas iniciativas han de ser una prioridad para el sistema educativo, pues contribuyen a la construcción de una sociedad más humana y justa. Es necesario esforzarse para que los sistemas educativos se queden con los mejores alumnos o que los docentes etiqueten a los estudiantes, sin hacer el mínimo esfuerzo para sacarlos adelante o para generar estrategias que prevengan el fracaso y posterior abandono escolar temprano.

2.2. Adquisición de competencias

A continuación se expone la subdimensión denominada Adquisición de competencias, especialmente relevante en los programas de formación que se han descrito anteriormente:

PROGRAMAS DE FORMACIÓN y Adquisición de competencias	
Autores	Principales hallazgos y aportaciones
Amores Bonilla Pedro Antonio (2013)	<p>“Una competencia básica debería ser, según DeSeCo, aquella capacidad que cumpliera tres condiciones: contribuir a obtener resultados de alto valor personal o social, poder aplicarse a un amplio abanico de contextos y ámbitos relevantes y permitir a las personas que la adquieren superar con éxito exigencias complejas” (p. 6)</p> <p>“Las características fundamentales, por tanto, de estas competencias básicas serían, en esencia, el saber hacer” (p.6)</p>
Carrillo Mardones Olga (2013)	<p>“Las competencias ciudadanas o sociales están implícitas, son transversales y necesarias de trabajar en los individuos para hacer frente a los desafíos que se presentan actualmente” (p. 213)</p> <p>“Las competencias ciudadanas o sociales entregan a las personas la capacidad para participar en múltiples contextos, ámbitos sociales y laborales en los que se desempeñan; como también es muy importante el contexto en el que se obtienen dichas competencias, ya que no se pueden separar del entorno en el que se practican y se aplican” (p. 213)</p>
Riaño Galán Ana María (2012)	<p>“Las competencias se adquieren practicando y resolviendo tareas y situaciones-problema complicadas. Implican un nuevo tipo de aprendizaje, una nueva forma de aprender y enseñar los saberes imprescindibles. El trabajo por competencias nos obliga a ajustar y reconsiderar la forma habitual de enseñar a nuestro alumnado usando unas metodologías u otras en función de las tareas a realizar” (p. 9)</p> <p>“Es absolutamente necesario el tratamiento individualizado del proceso de acceso al empleo, lo que implica un modelo de itinerario personal de inserción laboral, apoyado sobre un enfoque integrado de formación y empleo. La actuación general propuesta debe estructurarse en función de tres grandes bloques: Socio-Laboral; Formación y Empleo” (p. 17)</p>



<p>Olmos Rueda Patricia (2014)</p>	<p>“Los jóvenes en riesgo de fracaso escolar presentan mayores dificultades a la hora de dar una respuesta efectiva a las demandas de los contextos educativos y laborales que exigen un buen dominio de las competencias básicas relacionadas con capacidades y habilidades de carácter cognitivo (competencias intelectuales, educativas), físico, afectivo y socioemocional (competencias sociales y laborales, principalmente)” (p. 534)</p> <p>“Todas estas competencias básicas consideradas necesarias para acceder a los contextos sociales y laborales de referencia (adaptabilidad, puntualidad, responsabilidad, trabajo autónomo o capacidad de aprendizaje, por citar algunas), junto al desarrollo de sentimientos de confianza y valoración de los logros, son los aspectos más trabajados en los programas de formación por parte de tutores y agentes empresariales” (p. 543)</p>
<p>Bautista-Cerro Ruiz María José, Melendro Estefanía Miguel (2011)</p>	<p>“La educación basada en competencias aparece como un nuevo enfoque que, insistiendo en aprendizajes activos y autónomos, viene a completar y a matizar la tradicional formación basada únicamente en conocimientos” (p. 181)</p> <p>“Aunque las competencias pueden ser operativizadas y consideradas como el logro de unos resultados definidos, observables y evaluables, el concepto es mucho más complejo y supone la existencia de un proceso continuo de aprendizaje que no finaliza al término del periodo académico sino que continúa vivo, enriqueciéndose a lo largo de toda la vida, siendo a la vez resultado y artífice del desarrollo personal y profesional” (p. 181)</p>
<p>Aramendi Jáuregui Pedro, Vega Fuente Amando, Santiago Etxebarria Karlos (2011)</p>	<p>“La finalidad primordial del sistema educativo es hacer que la persona desarrolle las competencias adecuadas para lograr su plena integración en la sociedad. Debe formar ciudadanos competentes en las diferentes facetas de la vida (afectiva, cultural, laboral y social)” (p. 187)</p> <p>“En el ámbito curricular, las tendencias del estudio apuntan hacia la conveniencia de fomentar la interdisciplinariedad, el acercamiento a la vida real (enseñar a vivir), la indagación, el respeto a la diversidad y el gusto por el aprendizaje. Una de las claves de la capacitación de los futuros ciudadanos es la educación a lo largo de la vida. Y para ello es necesario que la enseñanza sea más inclusiva, práctica, útil y atractiva” (p. 205)</p>
<p>Blasco Jaume, Casado David, Sanz Jordi y Todeschini Federico A. (2014)</p>	<p>“Estos programas (PCPI) tienen un doble objetivo: por un lado buscan posibilitar a los participantes una inserción sociolaboral satisfactoria, y por el otro buscan ampliarles sus competencias básicas para permitirles proseguir sus estudios” (p. 188)</p> <p>“En última instancia, los objetivos estratégicos de los PCPI son la consecución de un mayor nivel formativo y una mejor adaptación, integración y promoción en el mundo laboral de la que se hubiera conseguido en ausencia del programa” (p. 193)</p>
<p>Calvo Salvador Adelina, Rodríguez-Hoyos Carlos, García Lastra Marta (2012)</p>	<p>“La finalidad de los mismos (PCPI) es que estos jóvenes alcancen unas competencias profesionales básicas que les permitan una inserción temprana en el mercado laboral, así como la ampliación de los aprendizajes que puedan favorecer la continuación de sus estudios y la obtención del Graduado en ESO” (p. 170)</p>

Cuadro 5. Principales hallazgos y aportaciones sobre Programas de Formación y Adquisición de competencias



En toda la literatura revisada la gran mayoría de los autores estudiados defienden que el sistema educativo debe responder a las necesidades de todo el alumnado y posibilitar la integración efectiva en la sociedad a través del desarrollo de competencias adecuadas, junto al deseo de seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida.

Para ello y, en primer lugar, es destacable señalar qué se entiende por competencia. Dentro de la OCDE se ha creado un organismo denominado “*Definición y Selección de Competencias*” (DeSeCo) que define la competencia como la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. De ello podemos deducir su vinculación al mundo del trabajo, esencial para la construcción de una ciudadanía responsable y madura (Amorés Bonilla, 2013; Riaño Galán, 2012). Así mismo “Una competencia básica debería ser, según DeSeCo, aquella capacidad que cumpliera tres condiciones: contribuir a obtener resultados de alto valor personal o social, poder aplicarse a un amplio abanico de contextos y ámbitos relevantes y permitir a las personas que la adquieren superar con éxito exigencias complejas. Es decir, las competencias son básicas o clave porque son valiosas para la población en general, independientemente del sexo, la condición social y cultural y el entorno familiar” (Amorés Bonilla, 2013, p. 6). Por su parte la Unión Europea (UE) define la competencia clave o básica, como “una combinación de destrezas, conocimientos y actitudes adecuadas al contexto en el que se inserta el ciudadano. Las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo” (Amorés Bonilla, 2013, p. 7).

En síntesis, las definiciones de competencias suponen la combinación de habilidades prácticas, los conocimientos, la motivación, los valores éticos, las actitudes, las emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz.

Riaño Galán (2012) propone una clasificación de competencias, a saber: las competencias básicas (para la realización de múltiples tareas), genéricas (para el desempeño en diferentes sectores o actividades económicas y sociales) y específicas (para el desempeño en ocupaciones concretas) que deben adquirir los alumnos con necesidades especiales para favorecer su desarrollo integral.



Para Olmos Rueda (2014) las necesidades formativas de este grupo poblacional se conectan con la necesidad de desarrollar competencias básicas que van más allá del ámbito laboral, abarcan también el ámbito social, afectivo y relacional (autoestima, equilibrio emocional, confianza en uno mismo, empatía, saber resolver problemas (Riaño Galán, 2012) y conflictos, tolerancia, etc.) así como para acceder a los contextos sociales y laborales de referencia: adaptabilidad, puntualidad, responsabilidad, trabajo autónomo o capacidad de aprendizaje, trabajo en equipo (Bautista-Cerro Ruiz y Melendro Estefanía, 2011; Canning, 2012; Riaño Galán, 2012), autonomía, iniciativa, junto al desarrollo de sentimientos de confianza (Canning, 2012) y valoración de los logros. Todo ello en base a cuatro ejes integrados por las competencias comunicativas (Bautista-Cerro Ruiz y Melendro Estefanía, 2011), aprender a aprender, socio-ciudadana y laboral.

Con relación a las competencias a desarrollar en los jóvenes que asisten a los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), éstas “se establecieron con el objetivo de que el alumnado, cuyas trayectorias escolares han estado plagadas de dificultades, retrasos y desafecciones escolares, alcancen las competencias profesionales propias de una cualificación de nivel uno de la estructura actual del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales [...] así como que tengan la posibilidad de una inserción laboral satisfactoria y amplíen sus competencias básicas para proseguir estudios en las diferentes enseñanzas” (LOE, 2006, art. 30.2 en González González y Cutanda López, 2013, p. 226). En la LOE, las competencias básicas están no sólo enfocadas a la pura adquisición de conocimientos, sino al desarrollo de destrezas y habilidades que resulten útiles para desenvolverse de manera autónoma y que permitan desarrollar los valores necesarios para la práctica de una ciudadanía democrática, la vida en común y la cohesión social. Para ello “el objetivo del PCPI es que todos los jóvenes logren las competencias básicas y profesionales que les garanticen el proceso de transición hacia la vida adulta” y para desenvolverse dentro del ámbito sociolaboral (Carrillo Mardones, 2013, p. 215).

Diversos autores han expuesto las competencias esenciales, que en sus investigaciones se tornan esenciales para el desarrollo integral del alumnado, especialmente el que se encuentra en una situación más vulnerable. A continuación se describen diversas aportaciones que se consideran de especial interés:



Para Amorés Bonilla (2013) las competencias esenciales a desarrollar en el aula de PCPI (Programa de Cualificación Profesional Inicial) son las siguientes: la competencia social y ciudadana; la adquisición de habilidades sociales; la competencia del conocimiento y la interacción con el mundo físico; la competencia en la expresión cultural y artística; la competencia en el tratamiento de la información y la competencia digital; la competencia en comunicación lingüística, la competencia matemática; la competencia para aprender a aprender y la autonomía e iniciativa personal.

Por su parte, Palomares Ruiz y López Sánchez (2013) señalan que en la Comunidad Autónoma de Castilla La Mancha, en el programa PCPI, se añade otra competencia básica a las ya establecidas: la emocional. Se valora como una apuesta importante, puesto que reforzar la dimensión emocional en el proceso de aprendizaje tiene una fuerte influencia en la motivación y ayuda a generar un clima idóneo para el aprendizaje en el contexto del aula y del centro. Las estrategias emocionales permiten al alumnado, por una parte, afrontar de forma coherente y consciente los retos y demandas que le plantea la vida cotidiana y, por otro lado, actúan en la prevención del abandono y fracaso escolar desde la motivación del alumnado, el fortalecimiento de la confianza, la mejora de las relaciones sociales y aumentando el deseo por permanecer en el contexto educativo. Por su parte, Carrillo Mardones (2013) incide en la importancia de la competencia ciudadana y Vega Fuente y Arimendi Jauregui (2010) reclaman que en la integración social de los adolescentes se impulsen las competencias vinculadas con el desarrollo de su personalidad.

Con relación a las competencias ciudadanas, es importante destacar que los años de juventud son importantes para formar el capital social y lograr la inserción e integración en la sociedad. Por ello, se puede afirmar que los jóvenes son un grupo vulnerable, porque en esta etapa, se presenta la disyuntiva a superar entre la inclusión y la exclusión. Los factores que posibilitan el desarrollo de las competencias ciudadanas tienen relación directa con el contexto en el que éstos se desenvuelven. Se deduce que son los amigos quienes más influyen en ellos, ya que comparten la mayoría de su tiempo libre con éstos, asimismo, influyen sus familias y los programas formativos a los cuales asisten, muy importantes para reforzar o corregir las actitudes que éstos tienen y que llevan desde la calle y/o sus hogares (Carrillo Mardones, 2013).



Por su parte, Blanco Guijarro y DukHomad (2011) investigaron sobre las dificultades en la adquisición de la competencia en comunicación lingüística, aspecto muy relevante para el alumnado inmigrante, ya que sobre todo, al comienzo de los programas sociolaborales, estos jóvenes muestran una baja autoconfianza, baja autoestima y baja motivación, al carecer de una adecuada competencia lingüística.

En la investigación llevada a cabo por Carrillo Mardones (2013) en un aula de PCPI se destaca el interés que estos jóvenes manifiestan por adquirir las capacidades mínimas necesarias, tanto para su inserción laboral, como para acceder a la formación profesional. Esto indica que valoran positivamente la formación. Puesto que “la adquisición de competencias en la escuela por parte del alumnado se constituye como elemento esencial para su desenvolvimiento en la sociedad” (Marín Marín, García Carmona y Sola Reche, 2013, p. 84).

Ahora bien, ¿Cómo se adquieren esas competencias? Para Riaño Galán (2012) las competencias se adquieren practicando y resolviendo tareas y situaciones-problemas complicadas. Implican un nuevo tipo de aprendizaje, así como una nueva forma de aprender y enseñar los saberes imprescindibles. Es importante el planteamiento de programas flexibles, adaptando los contenidos al contexto, ya que es imprescindible la planificación de actividades relacionadas con el mismo. Por ello, “el trabajo por competencias nos obliga a “ajustar y reconsiderar” la forma habitual de enseñar a nuestro alumnado usando unas metodologías u otras en función de las tareas a realizar” (Riaño Galán, 2012, p. 9).

Del mismo modo, para Fernández Campoy, Aguilar Parra y Álvarez Hernández (2013) la adquisición de competencias, se efectúa proponiendo programas prácticos que partan de las necesidades de los jóvenes, mejorando sus habilidades sociales, fomentando la empatía, enriqueciendo la interacción con los compañeros y con las personas que conviven, basándose en el respeto mutuo, etc. Cabe destacar que lo más importante no es el conocimiento en sí mismo, sino el conocimiento como vehículo para la adquisición de las citadas competencias, por medio de las cuales el alumnado pueda ser competente para enfrentarse a los retos que se le planteen en el futuro. Las características esenciales de estas competencias serían, en esencia, el *saber hacer*.



No obstante es importante no abandonar la teoría, puesto que en la investigación llevada a cabo por Canning (2012) se afirma que la teoría juega un papel de apoyo en este proceso, a menudo, para explicar las actividades basadas en la práctica emprendidas en el aula. Este autor encontró que la enseñanza realizada mediante la unión de una teoría desafiante y motivante y práctica, resultó un apoyo eficaz para alcanzar el éxito en la formación del alumnado.

2.3. Intervención socioeducativa. Atención a la diversidad

Finalmente, se exponen los hallazgos más relevantes en relación a la intervención socioeducativa y atención a la diversidad.

PROGRAMAS DE FORMACIÓN. Intervención socioeducativa y Atención a la diversidad	
Autores	Principales hallazgos y aportaciones
Palomares Ascensión, Sánchez (2013) Ruiz López Sagrario	<p>“Progresivamente los PCPI se han ido implantando y consolidando de una manera generalizada y ágil, pese a la existencia de una legislación farragosa e interminable que regula los diferentes perfiles profesionales, modalidades o medidas organizativas determinadas por las diversas comunidades autónomas” (p. 31)</p> <p>“Cada alumno o alumna tiene una diversidad de necesidades educativas debidas a múltiples factores (género, edad, etapa de desarrollo madurativo, motivación, intereses, estilos de aprendizaje, expectativas, procedencia socioeconómica y cultural, etc.) y esto exige medidas de atención a la diversidad de calidad y ajustadas a cada situación” (p.30)</p>
Palomares Ascensión, Sánchez (2012) Ruiz López Sagrario	<p>“Se evidencia la necesidad de contar con medidas de atención a la diversidad que puedan dar respuesta a un sector importante de jóvenes estudiantes con dificultades para cursar y alcanzar el título de Graduado” (p. 270)</p> <p>“Estos Programas, ofrecen altas posibilidades a partir de los 15 años, para un alumnado muy diverso con dificultades para finalizar con éxito la ESO y desea continuar estudios postobligatorios o insertarse dentro del mercado laboral a través de la obtención del certificado de profesionalidad”(p. 270)</p>
Vega Fuente Pedro (2010) Amando Jauregui	<p>“Conviene, por esto, conocer las necesidades formativas de estos alumnos y alumnas. La respuesta adecuada a sus necesidades constituye un reto tanto a la equidad educativa como a una política social comprometida” (p. 40)</p> <p>“El sistema educativo debe garantizar una adecuada formación científica y moral. La inserción laboral y el impulso de la ciudadanía responsable son facetas complementarias que deben fomentar los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) para lograr la socialización del estudiante. Los objetivos de estos programas no deberían orientarse únicamente a la formación para el empleo. La integración social plena requiere el desarrollo de competencias relacionales, afectivas y sociales” (p.</p>



	42)
Wright Dana E., Mahiri Jabari (2012)	“Los programas de desarrollo de la Juventud (PYD) tienen maneras significativas para la alfabetización de jóvenes que pueden beneficiarse del desarrollo de alternativas curriculares y enfoques pedagógicos distintos a los de muchas escuelas contemporáneas (Cammarota & Fine, 2008; Mahiri, 2011; Soep y Chávez, 2010; Wright, 2008). Cambiar las prácticas de enseñanza para educar de manera más eficaz a los jóvenes, especialmente aquellos que han sido marginados por los procesos de aprendizaje tradicionales” (p. 123)
Ewen Mandy, Topping Keith J. (2012)	“Tal vez lo más importante es que los gobiernos garanticen que cualquier acción se extiende a toda la población de niños y jóvenes, incluyendo aquellos que pueden estar potencialmente en desventaja” (p. 236) “La oferta educativa alternativa debe ayudar a estos jóvenes en el reconocimiento de la pertinencia de la educación para su futuro y darles la posibilidad de ejercer influencia sobre sus vidas” (p. 236)
Lawy Robert (2010)	“Los beneficios sociales y culturales que surgen del trabajo reducirán la pobreza y la desigualdad y aumentarán la movilidad social”(p. 427)
Blanco Guijarro Rosa, DukHomad Cynthia (2011)	“Ampliar las oportunidades de todos para acceder a una educación de calidad y desarrollar escuelas más inclusivas, que eduquen en y para la diversidad, se destacan como dos estrategias potentes para avanzar hacia sociedades más justas y democráticas en América Latina” (p. 37) “La equidad y la inclusión han de ser dos ejes centrales de las políticas educativas y sociales orientadas a toda la población y no limitarse a programas o estrategias específicas que terminan estableciendo un régimen de prestaciones segmentadas para los diferentes grupos sociales que perpetúa el círculo vicioso de la exclusión y marginación social” (p. 49)
Morales Rodríguez Francisco Manuel (2013)	“Una consideración importante en esta área de la orientación educativa (en consonancia con la importancia dada a la modelo de intervención a través de recursos tecnológicos) es el relativo a la relación entre la formación, el empleo y las nuevas tecnologías. Hay muchas ventajas y contribuciones de las tecnologías digitales al mundo de la orientación en la actualidad”(p. 22)
Illanes Aguilar Lucía, Von Furstenberg Letelier María Theresa (2012)	“Es necesario ofrecer a los jóvenes con necesidades educativas especiales opciones que les permitan, al igual que a todos, continuar desarrollándose para enfrentar el futuro de forma constructiva” (pp. 71-72) “La integración, realizada en las debidas condiciones, es positiva para los alumnos con NEE, ya que contribuye a su mejor desarrollo y a una más completa y normal socialización. Además, es beneficioso para el conjunto de alumnos, ya que todos aprenden con una metodología más individualizada, atenta a la diversidad de situaciones en las que se encuentran” (p. 71)
Díaz Claudia Milena, Celis Jorge Enrique (2011)	“Los jóvenes de sectores populares en Colombia son una población cada vez más vulnerable” (p. 372) “Pensar una propuesta para el nivel medio sugiere pensar en el desarrollo de una “cultura para el trabajo” en los jóvenes, que les ayude a fundamentar un sentido de vida brindando herramientas para comprender y enfrentar el mundo actual, complejo, incierto y cambiante” (p. 378)



Manso Lorenzo Javier, Ezquerria Martínez Ángel (2014)	<p>“La implantación de la LOE junto con el creciente número de alumnos con dificultades provocó, entre otros factores, un aumento de las medidas de atención a la diversidad” (p. 54)</p> <p>“Pero, una parte muy importante de nuestra interacción social y de los conocimientos y aprendizajes que se generan en esta sociedad se suelen obtener a través del medio audiovisual (Ezquerria, 2003; Aguaded, 2005; Ezquerria y Polo, 2010), por ello resulta indispensable fomentar un desarrollo y manejo a nivel académico (Senado, 2003), ya que además supone una motivación importante para el alumnado” (p. 56)</p>
Amores F. Javier, Ritacco Maximiliano (2012)	<p>“Existen prácticas inclusivas que se ajustan a unos criterios que se fundamentan en una idea de equidad escolar y expectativas de logros educativos a la altura de la diversidad del alumnado. Sin embargo, todas las intenciones e iniciativas, de innovar en estos términos, por parte de aquellos que creen en el rescate, la prevención, o en el reenganche educativo del alumnado, caerán al vacío, o en el simple olvido, sin una estructura colaborativa que las soporte” (p. 174)</p> <p>“La búsqueda de buenas prácticas se relaciona directamente con los actuales planteamientos sobre los criterios de calidad de la intervención social, que abarcan no sólo la gestión y los procedimientos, sino fundamentalmente la satisfacción de las necesidades de las personas afectadas y la superación de su problemática de exclusión social” (p. 158)</p>

Cuadro 6. Principales hallazgos y aportaciones sobre Programas de Formación e Intervención socioeducativa y Atención a la diversidad

En materia de legislación en España, resulta forzoso reiterar que “durante más de una década las diferentes medidas, iniciativas y políticas no han logrado reducir considerablemente los alarmantes datos de fracaso escolar” (Palomares Ruiz y López Sánchez, 2013, pp. 40-41). La legislación no ha ido configurando a lo largo de los últimos treinta años medidas de atención a la diversidad lo suficientemente sólidas en la vida de toda la comunidad educativa para permanecer vivas por más tiempo. Todo este trasiego legal, unido a las marcadas diferencias y tensiones territoriales, fruto del proceso de descentralización política en materia de educación, no han beneficiado la consolidación de un sistema educativo basado en la igualdad de oportunidades, la equidad, la inclusión y la no discriminación social, educativa y laboral. En consecuencia, como destaca Palomares y López (2012, p. 267) “se necesita una consensuada legislación permanente que permita la implementación de medidas consistentes y que, junto a un modelo de calidad en las instituciones educativas, garantice una efectiva y eficaz atención a la diversidad”. Por ello, como analizan Vega Fuente y Arimendi Jáuregui (2010), todo ello requiere una política social comprometida, que tenga como objetivo promover el desarrollo integral de la persona, promoviendo su inserción en una sociedad pluricultural y democrática, cada vez más exigente y competitiva.



Pero para su logro, como bien indican Arimendi Jáuregui, Vega Fuente y Santiago Etxeberría (2011) resulta imprescindible que las Administraciones aporten medios personales, materiales y funcionales que posibiliten a los adolescentes en riesgo de exclusión social construir su proyecto de vida profesional y social. Para solventar estas dificultades es necesario contar con suficientes recursos materiales y humanos como base para el éxito de los programas (Bautista-Cerro Ruiz y Melendro Estefanía, 2011)

Un aspecto especialmente relevante para poder llevar a buen término cualquier acción/intervención con este alumnado, así como implementar medidas y nuevas actuaciones, es contar con la coordinación y participación activa, responsable y comprometida de todas las administraciones, corporaciones locales, asociaciones, servicios e instituciones que puedan responder a las mismas (servicios de salud, de apoyo a la familia, etc.), la implicación de los docentes, del mundo empresarial, entre las diferentes Comunidades Autónomas y de toda la sociedad en su conjunto, teniendo un papel activo y responsable (Arimendi Jáuregui, Vega Fuente y Santiago Etxeberría, 2011; Blanco Guijarro y DukHomad, 2011; González González y Cutanda López, 2013; Palomares Ruiz y López Sánchez, 2013; Vega Fuente y Arimendi Jauregui, 2010).

En este sentido “conviene destacar la importancia de la implicación del mundo empresarial con la formación, para facilitar la inserción laboral de estos jóvenes de forma positiva, no como mano de obra barata y de segunda categoría” (Vega Fuente y Arimendi Jauregui, 2010, p. 54). Aspecto que se corrobora en otras investigaciones (Palomares Ruiz y López Sánchez, 2013; Riaño Galán, 2012) donde se subraya la importancia de desarrollar relaciones de colaboración entre los centros de formación y las empresas, así como institutos de investigación, agentes culturales, industrias creativas que fomenten la innovación...

Uno de los aspectos más notables en el que han incidido la gran mayoría de las investigaciones analizadas ha sido en la importancia del docente y su formación. Por ello y a continuación, analizamos la importancia de esta figura profesional y sus limitaciones y/o aportes, para la intervención con jóvenes en dificultad social.

En primer lugar, las investigaciones analizadas ponen de relieve la carencia de un profesorado bien formado y preparado para trabajar con programas de estas



características que atienden a un alumnado especialmente complejo, así como para superar la marginalidad de estos programas en el conjunto del centro. Se presentan, seguidamente, algunas de las dificultades más importantes que afronta este profesional:

- Es escasa la coordinación como “equipo” (currículo y enseñanza de los diferentes módulos obligatorios). Unos docentes pertenecen a departamentos de familia profesional y otros a departamentos de coordinación didáctica (Amores y Ricatto, 2012; González González y Moreno Yus, 2013; González González y Cutanda López, 2013)
- Individualismo profesional en lo que respecta al trabajo en clase y facilitación de aprendizajes, aislamiento profesional (Canning, 2012; González González y Cutanda López, 2013; González González y Moreno Yus, 2013)
- Normativa insuficientemente precisa, indefinición de roles y funciones, criterios de adscripción de profesorado poco delimitados para la mejora de una mayor calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Calvo y Camargo, 2013; González González y Cutanda López, 2013)
- Profesorado con insuficiente información y formación específica sobre ese programa (PCPI) y el trabajo con estudiantes en riesgo (Canning, 2012; Díaz y Celis, 2011; González González y Cutanda López, 2013; González González y Porto Currás, 2013)
- Medidas de atención a la diversidad (PCPI, FPB...) integradas en el centro y no sean reductos más o menos aislados (González González y Cutanda López, 2013)
- Insuficiente tiempo para trabajar y mayor implicación (Calvo Salvador, Rodríguez-Hoyos y García Lastra, 2012;)
- La tarea de orientación queda más focalizada en situaciones, casos y dificultades individuales de alumnos que en trabajar y asesorar al profesorado en asuntos curriculares, de coordinación docente y de enseñanza en las aulas (González González y Cutanda López (2013)
- Inestabilidad laboral que hace difícil que las mejoras se mantengan en el tiempo y en el espacio (Calvo Salvador, Rodríguez-Hoyos y García Lastra, 2012)
- La frecuente movilidad del alumnado (altas y bajas) (Calvo Salvador, Rodríguez-Hoyos y García Lastra, 2012)



- Fomento de prácticas inclusivas, estrategias colaborativas con el alumnado y el profesorado (ocupa un lugar central el Departamento de Orientación) (Amores y Ricatto, 2012)
- Exiguo reconocimiento profesional y valoración por los propios colegas (González González y Moreno Yus, 2013)

Por otra parte, hay una serie de autores que contradicen las anteriores afirmaciones relatando que los profesionales que trabajan con jóvenes en dificultad social “cuentan con un nivel de competencia elevado obtenido a través de la formación y/o a través de la experiencia, aunque entendemos que un buen profesional es aquel que combina ambos medios para optimizar su desempeño profesional” (Bautista-Cerro Ruiz y Melendro Estefanía, 2011, p. 193). Así mismo, Calvo y Camargo (2013) sostienen que los tutores o docentes tutores, son hombres y mujeres con un alto compromiso social y representan modelos a emular por los jóvenes que asisten a los programas. Para estos autores, la formación pedagógica y didáctica se las ha brindado el programa mismo en el trabajo diario, y por medio de la rotación de tutores, se ha conseguido una estrategia constante para poder ofrecer los conocimientos propios de las disciplinas específicas.

En la investigación desarrollada por Bautista-Cerro Ruiz y Melendro Estefanía (2011) señalan siete competencias profesionales que se requieren para desarrollar una intervención socioeducativa adecuada en el ámbito de los jóvenes en dificultad social, que serían las siguientes:

1. Analizar la realidad desde una comprensión sistémica integrando los diferentes conocimientos, metodologías y enfoques.
2. Formular juicios a partir de una información que puede ser incompleta para fundamentar el desarrollo de intervenciones socioeducativas.
3. Fomentar y desarrollar actitudes, valores y formas de relación social con los diferentes colectivos, desde una perspectiva que tome en consideración el código ético profesional.
4. Diseñar planes, programas y proyectos eficaces, innovadores y intervención socioeducativa y de funcionamiento de los recursos educativos desde los que se trabaja.
5. Utilizar los mecanismos de gestión de recursos y coordinación con entidades, programas y equipamientos, en diferentes contextos y para las diferentes necesidades de la población atendida.



6. Diseñar e implementar procesos de evaluación de programas y estrategias de intervención socioeducativa.

7. Elaborar e interpretar informes técnicos, de investigación y evaluación sobre acciones, procesos y resultados socioeducativos.

Para la definición de competencias y aportes teóricos es necesaria la vinculación entre las experiencias de los profesionales y del ámbito universitario, puesto que se gana en rigor y la calidad las propuestas presentadas, siendo la conjunción de ambos profesionales una ayuda imprescindible para avanzar en la definición de una intervención socioeducativa de calidad, adaptada a los jóvenes en dificultad social. La reflexión sobre la práctica docente y la sistematización de las experiencias pedagógicas y didácticas requiere un mayor apoyo de las instituciones universitarias (Bautista-Cerro Ruiz y Melendro Estefanía, 2011; Calvo y Camargo, 2013).

Los tutores de los diferentes programas que atienden a jóvenes en dificultad social son muy importantes. Carrillo Mardones (2013) e Ilanes Aguilar y Von Furstenberg Letelier (2012) relatan que son los propios profesionales los que trabajan y refuerzan las competencias de manera constante, mediante la dedicación permanente a la contingencia del quehacer educativo diario, afirmando que este aspecto está en la base del éxito obtenido. En este sentido, Stamm (2013) que ha realizado un estudio con alumnado inmigrante, destaca la figura de apego estable a largo plazo que el alumnado ha encontrado en este profesional, tal como la figura del mentor profesional. Los profesionales deben reconceptualizar y cambiar las prácticas de enseñanza para educar de manera más eficaz a los jóvenes, especialmente aquellos que han sido marginados por los procesos de aprendizaje tradicionales (Wright y Mahiri, 2012).

Pero no sólo los docentes deben tomar el mando y las decisiones que afectan a la convivencia en los centros de formación. Calvo Salvador, Rodríguez-Hoyos y García Lastra (2012) defienden la necesidad de un liderazgo distributivo que adjudique un papel más activo a los estudiantes en el gobierno del centro, como ellos mismos han reclamado en su estudio. Estos autores afirman que los jóvenes son capaces de imaginar mejoras de funcionamiento de los centros y de comunicarse con sus equipos directivos haciéndoles llegar sus opiniones y propuestas. En este sentido, González González y Moreno Yus (2013) apuntan que los alumnos del programa (PCPI- Murcia) no siempre participan en actividades del centro en su conjunto, por ello sería necesaria una mayor



implicación, en aras de lograr un mayor compromiso. Este aspecto también se resalta en la investigación llevada a cabo por González González y Porto Currás (2013), al incidir que los profesores, preocupados en la gestión del aula (mantener el aula en orden y asegurar que el comportamiento...) les impide desplegar metodologías de trabajo de clase más activas y participativas, más articuladas en torno a centros de interés, proyectos interdisciplinares, etc. Reproduciendo esquemas tradicionales, centrados básicamente en las explicaciones teóricas y la realización de ejercicios académicos.

En consecuencia, todas estas dificultades, oportunidades y medidas señaladas anteriormente exigen un profesorado motivado y preparado, dadas las complejas necesidades educativas del alumnado, especialmente aquellos que se encuentran en desventaja social.

Otro aspecto muy relevante a tener en cuenta es el entorno, puesto que en la intervención socioeducativa, los profesionales no se pueden centrar solamente en las personas, sin tener en cuenta el contexto en el que se desenvuelven (Riaño Galán, 2012).

En este aspecto, diversos autores (Amores y Ricatto, 2012; Arimendi Jáuregui, Vega Fuente y Santiago Etxeberría, 2011) constatan la efectividad en la lucha contra la exclusión social y el fracaso escolar de aquellas prácticas que relacionan al centro con su contexto y con su grupo natural de trabajo, por medio de dinámicas de apoyo, participación y colaboración conjunta con el alumnado en riesgo, mediante lo que se denominan prácticas inclusivas para el logro de la equidad.

González González y Moreno Yus (2013) han realizado una investigación, acerca del contexto organizativo en el que se desarrollan los programas PCPI en la Comunidad Autónoma de Murcia. Estos autores afirman que existen condicionantes pueden favorecer o condicionar el adecuado desarrollo del programa en las aulas. Tales condiciones pueden ser: *estructurales*, tales como tiempos, recursos, agrupamientos de alumnos, funciones formalmente establecidas para los docentes, los directivos y los departamentos implicados, o los recursos materiales y humanos asignados. Otras condiciones son, *relacionales*, y tienen que ver con las dinámicas de coordinación y trabajo conjunto llevado a cabo entre los implicados.



En toda esta problemática no podemos olvidarnos, que “solo uno de cada tres jóvenes que acaban la ESO sin titulación sigue algún tipo de formación, y el retorno de estos jóvenes al sistema educativo es improbable entre los que pertenecen a las clases sociales más desfavorecidas, es necesario ampliar las investigaciones que analicen por qué la primera oportunidad formativa no está funcionando para muchos jóvenes” (Calvo Salvador, Rodríguez-Hoyos y García Lastra, 2012, p. 180). En este sentido, Olmos Rueda (2014) también apunta que en la actualidad, los jóvenes con bajos niveles educativos o en riesgo de fracaso escolar encuentran dificultades para permanecer o (re)incorporarse en contextos educativos y sociolaborales. Todo esto lleva a reflexionar sobre la estructura de la ESO y la eficacia de los programas de atención a la diversidad. El alumnado que no sigue el ritmo de la clase debería ser apoyado en el aula para lograr los conocimientos básicos para vivir, una situación especialmente difícil para aquellos jóvenes inmigrantes socioeconómicamente y culturalmente desfavorecidos (Stamm, 2013). Estos jóvenes están perdiendo oportunidades que otros tienen porque decidieron permanecer en el sistema educativo (Blanco Guijarro y DukHomad, 2011).

Con relación al alumnado especialmente vulnerable, es necesario delimitar una serie de necesidades, que los autores exponen en las investigaciones analizadas:

- El alumnado de PCPI carece de una formación básica suficiente para integrarse en la sociedad (Ruiz Tendero y Casado Manzano, 2012; Vega Fuente y Arimendi Jauregui, 2010)
- Sus debilidades son notables en casi todos los ámbitos del desarrollo personal (Vega Fuente y Arimendi Jauregui, 2010)
- Las necesidades formativas de los chicos son mayores que las de las chicas en todos los ámbitos del desarrollo personal (cognitivo, saludable, afectivo y familiar, relacional y comunicativo) excepto en el área laboral. Las chicas, a nivel general, llegan mejor preparadas a los PCPI, sin embargo, la baja capacitación laboral puede ser un serio obstáculo a la hora de lograr su inserción sociolaboral (Vega Fuente y Arimendi Jauregui, 2010)
- La perseverancia, la definición de objetivos de futuro, la motivación de logro, la iniciativa personal y la asunción de la realidad vivida (fracaso, problemas familiares...) son competencias de primer orden a trabajar con los jóvenes (Ruiz Tendero y Casado Manzano, 2012; Vega Fuente y Arimendi Jauregui, 2010)



- El ámbito afectivo y familiar destacan la necesidad de reforzar la autoestima y el mantenimiento de la estabilidad familiar sobre todo en el caso de los chicos (Vega Fuente y Arimendi Jauregui, 2010)
- En al área relacional los jóvenes también necesitan mejorar las habilidades sociales (Vega Fuente y Arimendi Jauregui, 2010)

En el ámbito curricular, se puede destacar que es necesario fomentar:

- La interdisciplinariedad (Arimendi Jáuregui, Vega Fuente y Santiago Etxeberría, 2011)
- El acercamiento a la vida real (enseñar a vivir) (Arimendi Jáuregui, Vega Fuente y Santiago Etxeberría, 2011; Riaño Galán, 2012).
- La indagación (Arimendi Jáuregui, Vega Fuente y Santiago Etxeberría, 2011)
- El respeto a la diversidad (Arimendi Jáuregui, Vega Fuente y Santiago Etxeberría, 2011; Riaño Galán, 2012)
- El gusto por el aprendizaje (Arimendi Jáuregui, Vega Fuente y Santiago Etxeberría, 2011)
- Una enseñanza más inclusiva, práctica, útil y atractiva (Arimendi Jáuregui, Vega Fuente y Santiago Etxeberría, 2011)
- Formación integral de la persona (Riaño Galán, 2012; Vega Fuente y Arimendi Jauregui, 2010,)
- Una Formación (programas) flexibles, transferibles y eficientes (Blanco Guijarro y DukHomad, 2011)

El alumnado necesita una formación que les capacite para su integración laboral y conseguir un puesto de trabajo, pero es importante llevar a cabo una intervención de manera global en el alumnado puesto que en palabras de Vega Fuente y Arimendi Jauregui (2010, p. 53) “los currículos excesivamente limitados a los contenidos profesionales están abocados al fracaso educativo”.

Las personas que, por diferentes motivos, presentan dificultades especiales para incorporarse al mundo laboral, necesitan un servicio eficaz y adecuado a sus características que compense diferencias (Riaño Galán, 2012); por ello otros autores proponen alternativas más drásticas como Arimendi Jáuregui, Vega Fuente y Santiago Etxeberría (2011) al defender un nuevo diseño de los institutos de secundaria, donde en



un mismo centro, existiesen enseñanzas de índole más práctica para los estudiantes que las demandaran. Puesto que, como afirma González González y Porto Currás (2013) “se le está ofreciendo ‘más de lo mismo’, particularmente en los módulos de competencias básicas”, con la propuesta de nuevos programas.

Con respecto a las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), son un medio eficaz en la búsqueda activa de empleo. Morales Rodríguez (2013) han evaluado las actitudes e intereses hacia las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) en el alumnado participante en el Programa de Experiencias Mixtas de Formación y Empleo (EMFE). Se trata de un programa pionero que introduce importantes elementos de innovación en el contexto en el que se desarrolló y ha reportado numerosos beneficios y oportunidades sociolaborales a jóvenes desempleados, en situaciones de riesgo de exclusión social, desmotivados académicamente y que no se podían incorporarse fácilmente a otro tipo de programas. Aspecto que reiteran Fernández Campoy, Aguilar Parra y Álvarez Hernández (2013) al proponer un mayor peso a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, dado que, en la actualidad, no dominarlas puede cerrar muchas puertas en el ámbito laboral.

Estamos ante una situación en la cual aparecen múltiples alternativas y propuestas, pero, sin lugar a dudas, todavía queda mucho por hacer, puesto que numerosos de estos programas no están integrados en la vida del centro.

Por este motivo, como bien indican Palomares Ruiz y López Sánchez (2013) apelar a la responsabilidad y al compromiso educativo, político y social es crucial para avanzar hacia un horizonte desde el enriquecimiento de la diversidad, apostando por la capacidad para superar las grandes dificultades del momento y ofrecer un modelo de calidad y equidad educativas. Sin lugar a dudas, la solución a los problemas del desempleo, la pobreza y la desigualdad es proporcionar más educación y oportunidades de formación, lo que redundará en mayores tasas de crecimiento económico, productividad e ingresos por habitante. Los beneficios sociales y culturales que surgen del trabajo, reducirán la pobreza y la desigualdad y aumentarán la movilidad social (Lawy, 2010). Ewen y Topping (2012) destacan que lo más importante es que los gobiernos garanticen que cualquier acción se extienda a toda la población de jóvenes, incluyendo fundamentalmente a aquellos que pueden estar potencialmente en desventaja.

Muchos jóvenes carecen de la capacidad o el deseo de anticipar el futuro, parecen incapaces de reconocer la importancia de adquirir habilidades en el presente que les reporte estabilidad. Por ello es necesario ayudar a estos jóvenes en el reconocimiento de la pertinencia de la educación en sus vidas (Ewen y Topping, 2012). Por ello, el aumento del nivel de participación de los jóvenes en la educación y la formación, se presume como un mecanismo para hacer frente a la privación social, cultural y económica (Lawy, 2010).

3. Integración en la sociedad

Tras la revisión de los artículos de investigación en las distintas bases de datos bibliográficas y estudiar el contenido general de los mismos, hemos definido las siguientes categorías de análisis para la categoría *Integración en la sociedad*. Se han establecido las siguientes subcategorías: Transición a la vida adulta; Exclusión social y marginación; e Inclusión y cohesión social.

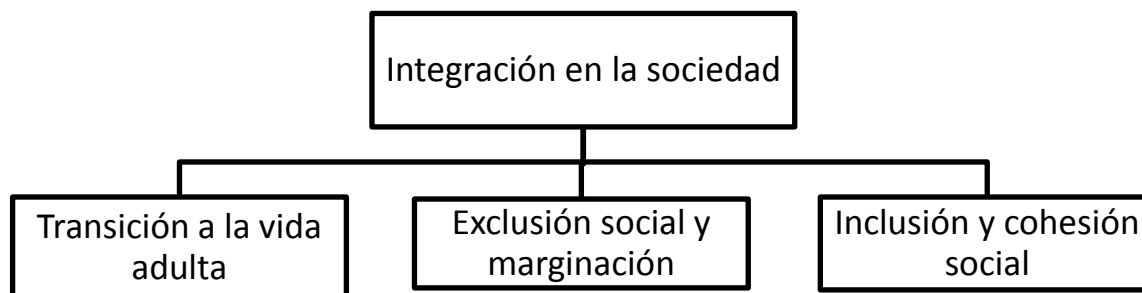


Figura 6. Integración en la sociedad

Partiendo por tanto, de este diagrama de categorías, podemos establecer los siguientes hallazgos más relevantes para cada una de ellas, mostrando en primer lugar, las aportaciones, a nuestro criterio, más importantes recogidas en las investigaciones analizadas y fundamentándolas seguidamente a continuación.

3.1. Transición a la vida adulta

La categoría integración en la sociedad, tal como se ha indicado, comprende tres subcategorías que se han recogido previamente en el diagrama diseñado al efecto y cuyos rasgos más sobresalientes se analizan consecutivamente.



INTEGRACIÓN EN LA SOCIEDAD. Tránsito a la vida adulta	
Autores	Principales hallazgos y aportaciones
Goyette Martin (2010)	<p>“La inserción de los jóvenes ya no se realiza según un modelo social prácticamente unificado, sino que deja lugar a una cierta individualización de los recorridos, compuesto de avances y retrocesos en las diversas transiciones profesionales, residenciales y familiares” (p. 44)</p> <p>“Si la inserción de los jóvenes en general es complicada por diversas consideraciones, esta dinámica o estos imperativos, asociados con la transición a la vida adulta, constituyen un dilema importante para los jóvenes que tuvieron dificultades, particularmente los que entran en la vida adulta después de un paso más o menos prolongado en un recurso de acogimiento familiar” (p. 44)</p>
Otero Analia Elizabeth (2010)	<p>“Hoy en día, las fronteras entre la adultez y la juventud, así como la solidez de ciertos andamiajes conceptuales sostén de ambos, parecen estar tambaleando” (p. 1)</p> <p>“Cada vez más autores se suman a considerar que la caracterización central de estas es que ya no son lineales (educación para el empleo), sino sincrónicos (la educación y el empleo) o reversibles, es decir, los movimientos de yoyo (de la educación al empleo, y de vuelta a la educación)” (p. 3).</p>
Marzana Daniela, Pérez-Acosta Andrés M., Marte Elena, González María Isabel (2010)	<p>“Por lo tanto, el proceso de transición a la edad adulta varía según el país, en función del estado de avance político, económico y social del mismo. Si se identifica un continuum, en un extremo se posicionan las naciones industrializadas (Estados Unidos, Canadá, Australia, Japón y Europa Occidental), que comparten un nivel medio alto de economía y políticas sociales (Arnett, 2000), y en el otro extremo se posicionan los países en vía de desarrollo, como por ejemplo América Latina que reúne en su interior una gran variedad de Experiencias” (p. 101)</p>
Melo Vieira Joice, Miret Gamundi Pau (2010)	<p>“Desde una perspectiva sociodemográfica, la transición a la vida adulta consiste en el cambio desde un estado social caracterizado por la dependencia y por la necesidad de soporte y apoyo, propio de la condición infantil, a una nueva condición de individuo completamente emancipado y autónomo, propio de la condición adulta” (p. 77).</p> <p>“En comparación con los patrones de los países desarrollados, España, junto a Italia, presentan las transiciones más tardías” (p. 78)</p>
Melendro Estefanía Miguel (2011)	<p>“Acompañar a los adolescentes y jóvenes con mayores dificultades para transitar a una vida adulta independiente y responsable es una tarea compleja, sensible, dura. Tener la oportunidad y el valor de intervenir en un momento crucial de la vida de las personas, en un escenario vital para la sociedad y para su futuro, comporta una gran responsabilidad, una carga de riesgo, y la necesidad de comprobar, al cabo del tiempo, que el trabajo realizado sirvió para cambiar la realidad, para aproximarnos a una sociedad más justa, equilibrada, sostenible” (p.349)</p>
Tinoco Ponciano Edna Lúcia, Féres-Carneiro Terezinha (2012)	<p>“A partir de la adolescencia, hay un período de experimentación caracterizado por el aplazamiento de la entrada definitiva en el mundo adulto, en el que los padres siguen responsables por sus hijos, nombrándose ese período de transición para la vida adulta (p. 219).</p>



	<p>“De ese modo, nuestra atención fue despertada por el hecho de que los padres, generalmente, están perplejos ante el aplazamiento de la vida considerada adulta y, muchas veces, no saben qué hacer para ayudar a que sus hijos crezcan” (p.219)</p> <p>“La transición para la vida adulta, por lo tanto, es marcada por la incertidumbre, indefinición y complejidad” (p 220)</p>
Dávila Óscar, Felipe Ghiardo (2012)	<p>“Cada sociedad distingue clases de edad que encarnan el período de paso y sobre las cuales se elaboran imaginarios culturales. Si se asume que los modos de constitución de sujetos adultos han cambiado, que los pasos y, sobre todo, las edades a las que se van produciendo los diferentes hitos que marcan el proceso han ido variando, pero que existen diferencias importantes dependiendo de cuestiones estructurales y biográficas” (p. 69)</p> <p>“Las diferencias en los modos en que se articulan los procesos de transición a la vida adulta entre los jóvenes están asociadas tanto a las condiciones estructurales (capital escolar, capital económico) como a las pautas culturales de las distintas clases y grupos sociales” (p. 81)</p>
Morrow Virginia (2013)	<p>“La conceptualización de las transiciones a la vida adulta que se ponen de manifiesto en los debates políticos no encaja con la vida de los jóvenes (India)” (p. 98)</p> <p>“Los jóvenes experimentan diversos cambios sociales, y no necesariamente de manera lineal” (p. 98)</p>
López Mónica, Santos Iriana, Bravo Amaia, F. del Valle Jorge (2013)	<p>“Los adolescentes que egresan del sistema de protección. La investigación pone de manifiesto cómo la transición de estos menores es más breve, comprimida y acelerada que la de sus pares, presentando mayores dificultades en diferentes aspectos tales como el empleo, el alojamiento, los logros educativos, la salud física y mental, etc.” (p. 187)</p> <p>“Definimos la transición a la vida independiente como el proceso por el cual el adolescente va asumiendo nuevos roles y haciendo frente a nuevas tareas relacionadas con la adquisición de unos niveles de autonomía cada vez mayores respecto a sus adultos de referencia. Este camino culmina al completar el proceso educativo, encontrar un trabajo, ser capaz de mantener relaciones maduras y establecer su propio hogar” (p. 187)</p>
Juárez Fátima, Gayer Cecilia (2014)	<p>“Las transiciones han cambiado en el tiempo, se ha pasado de expectativas normativas estandarizadas para las transiciones de la mayoría de los jóvenes de un mismo país o región, a un mundo globalizado que estimula nuevos estilos de vida más allá de las fronteras” (p. 2)</p> <p>“Las trayectorias de los jóvenes están marcadas por la desigualdad social y la pobreza” (p. 3)</p>
Benedicto Jorge, Morán María Luz (2014)	<p>“La frustración y la impotencia cívica derivadas de las difíciles condiciones en que desarrollan sus transiciones condicionan sus relaciones con lo colectivo, pero no impiden la construcción de diferentes discursos políticos ni tampoco las experiencias de compromiso colectivo” (p. 429)</p>

Cuadro 7. Principales hallazgos y aportaciones sobre Integración en la sociedad y tránsito a la vida adulta



La integración en la sociedad y en el entorno en el que se vive es un elemento esencial para la vida de cada persona, puesto que determina en gran medida la óptima convivencia y el pleno desarrollo de todas las capacidades humanas. En la juventud, la transición a la vida adulta es un elemento clave para el logro de dicha integración. En este sentido Fernández Tilve y Malvar Méndez (2011, p. 103) afirman que “los/las adolescentes viven ligados, inexorablemente, a etapas de transición (académicas, laborales, biológicas...), los sentimientos que la acompañan son de temor ante la posibilidad de no estar preparados para afrontar con solvencia estos cambios, de desosiego ante lo desconocido”. De ahí que la transición a la vida adulta y activa adquiera especial relevancia en esta etapa vital.

Seguidamente exponemos diversas definiciones halladas en las investigaciones estudiadas, que relatan qué se entiende por “transición a la vida adulta” y cómo esta situación/tránsito les afecta a los jóvenes, especialmente a aquéllos que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad.

Melo Vieira y Miret Gamundi (2010, p. 77) definen la transición a la vida adulta como “el cambio desde un estado social caracterizado por la dependencia y por la necesidad de soporte y apoyo, propio de la condición infantil, a una nueva condición de individuo completamente emancipado y autónomo, propio de la condición adulta”. Para estos autores este cambio afecta tanto a la dimensión familiar como a la dimensión ocupacional de los sujetos.

Para Otero (2010, p. 4) que ha investigado la transición a la vida adulta de los jóvenes en América Latina, ésta se define como “un proceso hacia la independencia respecto del hogar de origen, tomando como punto de partida la coexistencia de distintos modos de desarrollo de las mismas. Modos que guardan un carácter constructivo, en los cuales se expresan constantes y variantes formas de reproducción de las desigualdades sociales”.

Por su parte Parrilla Latas, Gallego Vega y Moriña Díez (2010, p. 215) indican que dicha transición puede ser definida como “el proceso por el que los jóvenes acceden a la independencia económica, normalmente a través del empleo, y a la formación, y constitución de un hogar independiente”.



Tinoco Ponciano y Féres-Carneiro (2012, p. 219) argumentan que “a partir de la adolescencia, hay un período de experimentación caracterizado por el aplazamiento de la entrada definitiva en el mundo adulto, en el que los padres siguen responsables de sus hijos, nombrándose ese período de transición para la vida adulta. La vida adulta puede ser aplazada indefinidamente debido a la variedad de posibles caminos que los jóvenes encuentran”.

La transición de los jóvenes a la vida adulta es complicada, incierta e indefinida, más aun para aquellos jóvenes que presentan un cúmulo de problemáticas sociales persistentes, múltiples desventajas y vulnerabilidad social (Fernández Tilve y Malvar Méndez, 2011; Juárez y Gayer, 2014; Melo Vieira y Miret Gamundi, 2010; Morrow, 2013; Parrilla Latas, Gallego Vega y Moriña Díez, 2010; Otero, 2010; Tinoco Ponciano y Féres-Carneiro, 2012) Un estudio llevado a cabo en Canadá por Goyette (2010) revela que el tránsito a la vida adulta en los jóvenes atendidos desde los servicios sociales es muy complicado, ya que estos jóvenes acumulan más dificultades psicosociales y rupturas con el mundo familiar. Paradójicamente, están confrontados más a menudo con la exigencia de autonomía y de independencia.

Otero (2010) sostiene que la transiciones de la juventud a la edad adulta, ya no son lineales (educación para el empleo), sino sincrónicas (la educación y el empleo) o reversibles, es decir, los movimientos “yo-yo” (de la educación al empleo, y de vuelta a la educación). Aspecto que se corrobora en otras investigaciones (Dávila y Felipe, 2012; Goyette, 2010; Morrow, 2013) al definir tales procesos progresivos como tipo *yo-yo*, *reversibles* o *laberínticos*. Es decir, “las experiencias de vida y de transición de muchos sujetos jóvenes son más accidentadas, menos previsibles, más extensas y más fracturadas, lo que se ha traducido en un incremento de situaciones y experiencias de mayor desigualdad, mayor vulnerabilidad individual y una tendencia al incremento de la polarización y de la exclusión de estos sectores de la sociedad” (Rivera-González, 2011, p. 343). Las sociedades son cada vez más imprevisibles, con una gran complejidad social y la incertidumbre está presente en muchas esferas de la vida, lo que en ocasiones el paso a la vida adulta puede resultar angustioso o desafiante. Otero (2010, p. 2) afirma que “en el panorama latinoamericano actual, se corrobora la presencia de estructuras sociales cada vez más desiguales, heterogéneas y sujetas al avance de dinámicas devastadoras”.



Cabe resaltar que las transiciones han cambiado en el tiempo, ya que no existen expectativas de transición estandarizadas para la mayoría de los jóvenes dentro de un mismo territorio. El mundo globalizado en el que estamos inmersos estimula nuevos estilos de vida más allá de las fronteras, aunque “este proceso de globalización podría haber llevado a una mayor homogeneización de las transiciones a escala mundial y, sin embargo, dio por resultado una mayor diversificación de trayectorias” (Juárez y Gayer, 2014, p. 2).

Un aspecto muy relevante ha sido resaltado por Tinoco Ponciano y Féres-Carneiro (2012) que han realizado un estudio en Río de Janeiro, donde se explicita que las experiencias individuales y sociales de los jóvenes se conectan directamente a su familia y a su red social. Por ello afirman que “los comportamientos transicionales para la vida adulta tienen el potencial de influir en la vida de los otros miembros de la familia, especialmente la de los padres” (p. 220).

En este periodo de transición a la vida adulta, los padres siguen siendo responsables de sus hijos. Pero con relación a esta dependencia, los padres necesitan crear condiciones para el desarrollo adulto de los hijos, cumpliendo el rol de ofrecer soporte para el crecimiento y la autonomía de sus hijos jóvenes. Marzana, Pérez-Acosta, Marta y González (2010) narran cómo los jóvenes participantes de su estudio han señalado como elemento esencial el apoyo (elemento central de la transmisión familiar) que le ofrecían sus padres; entendido tanto en términos materiales (sostenimiento económico), como emocionales. El primero atribuido más a la figura paterna y el segundo a la materna.

Tinoco Ponciano y Féres-Carneiro (2012, p. 221) reiteran que “los padres siguen siendo una importante fuente de apego seguro, trabajando el equilibrio continuado entre la conexión y el aumento de la autonomía”; sin embargo también advierten que en muchas ocasiones los padres no saben qué hacer para ayudar a que sus hijos crezcan, quedándose en ocasiones perplejos ante dicho aplazamiento. No obstante en ocasiones también puede suceder lo contrario, puesto que en la investigación llevada a cabo por Marzana, Pérez-Acosta, Marta y González (2010), algunos de los jóvenes que fueron entrevistados indicaron una falta de independencia y libertad personal debido a la tendencia al “hipercontrol” por parte de los padres.



Sin lugar a dudas, la juventud es una etapa crucial en la vida de toda persona. Es una fase preparatoria para la transición que se estará experimentando entre la niñez y la etapa adulta, en la cual se busca ganar independencia y autonomía. Estos son momentos clave en la vida de cualquier persona, ya que estarán contribuyendo a la construcción de una identidad laboral, y de una identidad personal.

Una vez analizadas las investigaciones se puede concluir que el concepto de juventud se suele descomponer en tres aspectos básicos, a saber: dejar de convivir con los padres y fundar un hogar independiente (Dávila y Felipe, 2012; Melo Vieira y Miret Gamundi, 2010; Otero, 2010; Parrilla Latas, Gallego Vega y Moriña Díez, 2010; Rivera-González, 2011), conseguir un trabajo estable que abra la puerta a la independencia financiera (Marzana, Pérez-Acosta, Marta y González, 2010; Melo Vieira y Miret Gamundi, 2010; Otero, 2010; Parrilla Latas, Gallego Vega y Moriña Díez, 2010; Rivera-González, 2011; Tinoco Ponciano y Féres-Carneiro, 2012;) y formar un núcleo familiar con pareja e hijos (Dávila y Felipe, 2012; Marzana, Pérez-Acosta, Marta y González, 2010; Melo Vieira y Miret Gamundi, 2010; Otero, 2010; Rivera-González, 2011; Tinoco Ponciano y Féres-Carneiro, 2012) tres aspectos que caracterizan a la vida adulta.

Pero los jóvenes que tienen que vivir esta etapa en contextos de crisis se encuentran con muchos riesgos y dificultades. Dávila y Felipe (2012) que han investigado en el contexto de Chile, afirman que los cambios acaecidos en el sistema de trabajo han impuesto formas cada vez más inestables y flexibles de inserción laboral que sin duda repercuten en los procesos de conformación de independencias económicas y familiares.

La literatura científica nos muestra con claridad cuáles son las principales dificultades para la integración de esta población juvenil especialmente vulnerable. En general, son pocos los que acaban sus estudios secundarios (Goyette, 2010; Rivera-González, 2011). Lo más frecuente es que los empleos ocupados sean poco remunerados y gratificantes (Benedicto y Morán, 2014; Dávila y Felipe, 2012; Goyette, 2010) y, una gran mayoría de ellos vive bajo el umbral de la pobreza (Benedicto y Morán, 2014; Goyette, 2010). También es importante resaltar que los jóvenes con antecedentes de acogimiento familiar recurren con más frecuencia a los servicios y ayudas sociales que la población general.



Estos jóvenes ven su futuro arduo y difícil, puesto que como se expone en diversas investigaciones (López, Santos, Bravo y F. del Valle, 2013; Otero, 2010) los jóvenes, especialmente con graves dificultades, declaran que en corto plazo ven poco probable lograr una exitosa independencia familiar, tanto en lo que se refiere a lo económico como en lo habitacional. Rotundamente no contemplan o dudan significativamente ante la posibilidad de irse de sus hogares, puesto que como bien indica Rivera-González (2011, p. 333) “estas transiciones y estos nuevos roles son cada vez más difíciles de asumir”, para una juventud carente de oportunidades.

La situación de la mujer, es otro eje destacado en las investigaciones analizadas. En América Latina, en el estudio llevado a cabo por Otero (2010), se ha descubierto que las mujeres desean acceder al mundo del trabajo, pero sin desestimar la maternidad. Las jóvenes se imaginan un futuro como profesionales en actividad y madres en simultáneo. Desde Canadá, Goyette (2010) afirma que la maternidad influye en las jóvenes, ya que por un lado la maternidad adolescente les parece una oportunidad de liberación y reconocimiento social, pero en otras ocasiones esta situación les conduce a situarlas en una dinámica relacional basada en una distribución tradicional de roles sociales, donde el hombre es el *proveedor*. En el contexto de Chile, Dávila y Felipe (2012) relatan que con relación a la fecundidad, existe una tendencia general que apunta a la postergación del nacimiento del primer hijo; lo que se expresa también en la edad promedio en que se contrae matrimonio, que también va en aumento.

Una vez estudiadas las investigaciones más destacables sobre el tema, se puede afirmar que existen nuevas formas de identidad femenina, más autónomas e individualizadas, orientadas al logro de una independencia económica y una autonomía afectiva; aunque también se defiende la importancia de la formación de una familia.

Con relación a la prolongación de la etapa juvenil cada sociedad distingue *clases de edad* que encarnan el período de paso y respetan pautas culturales, pero existen diferencias importantes dependiendo de cuestiones estructurales y biográficas.

Sin lugar a dudas, el tránsito a la vida adulta, está asociada a la prolongación general de la etapa juvenil. Goyette (2010, p. 44) concluye que “esa prolongación conduce a que esta juventud sea menos independiente o autosuficiente comparada con la juventud de las generaciones anteriores, a causa de que los jóvenes viven más tiempo



en casa de sus padres y de que éstos contribuyen a su subsistencia por un tiempo más largo, particularmente durante el período en que los jóvenes estudian”. No obstante esta apreciación puede ser considerada por otros autores positivamente como por ejemplo Melo Vieira y Miret Gamundi (2010, p. 103) cuando afirman “que el retraso en la entrada en la edad adulta, o la ganancia en tiempo de juventud —todo depende de la perspectiva—, es proporcional al aumento de la esperanza de vida en España”. Estos autores han investigado determinados países (España, Italia...) que presentan transiciones más tardías; dónde existen fuertes lazos familiares (económicos y culturales) y se comparte responsabilidad y trabajo, estando caracterizada por una estructura basada en la solidaridad e interdependencia, marcadas por asimetrías de género y de generación.

Respecto a las relaciones interpersonales, los jóvenes pueden moverse en redes que les den soporte (tal como la familia y/o la pareja) o redes inhibitorias que los hacen aún más vulnerables (amigos perjudiciales) (Goyette, 2010). Por ello “potenciar las redes sociales naturales de apoyo se convierte en una prioridad a la hora de diseñar intervenciones de ayuda a la transición a la vida activa” (Parrilla Latas, Gallego Vega y Moriña Díez, 2010, p. 228). Por supuesto es imprescindible el compromiso del joven con el proceso de intervención (Goyette, 2010). En la investigación llevada a cabo por Melendro Estefanía (2011, p. 339) se observó que “entre el 65,5% y el 82,4% de los jóvenes mantienen aún relación con personas que conocieron en los programas de inserción sociolaboral o en los centros de protección de menores, tanto educadores como antiguos compañeros, que en algún caso se han convertido en amigos cercanos, parejas o compañeros de trabajo”, aludiendo la importancia de crear una buena red de confianza.

Hay que tener en cuenta que en el tránsito a la vida adulta persisten dinámicas de desigualdad social, determinadas por la desigual distribución de oportunidades y riesgos sociales (Otero, 2010); diferentes niveles socioeconómicos, de género y familiar (Dávila y Felipe, 2012); así como el reconocimiento de la influencia de determinantes externos macro como la sociedad, la cultura y la historia (Marzana, Pérez-Acosta, Marta y González, 2010).

Para ayudar a los jóvenes, especialmente los más vulnerables, en la transición a la vida adulta, diversos autores han expuesto sus propuestas a fin de ofrecer a la comunidad educativa las claves para el éxito de la intervención. Vega Fuente y Arimendi Jáuregui (2011) defienden la necesidad de asumir los procesos de transición a la vida



adulta en los jóvenes, con una mirada global y amplia, para concretar la mediación educativa mediante acciones emanadas y desarrolladas desde las situaciones singulares de cada individuo en las comunidades locales (centros formativos, familias, barrios, etc.). En este sentido Goyette (2010, p. 44) aclara que “la inserción de los jóvenes ya no se realiza según un modelo social prácticamente unificado, sino que deja lugar a una cierta individualización de los recorridos, compuesto de avances y retrocesos en las diversas transiciones profesionales, residenciales y familiares”.

En este sentido, Vega Fuente y Arimendi Jáuregui (2011) reiteran que la mediación es una excelente herramienta para la comunicación, la tolerancia, la práctica democrática y de formación. Asimismo nos hace más responsables y contribuye a enriquecer la ciudadanía, creando lazos de convivencia y de solidaridad como de formación escolar y profesional. En definitiva, prepararles para que asuman un papel activo en la transición a la vida adulta, en condiciones de conocimiento, motivación y plena responsabilidad. Sólo así, los adolescentes podrán emprender su propio proyecto vocacional de manera positiva e independientemente de sus intereses y circunstancias. “De los apoyos y recursos con que cuenten, de las posibilidades y expectativas sobre la misma podrá derivarse o no la salida de la trayectoria excluyente, pudiendo convertirse por tanto el tránsito a la vida adulta en una posibilidad de mejora, de cambio” (Parrilla Latas, Gallego Vega y Moriña Díez, 2010, p. 213).

Todavía queda mucho por hacer, sobretodo en la asunción de nuevos desafíos (por parte de diversos organismos y administraciones) para el logro de una efectiva inserción social y laboral. Sin lugar a dudas “los que ocupan un empleo o los que estudian (o ambas cosas simultáneamente), se insertan más a menudo en una trayectoria constructiva” (Goyette, 2010, p. 50), alejándose de formas de vida que conducen a la exclusión y marginación social.

3.2. Exclusión social y marginación

Seguidamente se presenta el análisis realizado sobre la exclusión social y marginación en los jóvenes, destacando los aspectos más relevantes hallados en las investigaciones analizadas.



INTEGRACIÓN EN LA SOCIEDAD. Exclusión social y marginación	
Autores	Principales hallazgos y aportaciones
Valls Fonayet Frances (2011)	<p>“Iacovou y Aassve (2007) demuestran que la tasa de pobreza juvenil en España sería superior si la edad de emancipación fuera similar a la de otros países europeos con otras tipologías de Estado de Bienestar, especialmente en relación a los países nórdicos” (pp. 97-98)</p> <p>“Albert y Davia (2007), por su parte, indican que el riesgo de pobreza entre los jóvenes se dispara cuando se dan situaciones de precariedad laboral (temporalidad y paro) o de inactividad, entre los jóvenes con bajos niveles de estudios, entre los que viven solos, tienen hijos o que conviven en hogares con tres generaciones” (p. 98)</p>
Vega Fuente Amando, Arimendi Jáuregui Pello (2011)	<p>“El alumnado de los PCPI se encuentra en riesgo de exclusión social dadas sus circunstancias personales y sociales. Sin apoyo educativo tendrán muchas dificultades para construir su proyecto vital y laboral” (p. 213)</p> <p>“La conclusión es tajante: cuanto menor es el nivel de estudios de una persona, mayor es el riesgo de que sufra problemas graves de salud, de inestabilidad laboral y de alojamiento precario. Con otras palabras, existen mayores posibilidades de sufrir exclusión” (p. 215)</p>
Clua-Losada Mónica, Sesé I Ballart Albert, Tur i Tur Marta (2011)	<p>“Resulta evidente la necesaria reestructuración de los servicios sociales y educativos que trabajan con grupos de infancia en riesgo de exclusión social y pobreza” (p. 71)</p> <p>“A partir de la crisis, las necesidades de los colectivos en riesgo de pobreza o exclusión social no solamente han aumentado, sino que han cambiado. Han aparecido nuevas necesidades, fundamentalmente relacionadas con aspectos materiales” (p. 75)</p>
Parrilla Latas Ángeles, Gallego Vega Carmen, Moriña Díez Anabel (2010)	<p>“La exclusión es “como un proceso en el que influyen y se entremezclan una amplia serie de variables de tipo económico, social, laboral y personal. En este sentido, UNICEF (2005) reconoce que existe un acuerdo generalizado sobre el carácter multidimensional de la exclusión social, que incluye privaciones, entre otros, de derechos económicos, sociales y/o políticos” (p. 213)</p> <p>“En términos generales dicha transición puede ser definida como el proceso por el que los jóvenes acceden a la independencia económica, normalmente a través del empleo, y a la formación, y constitución de un hogar independiente” (p. 2015)</p>
Rivera-González José Guadalupe (2011)	<p>“La exclusión es un fenómeno dinámico y se experimenta en diversos ámbitos de la vida cotidiana. La exclusión no solamente afecta a la esfera de las relaciones económicas de la sociedad, de las familias y de los individuos: se hace sentir también en procesos de orden laboral, político y étnico-cultural (p. 333)</p> <p>“La experiencia de la exclusión puede ser vivida y experimentada de múltiples maneras. La pérdida o la falta de empleo, el no acceder a la educación en cualquiera de sus niveles, la carencia de una vivienda propia, la migración clandestina y el no tener acceso a distintas formas de comunicación a través de las diversas tecnologías (PC, Internet, Ipad, Iphone, telefonía celular)” (p. 337)</p>
Ricatto Real Maximiliano, Luengo	“Las buenas prácticas educativas son aquellas que reducen los procesos de



Navas Julián (2012)	<p>exclusión socioeducativa y fracaso escolar fomentando la cohesión social” (p. 151)</p> <p>“La exclusión social, en uno de sus puntos teóricos más fuertes, implica una falta de acceso, o restricción, a los bienes fundamentales (derechos) que provoca una expulsión de los sujetos y de los colectivos del «núcleo fuerte» de los incluidos (los que están dentro) hacia espacios desprovistos de estos bienes esenciales (educación, vivienda, trabajo, salud, etc.)” (p. 152)</p>
Gaviria L. Marta Beatriz, Ospina S. Héctor Fabio	<p>“Hoy en día la escuela colombiana produce y reproduce exclusión social [...] hay una marcada estratificación y segregación social: las niñas, los niños y los jóvenes en condiciones de mayor vulnerabilidad tienen menor acceso a la educación y reciben de ella la peor calidad; y en segundo lugar, porque el sistema educativo, al aplicar de manera acrítica intervenciones que buscan reducir la exclusión, fracasa en su empeño e, incluso, llega a reproducirla o profundizarla” (p. 6)</p> <p>“La exclusión educativa se trata de un proceso cultural y relacional social, en el que desempeña papel privilegiado la dimensión simbólica de normas e instituciones que impiden el carácter esencial de la diferencia, restringen la acción y el discurso de los hombres, reducen o extinguen la pluralidad humana y, en su expresión más extrema, pueden llevar al exterminio” (p. 14)</p>
Varela Jorge (2011)	<p>“La exclusión y autoexclusión de importantes sectores de la sociedad (jóvenes, mujeres, pobres, etc.) en los procesos de toma de decisiones; procesos que son percibidos por algunas personas como desprovistos de sentido y efectividad; si se les observa desde la perspectiva de los intereses estrictamente individuales” (p. 57)</p> <p>“Se ha visto que hay ciertas características en este nivel que influyen en el desarrollo del comportamiento de riesgo en los niños y jóvenes. Escaso apoyo comunitario, una estigmatización y exclusión de actividades comunitarias, altas tasas de desempleo, alta proporción de niños y jóvenes en riesgo psicosocial, falta de oportunidades económicas legítimas, una comunidad con escasas redes de amistades, bajo compromiso comunitario y bajos niveles de participación” (p. 49)</p>
Monarca Héctor, Rappoport Redondo Soledad, Sandoval Mena Marta (2013)	<p>“Sin embargo, tanto las estadísticas como la literatura sobre el tema permiten afirmar que, en determinadas situaciones y para determinados grupos de estudiantes en particular (como muchos de los considerados con necesidades de apoyo educativo específico), las transiciones, como situaciones configuradas socialmente, afectan de forma desigual a los estudiantes, constituyendo ya no tanto una oportunidad cuando un posible obstáculo para su desarrollo y aprendizaje” (p. 193)</p>

Cuadro 8. Principales hallazgos y aportaciones sobre Integración en la sociedad y exclusión social y marginación

En primer lugar se expone qué se entiende por el término exclusión, a través de diversas definiciones halladas en las investigaciones analizadas.

Parrilla Latas, Gallego Vega y Moriña Díez (2010, p. 213) entienden la exclusión “como un proceso en el que influyen y se entremezclan una amplia serie de variables de tipo económico, social, laboral y personal. En este sentido, UNICEF (2005) reconoce que



existe un acuerdo generalizado sobre el carácter multidimensional de la exclusión social, que incluye privaciones, entre otros, de derechos económicos, sociales y/o políticos”.

Por su parte, Ricatto Real y Luengo Navas (2012, p. 152) afirman que “la exclusión social [...] implica una falta de acceso, o restricción, a los bienes fundamentales (derechos) que provoca una expulsión de los sujetos y de los colectivos del núcleo fuerte de los incluidos (los que están dentro) hacia espacios desprovistos de estos bienes esenciales (educación, vivienda, trabajo, salud, etc.) laboral, relacional y residencial”.

Estos autores entienden el concepto de exclusión social desde una perspectiva dinámica (Rivera-González, 2011; Ricatto Real y Luengo Navas, 2012), estructural, multicausal y multidimensional (Parrilla Latas, Gallego Vega y Moriña Díez, 2010; Ricatto Real y Luengo Navas, 2012).

Para Rivera-González (2011, p. 333) “la exclusión es un fenómeno dinámico y se experimenta en diversos ámbitos de la vida cotidiana”. La exclusión afecta a esferas tales como: la económica, individual y familiar, laboral, político y étnico-cultural. Entre los niveles que son reconocidos por algunos investigadores, se destacan los siguientes: Individual, familiar, comunitario, local, nacional y global.

Para Rivera-González (2011, p. 344) “la exclusión puede entonces ser entendida como resultado de una sucesiva acumulación de procesos generadores de rupturas que poco a poco van limitando la capacidad del individuo para integrarse en redes de carácter social, económico, político, y en redes de carácter simbólico-cultural. La exclusión tiene, o se vive, a partir de un conjunto de experiencias y situaciones. No sólo opera en un ámbito individual (biográfico), sino que también sus efectos se manifiestan en el ámbito social”.

De las definiciones analizadas, se puede constatar que la exclusión social es un fenómeno muy complejo y, para su superación los jóvenes dependen de los recursos personales y sociales disponibles. No se puede hablar de exclusión en términos binarios (estar o no estar excluido), sino que ha de hablarse de itinerarios muy difíciles que conducen en una determinada dirección, pero que son susceptibles de ser modificados.

En América Latina, como consecuencia de la llamada crisis del estado de bienestar, los países están experimentando nuevas formas de vulnerabilidad y de exclusión social y



económica. La riqueza se acumula en pocas manos y en pocas familias por lo que se incrementa el número de personas que padecen situaciones de pobreza y de marginación. Sin embargo, y en palabras de Rivera-González (2011, p. 332) “esta no es una situación privativa o exclusiva de las sociedades latinoamericanas; es una experiencia que se ha extendido también al seno de sociedades y economías de los países altamente industrializados”. Estas condiciones han contribuido a que se experimente un deterioro de la calidad de vida de la población; afectando duramente a la población juvenil.

Una investigación llevada a cabo por Vega, Aramendi y Garín (2012) informan que España es uno de los países en Europa que ha registrado un mayor aumento de la población en riesgo de pobreza y exclusión social. El debilitamiento del Estado del bienestar se une a un empeoramiento de las condiciones de la calidad de vida y a un aumento de las desigualdades; “aquellos sectores que estaban en riesgo siguen estándolo, mientras que algunos colectivos han empeorado” (Vega, Aramendi y Garín, 2012, p. 168).

Siguiendo en el contexto español, Valls Fonayet (2011) ha realizado una investigación con el objetivo de clasificar a los individuos en agrupaciones sociales. Este autor ha detectado la existencia de tres grandes realidades sociales juveniles en España, a saber:

- La primera clasificación está formada por casi la mitad de los jóvenes españoles. Éstos se encuentran en situación de protección ante la vulnerabilidad por una ausencia de riesgo social en dimensiones tales como el trabajo, formación....
- Un tercio de los jóvenes españoles son: adolescentes desfavorecidos, juventud descalificada y juventud adulta precarizada. Se caracterizan por: una salida rápida del sistema educativo; una inserción precaria al mercado laboral, rotación laboral; del paro; unas bajas cualificaciones; unas bajas rentas familiares; baja calidad de la vivienda así como problemas en la capacidad de consumo. “Su salida prematura de sistema formativo estuvo ligada a la obtención de un trabajo pero, aun así, la experiencia laboral acumulada no les permite disfrutar de una posición estable” (Valls Fonayet, 2011, p. 112).



- En último lugar, una tercera agrupación de la juventud española está caracterizada por el contexto rural, con bajas rentas pero sin que ello se traduzca en una acumulación de limitaciones en el resto de dimensiones.

Una fuente importante de exclusión que pueden sufrir los jóvenes tiene que ver con la drogadicción y las adicciones. Vega Fuente y Arimendi Jáuregui (2011) defienden que una educación eficaz sobre la prevención de las drogas no se puede entender sin asumir una *mediación educativa* comprometida con las necesidades de los educandos. Por ello “la integración curricular de la educación sobre drogas ha de servir como principio básico para cualquier actuación educativa en los centros escolares” (p. 228). Así mismo se hace necesario el intercambio y la interacción permanente entre los miembros de la comunidad educativa y, entre éstos y los ciudadanos comprometidos con la prevención de las drogodependencias (asociaciones, servicios sociales y sanitarios, etc.); aspecto muy importante.

En general, ante cualquier situación problemática, la mediación educativa y/o la intervención con los jóvenes en dificultad social es muy compleja para hacer frente tanto a la exclusión educativa como a la social. A continuación, hemos recogido los factores más problemáticos que afectan a los jóvenes y que están presentes en las investigaciones analizadas:

- La variedad del alumnado por su diversidad geográfica y cultural (López, Santos, Bravo y F. del Valle, 2013; Vega Fuente y Arimendi Jáuregui, 2011)
- Su historial de fracaso escolar (Vega Fuente y Arimendi Jáuregui, 2011)
- Problemas familiares que les afectan, poca implicación de las familias (Vega Fuente y Arimendi Jáuregui, 2011)
- La falta de coordinación entre los diferentes servicios que los atienden: educativos, sociales y sanitarios (Vega Fuente y Arimendi Jáuregui, 2011)
- Desempleo y precariedad laboral (López, Santos, Bravo y F. del Valle, 2013; Rivera-González, 2011; Varela, 2011)
- No acceder a la educación en cualquiera de sus niveles (Rivera-González, 2011; Varela, 2011)
- La carencia de una vivienda propia (Rivera-González, 2011)
- La migración clandestina (Rivera-González, 2011)
- La violencia (Rivera-González, 2011; Varela, 2011)



- Drogadicción (López, Santos, Bravo y F. del Valle, 2013; Varela, 2011)
- La pobreza, indigencia y desigualdad (López, Santos, Bravo y F. del Valle, 2013; Rivera-González, 2011; Varela, 2011; Zalakain, 2013)
- Baja inteligencia o coeficiente intelectual (López, Santos, Bravo y F. del Valle, 2013; Varela, 2011)
- No tener acceso a las tecnologías (PC, Internet, Ipod, Iphone, ...) (Rivera-González, 2011)
- Bajo compromiso comunitario y de participación (Varela, 2011; Rivera-González, 2011)

Por todo lo anterior, la eficacia de las intervenciones contra la pobreza, marginación o exclusión social de los jóvenes tienen que ver con la superación de los siguientes tres retos por parte de los servicios que atienden a estos colectivos: la *formación*, la *prevención* y la *coordinación* (Clua-Losada, Sesé i Ballart y Tur i Tur, 2011).

Con relación a la *formación* sería necesario una mejora en los siguientes aspectos:

- Formación del profesorado, configuración y tamaño de las plantillas (Vega Fuente y Arimendi Jáuregui, 2011)
- Autonomía de los centros (flexibilidad de los tiempos y los espacios...) (Vega Fuente y Arimendi Jáuregui, 2011)
- Adecuación y abundancia de medios (Vega Fuente y Arimendi Jáuregui, 2011)

Diversos autores (Vega Fuente y Arimendi Jáuregui, 2011; Vega, Aramendi y Garín, 2012) afirman que el alumnado que ha estudiado y estudia PCPI (Programa de Cualificación Profesional Inicial) se encuentra en riesgo de exclusión social dadas sus circunstancias personales y sociales. Sin el adecuado apoyo educativo tendrán muchas dificultades para construir su proyecto vital y laboral. Vega, Aramendi y Garín (2012) reiteran que la adolescencia trae consigo una serie de cambios en diferentes ámbitos (físicos, intelectuales, emocionales) que van a suponer una auténtica revolución en todas las áreas de la vida del joven, situación que se agrava con la crisis actual de la sociedad, la cual provoca nuevas dificultades en los jóvenes, sobre todo, en contextos de pobreza y marginación. Sin un apoyo educativo adecuado estos jóvenes tendrán muchas dificultades para construir su proyecto vital y laboral.



Por ello los itinerarios formativos de inserción que atienden a los jóvenes en situación de vulnerabilidad (PCPI, FPB, Talleres Prelaborales...) son auténticos programas de mediación educativa que pueden ayudar a crear proyectos de vida saludables. En este sentido es muy importante fomentar las buenas prácticas educativas, aquellas que reducen los procesos de exclusión socioeducativa y fracaso escolar fomentando la cohesión social (Ricatto Real y Luengo Navas, 2012). Las buenas prácticas forman parte de las políticas inclusivas, por medio de la intervención de profesionales cualificados que buscan diseñar marcos organizativos de intervención en contextos de riesgo de exclusión social.

Este es un asunto que afecta gravemente a España, puesto que la exclusión educativa, traducida en fracaso y abandono escolar posee unos índices muy elevados en fuerte contraste con los índices internacionales. Las prácticas escolares son un elemento potencialmente influyente para mantener a los jóvenes dentro de las zonas de integración social, si se logra su compromiso y motivación. En diversas investigaciones (Gaviria y Ospina, 2010; Juárez y Gayer, 2014; López, Santos, Bravo y F. del Valle, 2013; Vega Fuente y Arimendi Jáuregui, 2011) se ha encontrado que cuanto menor es el nivel de estudios de una persona, mayor es el riesgo de que sufra problemas graves de salud, de inestabilidad laboral y de alojamiento precario. En otras palabras, existe una mayor posibilidad de sufrir exclusión.

Con relación a la *Prevención* de la exclusión social, se pueden recoger los siguientes aspectos:

Clua-Losada, Sesé i Ballart y Tur i Tur (2011, p. 82) afirman que “la prevención es necesaria a lo largo del ciclo vital, para evitar que personas en situaciones de riesgo terminen excluidas”. Un aspecto muy importante a prevenir en la juventud es la delincuencia o violencia. Por ello, como indica Varela (2011) es un gran desafío establecer cuáles son aquéllos factores de riesgo claves a intervenir. Este autor expone que existen factores protectores (como la familia, habilidades sociales, conciencia crítica, resolución de problemas, relaciones sociales...) que pueden atenuar el posible desarrollo de conductas de riesgo. “Violencia y delincuencia son fenómenos complejos que requieren una mirada integral para ser entendidos de la mejor forma” (Varela, 2011, p. 40). Algunos jóvenes a pesar de presentar factores de riesgo, no desarrollan conductas de riesgo, a lo que algunos autores explican por la resiliencia del sujeto (Varela, 2011).



En materia de prevención Clua-Losada, Sesé i Ballart y Tur i Tur (2011) advierten de la necesidad de invertir en investigaciones sociales donde los sujetos sean la unidad de análisis, y no necesariamente su familia u hogar, con el fin de encontrar mejores soluciones a los problemas individuales de la juventud.

El tercer aspecto señalado anteriormente, para el logro de una intervención eficaz guarda relación con la *Coordinación de Servicios*.

Clua-Losada, Sesé i Ballart y Tur i Tur (2011, p. 82) afirman que “aunque se han hecho grandes avances en coordinación, y sobre todo, las entidades del tercer sector son cada vez más conscientes de la importancia de evitar duplicidades en servicios, todavía hay problemas en este ámbito”. Es conveniente crear foros donde representantes de cada entidad se reúnan para acordar acciones comunes y desarrollar programas más efectivos, intentando evitar duplicaciones. También se debe asumir responsabilidades desde instancias internacionales, ya que en palabras de Vega Fuente y Arimendi Jáuregui (2011, p. 232) “la lucha contra la exclusión asumida por la Unión Europea es una razón de más para asumir este compromiso”.

Las condiciones de pobreza y exclusión social que enfrentan los jóvenes, junto a sus familias, no pueden resolverse en el corto y medio plazo, ya que “al estar imposibilitados para tener acceso a los ingresos que ayuden a salir de la pobreza y acceder a mejores condiciones de vida” (Rivera-González, 2011).

Está claro que, en función de los recursos y apoyos facilitados, la juventud podrá acceder al mundo laboral y, en su caso, salir de su posible situación de exclusión (Fernández Tilve y Malvar Méndez, 2011).

No se puede olvidar que los problemas de la juventud nunca están al margen de la sociedad en la que viven. Por ello “no dar respuestas coherentes a las necesidades de adolescentes y jóvenes, no sólo refuerza sus problemas sino que también augura un futuro incierto para su desarrollo personal y social que no es otro que el de la exclusión con sus profundas raíces y diferentes caras visibles” (Vega, Aramendi y Garín, 2012, p. 168). La sociedad a la que ellos pertenecen, por otra parte, pierde al mismo tiempo un capital humano, del que no puede prescindir para su desarrollo equilibrado y saludable.



Hay que tener en cuenta que “aquellos sujetos que se enfrentan a una situación de marginación son parte de la degradación no sólo económica, sino también moral, y sufren una profunda condición de deterioro en su identidad que los descalifica y los margina como personas” (Rivera-González, 2011, p. 338). La exclusión social debe entenderse como parte de un proceso y no como una experiencia definitiva. Por ello la “integración-exclusión serán por lo tanto dos situaciones que se experimentan y padecen en condiciones estrictamente individuales, pero indudablemente son el resultado de condiciones que se desarrollan y se experimentan en un ámbito más amplio” (Rivera-González, 2011, p. 342).

3.3. Inclusión y cohesión social

Ayudar a los jóvenes a alcanzar la integración social y laboral, debe ser una prioridad para todos los implicados en esta tarea. En el siguiente apartado se aborda la inclusión y cohesión social de los jóvenes, ofreciendo diferentes aportaciones para su logro.

INTEGRACIÓN EN LA SOCIEDAD. Inclusión y cohesión social	
Autores	Principales hallazgos y aportaciones
Sandoval Mario (2011)	“Otro componente de la cohesión social es la noción de integración social, entendida como «el proceso dinámico y multifactorial que posibilita a las personas participar del nivel mínimo de bienestar que es consistente con el desarrollo alcanzado en un determinado país»” (CEPAL, 2007:15-16) (p. 155) “La cohesión social no sólo significa un desafío ante niveles de exclusión, sino que va más allá de ser integración social, es acción y evolución ciudadana” (p. 158)
Stuart Jaimee, Ward Colleen (2011)	“La investigación previa con jóvenes inmigrantes sostiene que, debido a las diferencias de estadio vital y desarrollo, los jóvenes se enfrentan a cuestiones de adaptación aculturativa más complejas que sus congéneres adultos (Berry et al., 2006; Oppedal, 2006; Phinney, 1990). Esto es principalmente debido a que los adolescentes inmigrantes deben negociar y combinar los valores y conductas inculcadas por sus grupos étnicos y religiosos con los de la cultura de acogida, una tarea especialmente difícil cuando los valores y creencias de la cultura étnica difieren significativamente de los de la sociedad en su conjunto (Stuart y Ward, in press)” (p. 13)
Thezá Marcel (2011)	“Nuevas agendas de investigación implican no quedarse en el estereotipo de jóvenes participativos v/s jóvenes apáticos, sino más bien de jóvenes que se encuentran buscando nuevas estrategias de integración en sociedades que son, por su naturaleza, altamente complejas” (p. 64)



<p>Fernández Tilve M^a Dolores, Malvar Méndez M^a Laura (2011)</p>	<p>“Los/las adolescentes viven ligados, inexorablemente, a etapas de transición (académicas, laborales, biológicas...), los sentimientos que la acompañan son de temor ante la posibilidad de no estar preparados para afrontar con solvencia estos cambios, de desosiego ante lo desconocido” (p. 103)</p> <p>“Frecuentemente, los/las jóvenes adolecen de una adecuada orientación escolar y profesional que canalice sus intereses y capacidades hacia la vida activa. Por otra parte, el desconocimiento de los valores vigentes en el mundo laboral, la segregación del mercado de trabajo y la dificultad de acceso a una primera ocupación hacen que el reto para la escuela sea mayor” (p. 101)</p>
<p>Vega Amando, Aramendi Pello, Garín Segundo (2012)</p>	<p>“Hoy es evidente que la Estrategia Europa 2020, el crecimiento sostenible e inclusivo y los objetivos de reducción de la pobreza están cada vez más subordinados al motor político dominante de la estabilización del euro, a la reducción del déficit y la deuda principalmente a través de una consolidación fiscal que resulta socialmente dañina y que está claramente generando más pobreza, exclusión y desigualdad” (p. 168)</p> <p>“Las políticas para la inclusión educativa deben atender a todos los componentes del sistema educativo necesitados de mejora: la formación y cualificación del profesorado y otros profesionales de la educación, el cambio de las dinámicas de programación educativa y el diseño curricular, la modificación de los contextos en los que se incluye a los alumnos, la evaluación y financiación del sistema, así como el cambio en las actitudes y la lucha contra los estereotipos” (p. 176)</p>
<p>Bauer Stéphanie, Loomis Colleen, Akkari Abdeljalil (2013)</p>	<p>“Además de múltiples culturas se ha encontrado que en Suiza la identificación étnica papel juega en la inclusión social y la exclusión varía según el tipo de permiso de residencia (Dahinden 2008). Vemos que la identidad étnica puede ser en algunos casos identidad multicultural y que los factores contextuales moldean el papel de la identidad en inclusión en la sociedad y sus instituciones, como las escuelas” (p. 56)</p>
<p>Deusdad Blanca (2013)</p>	<p>“El proceso de globalización de finales del siglo XX y su desarrollo en el siglo XXI ha acentuado la convivencia en sociedades multiculturales, donde la diversidad cultural ya no es un hecho característico de ciertas sociedades opulentas sino que la utilización de las redes sociales y la globalización de la esfera económica, social y política conlleva el reto de convivir en sociedades diversas culturalmente en gran parte del planeta” (p. 90)</p> <p>“La educación intercultural y la educación para la ciudadanía son una herramienta esencial de prevención y de construcción de la convivencia y la cohesión” (p. 93)</p>
<p>Zalakain Joseba (2013)</p>	<p>“Los efectos de la crisis no están teniendo las mismas implicaciones en los distintos grupos de población: en efecto, la pobreza y la precariedad afectan cada vez más a los grupos tradicionalmente considerados de riesgo, afectados por las dificultades crecientes de acceso a una ocupación estable, mientras que, de hecho, las tasas de pobreza se reducen entre los colectivos más favorecidos de la sociedad, cuantitativamente mayoritarios” (p. 179)</p> <p>“Las principales divisiones sociales no se dan ya entre la burguesía y el proletariado, sino entre los precarios y los instalados (insiders y outsiders), perteneciendo todavía, pese a la crisis, una parte importante de las clases medias autóctonas a la categoría de los instalados” (p. 179)</p>



Aparicio Pablo Christian (2014)	“El ámbito educativo encarna todavía un espacio vertebral de lucha y de transformación social, en donde las generaciones más jóvenes buscan mejorar sus condiciones de participación social y orientar sus proyectos biográficos, abogando por una inclusión social adecuada. (p. 4)
García-Arjona Noemí (2014)	“La utilización del deporte como integración social y cultural de jóvenes residentes en zonas urbanas desfavorecidas de Francia ha sido ensalzado por la clase política a modo de <i>ascensor social</i> ” (p. 1) “De manera progresiva, las políticas han identificado y convocado al deporte como una herramienta que permitiese tanto la integración de población inmigrante en la nueva sociedad como la preservación de las propias raíces culturales e identitarias” (p. 2)
Arroyo Daniel (2014)	“Es prioritario buscar alternativas de inclusión de carácter colectivo, asociativo y solidario, que además puede contribuir al ejercicio de la responsabilidad social compartida, configurando un espacio en el que puedan confluír los aportes de los diferentes actores de la sociedad, con recursos y perspectivas sumamente variables” (p. 60) “Es necesario, de este modo, un plan masivo que ponga el acento en la inclusión de los jóvenes y que, además de incluir los programas de becas y apoyo económico que ya se están llevando adelante en la Argentina, incorpore también una red de tutores creíbles para los jóvenes” (p. 62)

Cuadro 9. Principales hallazgos y aportaciones sobre Integración en la sociedad y cohesión social

La exclusión e inclusión social son dos conceptos opuestos que forman parte de un continuo indisoluble que se va construyendo y reconstruyendo socialmente. “La inclusión social se constituye así en el marco de referencia o telón de fondo desde el que abordar la exclusión, al ser la participación activa y plena en condiciones de equidad y justicia social en la vida activa, la meta de la misma” (Parrilla Latas, Gallego Vega y Moriña Díez, 2010, p. 214).

La participación social y ciudadana de la juventud en el contexto en el que viven se torna fundamental para su plena integración en la sociedad. Sandoval (2011) defiende que los términos *Cohesión social* y *confianza* son dos conceptos íntimamente relacionados que están en las bases del funcionamiento social actual. Cabe destacar que la confianza en las relaciones sociales se adquiere en las primeras etapas de la vida (familia); y se avanza hacia etapas posteriores cuando los individuos comienzan a relacionarse con otros, generando y denominándose una confianza social. Para el citado autor “si no existe confianza es posible que el sujeto se distancie de su realidad cotidiana, se vaya sintiendo ajeno a todo su entorno, lo cual fomentará la incapacidad de cumplir con lo prometido de forma continuada en el tiempo” (p. 143).



La confianza y la cohesión social son vitales para el bienestar de las personas. La cohesión social es fruto de la capacidad de un sistema social, económico y político de promover la autonomía y la participación social de los ciudadanos, la creación de redes sociales e institucionales que generen capital social y favorezcan la inclusión (Aparicio, 2014). Como hemos visto, un componente importante en la cohesión social es el término integración social. Este concepto se puede definir como “el proceso dinámico y multifactorial que posibilita a las personas participar del nivel mínimo de bienestar que es consistente con el desarrollo alcanzado en un determinado país” (CEPAL, 2007, pp. 15-16, en Sandoval, 2011, p. 156).

Las sociedades necesitan vínculos que mantengan a las personas y grupos unidos, estableciéndose una mayor interacción. Por ello es fundamental una confianza social previa hacia el logro de una cohesión social fortalecida, puesto que ayuda a la creación y estabilización de vínculos interpersonales y éstos con las instituciones. Las sociedades no se construyen desde la individualidad de cada persona, sino todo al contrario, ya que se necesita que las personas actúen y se comprometan mediante la colaboración y cooperación ciudadana en la construcción de sociedades democráticas, y que tengan en cuenta la diversidad.

Contrariamente a la imagen que muchas veces se transmite de los jóvenes en situación de desventaja como apáticos y desenganchados de la sociedad, los resultados de una investigación llevada a cabo por Benedicto y Morán (2014) muestran que estos jóvenes manifiestan preocupación por lo que ocurre en su entorno social (mediante quejas y reivindicaciones colectivas). Una realidad muy limitada y compleja en la que mayoritariamente predominan los riesgos más que las oportunidades, en su condición de ciudadanos.

Es necesario que los jóvenes gestionen a su favor las desventajas y las conviertan en oportunidades. Su condición no puede concebirse como una situación estanca que determina al individuo a una posición determinada. Aunque no se puede obviar que la integración en la sociedad de los jóvenes, especialmente aquellos más vulnerables, es, por su naturaleza, altamente compleja.

Para Thezá (2011) que ha realizado un estudio en Chile sobre las limitaciones de la participación electoral de los jóvenes en condición de pobreza, la participación no es



necesariamente un mecanismo que pudiésemos llamar “natural” ligado al estatus jurídico o legal de las personas, puesto que no son distribuidas de manera igualitaria y no es ejercitada por todos de la misma forma. Aspecto en el que coincide Benedicto y Morán (2014) al afirmar que las difíciles condiciones en las que se desarrollan, condicionan negativamente su capacidad de enfrentarse a los problemas colectivos como ciudadanos activos. “Estos jóvenes tienen grandes dificultades para construir estrategias de solución y, sobre todo, para activar su capacidad de agencia. Solamente algunas experiencias de compromiso y movilización colectiva les permiten superar los obstáculos para convertirse en actores políticos” (p. 448).

En este sentido Rivera-González (2011, p. 344) señala que “la gente joven enfrenta una situación de marginación, o puede mostrar poca o nula participación política en los espacios tradicionales (partidos políticos), pero puede igualmente tener una amplia participación política y social a través de su involucramiento en diversas causas, a partir de las redes sociales más comunes en estos días (Facebook, Twitter, hi5, etc.)”. Es decir, los jóvenes experimentan situaciones de exclusión y de vulnerabilidad, pero a su vez también tienen la oportunidad de encontrar nuevas situaciones y espacios de integración.

Un aspecto que incide de forma notable en la inclusión social consiste en facilitar el retorno a la formación. El objetivo es para avanzar en la construcción de un sistema que posibilite múltiples y flexibles caminos que lleven a la cualificación y al éxito en el mercado laboral (Fernández Tilve y Malvar Méndez, 2011; Gaviria y Ospina, 2010; López, Santos, Bravo y F. del Valle, 2013).

La institución escolar debe sentir la necesidad de replantear sus acciones permanentemente, sin perder el deseo de caminar hacia las buenas prácticas de inclusión social y laboral. Para Aparicio (2014) la adquisición del conocimiento escolarizado (competencias, disposiciones y destrezas), y las posibilidades de objetivación de los derechos educativos condiciona seguidamente las transiciones hacia el mercado de trabajo y la vida adulta.

Es imprescindible el papel de escuela en las transiciones de los jóvenes a la vida adulta y activa (Aparicio, 2014; Fernández Tilve y Malvar Méndez, 2011); capaz de potenciar la inclusión social plena, el despliegue de competencias y destrezas personales, la movilidad socio-ocupacional y así también mejorar los ingresos y la calidad



del empleo adquirido, reducir los índices pobreza y mitigar la expansión de los procesos y contextos de exclusión social.

La educación de *segunda oportunidad*, es una ocasión magnífica para facilitar el retorno a la formación y caminar con éxito hacia la inserción social y laboral cualificada, como un dispositivo de lucha contra la exclusión (Fernández Tilve y Malvar Méndez, 2011; López, Santos, Bravo y F. del Valle, 2013). Ejemplos de ello son los Programas de Diversificación Curricular; los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI); y las Pruebas de Acceso a Ciclo Medio de FP, entre otros.

Conviene subrayar, no obstante, que la educación de segunda oportunidad no puede, en ningún caso, reproducir el modelo escolar en el que han fracasado con anterioridad los jóvenes (Fernández Tilve y Malvar Méndez, 2011). Como reiteran Vega, Aramendi y Garín (2012) los recursos de ayuda, sin embargo, siguen diseñándose para las demandas de la mayoría, no coinciden con las de la juventud conflictiva, y, por tanto, siguen transmitiéndoles un mensaje de inadaptación que no contribuye a la prevención, sino que incluso puede aumentar los factores de riesgo en este colectivo. De ahí que sea necesaria una escuela menos academicista y más inclusiva que respete la diversidad (Fernández Tilve y Malvar Méndez, 2011).

En materia de intervención, la orientación profesional (en Educación Secundaria) que se le ofrece a los jóvenes debe tener en cuenta la transición escuela-trabajo, incidiendo en aspectos tales como: las motivaciones e intereses de cada alumno, la toma de decisiones, el conocimiento del mundo laboral, la capacidad de desarrollar un proyecto de vida tanto personal como laboral,... Fernández Tilve y Malvar Méndez (2011, p. 112) argumentan que “una adecuada y completa orientación a lo largo de la Educación Secundaria va a favorecer que esta situación se desenvuelva del modo adecuado”.

Una investigación realizada por Aparicio (2014) en América Latina, particularmente en Argentina, incide en que siguen existiendo diferencias de clase en el acceso a la educación, ya que se considera un privilegio de sectores sociales medios y altos, tanto en la obtención del certificado en la educación secundaria, como en el ingreso a la educación terciaria. Esto constituye un desafío, tal como el señalado por Arroyo (2014, p. 58) que insiste en que “hacen falta más escuelas secundarias e inversión, como también equilibrar los niveles de conocimiento, de tecnología e infraestructura entre la escuela



pública y la privada”. Este autor da a conocer que los chicos que cursan estudios en escuelas privadas, muchas veces, aprenden contenidos diferentes a los de la escuela pública. Estas desigualdades también se manifiestan en la infraestructura, la cantidad de horas de clase y las herramientas a las que acceden para estudiar. “Los retos de la educación para el siglo XXI son, pues, enormes, sobre todo para unos sistemas educativos a los que se va exigir cada vez más esfuerzo para garantizar la igualdad de oportunidades de los ciudadanos” (Vega, Aramendi, Garín, 2012, p. 174).

Fernández Tilve y Malvar Méndez (2011, p. 113) destacan diferentes propuestas tales como que “los centros educativos tienen que asumir que es necesario una apertura y que han de empezar por abrir más los centros a la comunidad, incorporar nuevos profesionales (educadores/as sociales, terapeutas ocupacionales, especialistas en minorías étnicas,...), flexibilizar los itinerarios de formación y programas individualizados, etc.”. Así mismo la interrelación escuela-empresa (en niveles de formación, PCPI) es muy relevante a la hora de tomar decisiones determinantes para su futuro.

No cabe duda que la inserción profesional de los jóvenes es crucial para su incorporación como adultos a la sociedad, su desarrollo como personas y como ciudadanos. De ella, consiguientemente, depende el progreso económico y social. De ahí que este paso de la escuela al mundo de trabajo se realice en las mejores condiciones posibles. Trabajo y educación son elementos fundamentales para el desarrollo de la vida humana, para librarnos de la exclusión en el presente y paliar la reclusión vivida o en la que podamos tal vez caer (Fernández Tilve y Malvar Méndez, 2011) que superen los roles sexistas aún existentes en nuestra sociedad y tomando como base el respeto por las necesidades personales.

Por ello “es necesaria una reforma del sistema educativo que revise los objetivos de la escuela secundaria y el nivel terciario y los ponga en línea con los sectores productivos estratégicos, respecto de la necesidad de poner en marcha un cambio sustantivo en las escuelas secundarias” (Arroyo, 2014).

Con relación a las políticas sociales llevadas a cabo por los poderes públicos para combatir la exclusión social en la población juvenil, éstas requieren de una comprensión global de la situación, así como de políticas de mayor alcance y bien vertebradas (Fernández Tilve y Malvar Méndez, 2011). Ello necesita la implicación de toda la



sociedad (Administración, familias, empresas, inspección, entornos de socialización profesional, agentes sociales, las instituciones barriales y familiares, los sindicatos, los actores políticos y burocráticos pertenecientes al aparato estatal, las iglesias, las universidades, ONG's, etc.), no sólo de la escuela, mediante una coordinación interinstitucional (Aparicio, 2014; Vega, Aramendi y Garín, 2012) dirigida a determinados grupos más vulnerables y que se centre primordialmente en la prevención. La puesta en marcha de prácticas adecuadas para potenciar la integración e inserción social y laboral debe realizarse de un modo responsable y constructivo, potenciando el papel activo de los jóvenes como agentes de su propio desarrollo.

Un contexto importante que permite acercarse a determinados colectivos no escolarizados ni detectados por la red asistencial, que pueden manifestar conductas de riesgo y consumo de sustancias ilegales, son los espacios de ocio juvenil (Vega, Aramendi y Garín, 2012).

En este sentido es muy interesante destacar la investigación llevada a cabo por García-Arjona (2014) en la ciudad de París. El estudio narra cómo a través del deporte es posible una integración social y cultural de jóvenes residentes en zonas urbanas desfavorecidas de Francia. El deporte actúa como *ascensor social* para aquellos jóvenes que viven en la periferia de las grandes ciudades. Poseen un origen cultural diferente, con frecuencia vinculado con la delincuencia. Este autor destaca que en Francia, desde la esfera política “se ha afianzado el discurso de que el deporte es una actividad humana que permite transmitir una serie de valores como la solidaridad, el trabajo en equipo, la responsabilidad o la disciplina” (p. 2).

En este contexto es importante subrayar la figura del *mediador deportivo*, puesto que es la referencia clave de este proceso de integración laboral a través del deporte. Los mediadores suelen ser antiguos usuarios del mismo programa en el que ahora trabajan, procedentes del barrio, y se convierten en referencia para los demás jóvenes. En el contexto de América Latina, destaca la figura del *tutor de calle*, cuya función primordial es llegar a estos jóvenes, acompañarlos y sostenerlos (Arroyo, 2014). “El respeto a la diversidad y la cohesión social son la base de los desafíos de las sociedades postmodernas donde la convivencia pacífica y el respeto a la diferencia no son elementos que se den por sentado, sino que parece necesaria una labor social y política al respecto” (Deusdad, 2013, p. 90).



A la vista de las investigaciones estudiadas, sería necesaria la colaboración entre todos los actores sociales, tanto de toda la comunidad educativa como el entorno social de los jóvenes para alcanzar los siguientes propósitos en pro del óptimo desarrollo juvenil, a saber (políticas o acciones para la inclusión educativa):

- Considerar a los jóvenes con la capacidad de protagonizar y orientar por sí mismos procesos de transformación social y política (Aparicio, 2014)
- Abrir ámbitos de participación y decisión en el ámbito educativo entre los diversos actores, agencias e instituciones comprometidos con la ejecución de políticas y programas (Aparicio, 2014)
- Formación y cualificación del profesorado. Capacitación de los expertos y profesionales de la educación juvenil (Aparicio, 2014; Monarca, Rappoport Redondo, Sandoval Mena, 2013)
- No discriminación en razón de género a las mujeres a partir del mejoramiento de las posibilidades concretas de participación social (Aparicio, 2014)
- Fomentar las segundas oportunidades educativas (Aparicio, 2014) “diseñando e implementando programas más acordes a las características socioculturales y las necesidades de su población objetivo, con alto grado de articulación didáctica en las áreas de formación, apoyo psicosocial para los jóvenes y una vinculación eficiente en el mercado empresarial” (Arroyo, 2014, p. 64)
- Encauzar efectivamente los procesos educativos y de transición (sistema de formación – empleo – vida adulta - instancias de capacitación sucesivas) (Aparicio, 2014; Monarca, Rappoport Redondo, Sandoval Mena, 2013)
- Vinculen aspectos y contenidos inherentes a la vida social, cultural, afectiva y subjetiva de las personas (Aparicio, 2014)
- Actualizar los modelos teóricos y las aplicaciones prácticas de formación, atendiendo a las características específicas de los sujetos, de los grupos y de los nuevos y cambiantes contextos socioculturales (Aparicio, 2014)
- Fortalecer los nexos de cooperación intersectorial con referentes privados, no – gubernamentales y públicos, que intervienen en el apoyo, la orientación y la contención de las demandas específicas de los jóvenes (Aparicio, 2014)
- Adaptación del currículum, medidas organizativas flexibles y recursos humanos y materiales para atender a los distintos ritmos, estilos de aprendizaje y a las distintas habilidades (Aparicio, 2014).



- No estigmatizar a los jóvenes en situación de vulnerabilidad con las drogas o el delito (Arroyo, 2014)
- El Estado debe igualar o equilibrar las oportunidades de los jóvenes (Arroyo, 2014; Bauer, Loomis y Akkari, 2013; Stuart y Ward, 2011;)
- Encarar acciones que impactan sobre la vida cotidiana, aumentan la autoestima, la vocación emprendedora y recuperan el sentido del esfuerzo y la búsqueda del progreso personal y familiar (Arroyo, 2014)
- Buscar alternativas de inclusión de carácter colectivo, asociativo y solidario, que además puede contribuir al ejercicio de la responsabilidad social compartida, configurando un espacio en el que puedan confluir los aportes de los diferentes actores de la sociedad, con recursos y perspectivas sumamente variables (Arroyo, 2014; Stuart y Ward, 2011)

Todo esto nos lleva a pensar en enfoques integrales, universales, participativos y de largo plazo. Por ello se debe ver a los jóvenes como agentes activos, capaces de adaptarse o de cambiar un modelo institucionalizado, teniendo un importante papel en el proceso de alteración del curso de los comportamientos transicionales. “Como innovadores sociales, los jóvenes pueden redefinir las expectativas individuales y sociales, planificando los acontecimientos y alterando sus comportamientos y, por consecuencia, su propio futuro” (Tinoco Ponciano y Féres-Carneiro, 2012, p. 221). Por ello, hay que tener en cuenta que invertir en los jóvenes es invertir en desarrollo.



4. Resumen

El fracaso y posterior abandono escolar, constituye un serio problema que tiene lugar en todas las sociedades. En el mismo juega un papel muy activo tanto los factores educativos, como personales y sociales. El reto para abordar esta problemática se basa en la coordinación y colaboración de los diferentes agentes implicados, evitando la implementación de acciones individuales y aisladas.

Todo el alumnado tiene derecho al éxito educativo, mediante una educación de calidad. En efecto, educar hoy en día no es atender a una mayoría, sino a todos. Y el reto más actual, estriba en hacerlo desde principios de equidad.

Se puede constatar que los jóvenes que tienen mejores condiciones de vida - alimentación, salud, vivienda - y viven en un ambiente inclusivo que fomenta la participación y respeta las características individuales y culturales, son los que tienen mayores probabilidades no sólo de acceder a la escuela, sino también de lograr aprendizajes significativos y desarrollar las competencias deseadas para el óptimo desarrollo vital.

En el contexto de la diversidad, la escuela y el entorno son determinantes en el éxito académico dentro de un sistema en el que todos los agentes involucrados deben ser corresponsables. Los factores de exclusión se encuentran no sólo en las condiciones económicas, sociales o culturales de esta población juvenil especialmente vulnerable, sino también en la falta de un sistema capaz de mirar las diferencias y atender las privaciones que limitan una escolarización exitosa, aspecto que debe estar presente en las políticas sociales.

Actualmente, los cambios sociales en un mundo globalizado exigen de las personas el desarrollo de competencias que les permitan formar parte de sociedades culturalmente más diversas, así como económica y socialmente más interconectadas. En este sentido, su inclusión social no dependerá únicamente de su adaptación al nuevo entorno sino de la posibilidad de participar en él y transformarlo en una relación de construcción más que de dependencia.



La integración e inclusión, tanto educativa como social, dependerá, entonces, de la corresponsabilidad. Las acciones que se han llevado a cabo para atender educativamente a las poblaciones con más riesgo de fracaso escolar han realizado esfuerzos importantes; sin embargo, aún existe la necesidad de educar en la diferencia y contextualizar las actividades educativas de acuerdo con las características sociales y afrontar las limitaciones que impiden el aprendizaje.

Todo esto nos lleva a pensar en enfoques integrales, universales, participativos y de largo plazo. Por ello se debe ver a los jóvenes como agentes activos, capaces de adaptarse o de cambiar un modelo institucionalizado, para que la transición a la vida adulta y activa se realice de la mejor forma posible en la compleja sociedad que nos ha tocado vivir. Sin lugar a dudas, invertir en los jóvenes es invertir en desarrollo.

Capítulo II. Análisis metateórico. Empleo

En el segundo capítulo de la presente Tesis doctoral, se ha realizado un análisis metateórico sobre la base de investigaciones que tienen que ver con la dimensión empleo. Para ello se han establecido dos subdimensiones: Generación NiNi y Fomento del empleo e inserción sociolaboral. Así mismo para cada una de ellas se han establecido microcategorías, que se detallan más detenidamente a continuación.

2. Generación NiNi

Respecto a la primera subdimensión denominada Generación NiNi y tras la revisión de los artículos de investigación en las distintas bases de datos bibliográficas y de estudiar el contenido general de los mismos, hemos definido para esta subcategoría, las siguientes microcategorías: Definición y antecedentes; Perfil y características de los jóvenes NiNi. Factores asociados y Asunción de responsabilidades.

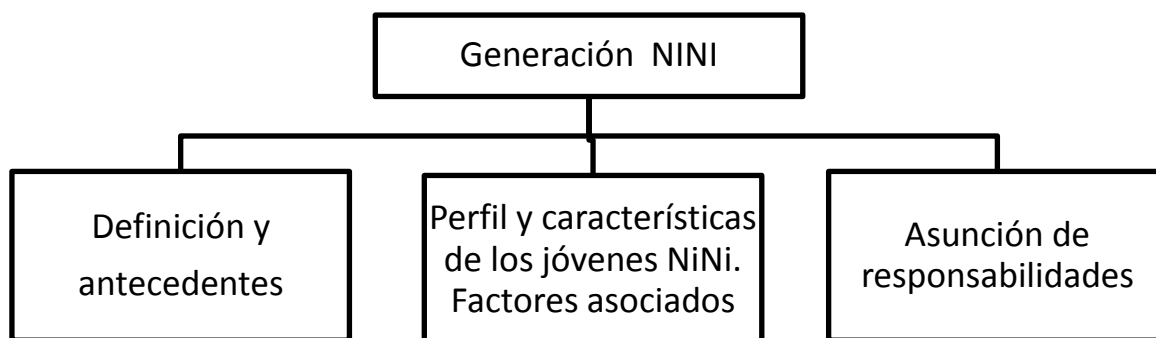


Figura 7. Generación NiNi

Partiendo por tanto, de este diagrama de categorías, podemos establecer los siguientes hallazgos y aportaciones más relevantes para cada una de ellas. En primer lugar, se muestra un cuadro de doble entrada que está formado por aquellas investigaciones más relevantes (representadas por sus autores) y con las aportaciones más significativas de cada una de ellas. Seguidamente se expone una reflexión más amplia dónde se explica cada microcategoría más detenidamente.



1.1. Definición y antecedentes

En primer lugar, se presenta un cuadro de doble entrada, dónde se recogen las citas más relevantes de las investigaciones estudiadas.

GENERACIÓN NINI. Definición y antecedentes	
Autores	Principales hallazgos y aportaciones
Thompson Ron (2011)	<p>“However, the focus on NEET young people assumes a horizontal conception of social exclusion, concentrating on the participation boundary and neglecting inequalities within education, employment and training. As this paper will show, there is substantial evidence that reducing NEET rates amongst 16–18 year-olds will not only be extremely difficult to achieve but will have little impact on social inequalities” (p. 786)</p> <p>“Inequalities within education and work are overlooked, in favour of a horizontal concept of social exclusion in which the central distinction is between those who are reducing their risks by gaining knowledge, skills and experience in approved ways, and those who, for whatever reason, are not. Inevitably, therefore, NEET young people form a heterogeneous group, both in terms of the reasons for their NEET status and the length of time they spend in this category” (p. 791)</p>
Seddon Fred, Hazenberg Richard y Denny Simon (2013)	<p>“In essence, there are a myriad of potential reasons that can result in NEET status, and each individual classified as NEET will have a unique experience contributing to their NEET status” (p. 550)</p>
Chen Yu-Wen(2011)	<p>“In Taiwan, students finish compulsory education at age 15 and generally graduate from university around 22–24. Therefore, the NEET in Taiwan defines Young people as those who are aged 15–24. This is also the age range stated in official labour market statistics. According to official statistics, the unemployment rate among young people aged 15–24 in Taiwan has recently increased” (p. 33)</p> <p>“The NEET phenomenon is not just about unemployment, but also about education and job training. Some people might wonder why, if unemployment is related to the economic condition of the society, NEETs do not choose to stay in school or enrol in job training programmes. The issue of whether these young people are NEETs by choice or by necessity has become an important research question” (p. 34)</p>
Boyd Chris (2014)	<p>“Los jóvenes que no estudian ni trabajan (NiNi) (en Perú) representan el 12% de los varones urbanos jóvenes, el 14% de los varones rurales jóvenes, el 18% de las mujeres urbanas jóvenes y el 23% de las mujeres rurales jóvenes. No obstante, 35% de los NiNi se encontraba estudiando algo más y el 54% se encontraba realizando los quehaceres del hogar; los porcentajes fueron 10% y 82%, respectivamente, en el caso de las mujeres rurales jóvenes, y 20% y 62%, en el caso de los varones rurales jóvenes. Las mujeres rurales jóvenes que no estudian ni trabajan y que se dedicaban a los quehaceres del hogar eran el 19% del total de las mujeres jóvenes rurales, más del doble de los varones rurales jóvenes NiNi dedicados a los quehaceres del hogar (9%)” (p. 20)</p>
Rosique Cañas, José Antonio (2013)	<p>“El término de "nini" hace referencia al sector de la población que en la</p>



	<p>actualidad no está trabajando ni estudiando, siendo la mayoría, jóvenes en edad escolar” (p.108)</p> <p>“Lo que viven los “nini” es una condición social de verdadera marginación, discriminación y exclusión social por parte de un sistema que ha sido incapaz de planear su futuro” (p. 110)</p>
Paz Calderón Yannet y Campos Ríos Guillermo (2012)	<p>“En el caso de los jóvenes que no trabajan y no estudian (NINIS), podemos decir que es una falsedad el afirmar que no trabajan en absoluto. Lo cierto es que ya no estudian de manera permanente y su actividad de sobrevivencia en general no es catalogada como trabajo, o bienes altamente inestable y mantienen periodos muy prolongados de alta rotación en los puestos” (p. 6)</p>
Liceras Garrido Ana María (2014)	<p>“NEET (jp. niitoニート) es la abreviación que se usa para denominar a aquellos jóvenes de entre 15 y 34 años que no están ni educándose, ni trabajando ni participando en ningún tipo de labor formativa (Not in Education, Employment, or Training); tampoco se incluye a los que están casados o buscando empleo (Genda 2007: 3). Este término se originó en Inglaterra en relación a la política y los japoneses lo adaptaron en su lengua para darle el significado actual” (p. 219)</p> <p>“La figura del NEET está vista básicamente como un problema social en Japón” (p. 220)</p> <p>“Es por eso que a menor nivel de formación mayor dificultad para encontrar un trabajo adecuado a las habilidades e intereses personales de cada individuo” (p. 220)</p>
Borunda Escobedo José Eduardo (2013)	<p>“Los “nini” son una nueva generación de jóvenes, cuya vulnerabilidad los hace más “débiles” frente a quienes trabajan y estudian, su futuro será incierto en un mercado global competitivo, es un segmento de la población excluida por naturaleza de las oportunidades de una mejor calidad de vida” (p. 120)</p>
Málaga Ramiro, Oré Tilsa y Tavera José (2014)	<p>“El término NEET («not in employment, education or training», literalmente ‘no en empleo, educación o entrenamiento’) empezó a usarse en Europa para describir la situación especial de un grupo importante poblacional. Esta definición es directa, y se refiere a los jóvenes que no se encuentran afiliados a un trabajo, tampoco están clasificados como estudiantes ni tampoco participan de una capacitación o un entrenamiento conducente a un trabajo u oficio” (p.96)</p> <p>“Los NEET se encuentran en una situación de marginalidad laboral, social, económica y en general de vulnerabilidad social, particularmente en el caso de aquellos pertenecientes a estratos socioeconómicos más bajos” (p. 97)</p> <p>“Las economías más avanzadas no son ajenas a este fenómeno; según la misma fuente, cerca del 13% de la población juvenil de la Unión Europea es NEET (siendo España los que mostraban un porcentaje más alto, 16%)” (p. 97)</p>
Acevedo José (2014)	<p>“El término NINI designa a los jóvenes que ni estudian ni trabajan. Este término se originó en Inglaterra para designar a jóvenes de 16 a 18 años en esa condición, extendiéndose su uso al resto del mundo. Actualmente, las estadísticas en Europa utilizan el rango de 15 a 29 años para calcular los porcentajes de jóvenes que se ubican en la condición de NINI” (p. 81)</p>



	<p>“Los jóvenes que no estudian ni trabajan constituyen un grupo social extremadamente vulnerable y, por tanto, afectado por la pobreza e inequidad. Afrontan riesgos y desafíos debido a la dificultad que tienen de acceder a oportunidades de educación y al trabajo, especialmente en los ámbitos de seguridad y respeto a los derechos económicos y sociales” (p. 81)</p>
<p>Gutiérrez García Raúl Alejandro, Martínez Martínez Kalina Isela y Pacheco Trejo Aymé Yolanda (2014)</p>	<p>“La categoría de “jóvenes que no estudian ni trabajan” fue construyéndose a través de la información brindada por los medios, que giraron principalmente en torno a dos aristas: una visión que situaba a los jóvenes en dicha condición como un fenómeno de exclusión social –resultante de la falta de oportunidades educativas y laborales–, lo que alude a una forma de discriminación debida a la falta de oportunidades para los jóvenes que aspiran a incorporarse al ámbito educativo y al mercado laboral (Bueno, 2010; Martínez, 2010; Morales, 2011), y una segunda posición en la que se percibe al joven que no tiene trabajo a partir de una concepción estereotipada que lo sitúa como vago, perezoso, pasivo, mantenido y con una falta de actitud para el cumplimiento de sus responsabilidades sociales (Cruz, 2011; Martínez, 2009; Montaña, 2011)” (p. 3)</p> <p>“En la actualidad, para muchos jóvenes es sumamente difícil realizar esta transición “directa” entre la juventud y el rol de adulto debido a las circunstancias económicas y sociales en las que están inmersos; en este trayecto de “ser adulto” intervienen múltiples factores psicológicos y sociales, por lo que es necesario contar con programas de atención educativa, laboral y también psicológica para que apoyen a los jóvenes en estas transiciones por las que atraviesan” (p. 12)</p>

Cuadro 10. Principales hallazgos y aportaciones sobre Generación NINI. Definición y antecedentes.

Con relación a la terminología “NiNi” diversos autores (Acevedo, 2014; Benjet, Hernández-Montoya, Borges, Méndez, Medina-Mora y Aguilar-Gaxiola, 2012; Castelán Valdivia, 2010; Chen Yu-Wen, 2011; Málaga, Oré y Tavera, 2014; Rosique Cañas, 2013; Thompson, 2011; Bermúdez-Lobera, 2010) sitúan sus antecedentes en el Reino Unido, aproximadamente entre la década de los años '80 y '90 del siglo XX.

El estudio del Eurofound (2012) establece la identificación del problema en la Inglaterra de los ochenta, y el origen del término NEET (Not in Employment, Education o Training), utilizado por primera vez en 1999, fue hallado en un informe de la *Social Exclusion Unit* del gobierno del Reino Unido (Málaga, Oré y Tavera, 2014; Márquez, 2013). Por su parte, Thompson (2011, p. 791) señala que “la aparición de NEET como categoría analítica se remonta a cambios en el sistema de prestaciones de Reino Unido en 1988, que eliminó el derecho a las prestaciones por desempleo para los jóvenes menores de 18”. Así mismo, otros autores reiteran que el concepto de NEET fue definido por el gobierno central de Inglaterra en el documento *Transforming Youth Work*,



publicado en el año 2000. Cabe destacar que el término “NiNi” equivale al acrónimo inglés NEET que significa, Not in Employment, Education or Training (ni trabaja, ni estudia, ni recibe formación) (Rosique Cañas, 2013).

A partir de su definición, el término NEET empezó a usarse en Europa para describir la situación especial de un grupo importante poblacional (Málaga, Oré y Tavera, 2014). Posteriormente fue expandiéndose su uso al resto del mundo, donde cada país ha adquirido su específica denominación y características, a saber: NiNis (Latinoamérica y España); Neets (Inglaterra); Freeter o Hikikomori (Japón); Slackers o Twisters (Estados Unidos); Nesthocker Altriciales (Alemania); Mammone o Generación Invisible (Italia); Boomerang kids (Canadá) (Gutiérrez García, Martínez Martínez y Pacheco Trejo Aymé, 2014)

Con relación a su definición, organismos internacionales tales como la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) consideran el término NiNi, “como el potencial de trabajo no utilizado de la población juvenil, en el cual se incluye a los jóvenes desempleados e inactivos” (OIT, 2007, en Bermúdez-Lobera, 2010, p. 251). Esta condición de no actividad y no escolaridad, implica a las personas que no asisten a ninguna institución del sistema educativo formal y no están insertas en el mercado laboral. Estos son los dos aspectos más característicos que comparten las definiciones del término, al ser dos pilares esenciales en la reproducción de la sociedad, fuente de socialización y emancipación en las personas.

No obstante las definiciones del término NiNi difieren, dependiendo del país que la asuma. Por ello, a continuación recogemos una serie de definiciones sobre qué se entiende por jóvenes NiNi en diferentes países, los cuales han estudiado e investigado en mayor medida esta realidad.

La Oficina Nacional de Estadística del Reino Unido define a un individuo NEET como aquel con edad comprendida entre 16 y 24 años, que no se encuentra estudiando, ni recibe capacitación ni trabajando (Málaga, Oré y Tavera, 2014)

En el caso peruano, y tomando como referencia la clasificación que maneja el Instituto Nacional de Estadística e Información (INEI), la definición de NiNi que se utiliza



es el de población de entre 15 y 29 años, que no trabaja (está desempleado o inactivo) ni estudia (no es clasificado como estudiante). No se hace ninguna distinción entre jóvenes con o sin cónyuge dentro de esta definición (Málaga, Oré y Tavera, 2014).

En el contexto mexicano, a mediados de la primera década del siglo XXI apareció el fenómeno de los jóvenes NiNi, haciendo alusión a varios millones de jóvenes mexicanos entre los 15 y 34 años que ni estudian, ni trabajan (Rosique Cañas, 2013).

En los países asiáticos, en especial Corea del Sur, Taiwán y Japón, el término se introdujo a partir del año 2000. A diferencia de otros países, el rango de edad en Japón y Corea del Sur de las personas consideradas NiNi es de 15 a 34 años e incluye a todos los que están fuera del mercado laboral, no están en la educación formal y son solteros (sin vida conyugal) (Bermúdez-Lobera, 2010; Málaga, Oré y Tavera, 2014; Rosique Cañas, 2013). En estos dos países los NiNi se clasifican en tres grupos: unos están buscando trabajo, otros no buscan empleo activamente y otros jóvenes simplemente no muestran ningún deseo de trabajar.

Por su parte en Taiwán, se define a los NiNi como la población de jóvenes que no estudia ni trabajan, pero en un rango de edad entre los 15 a 24 años (Chen Yu-Wen, 2011).

Como hemos visto anteriormente, el término NiNi en los países asiáticos incluye la noción de soltería (Bermúdez-Lobera, 2010). En general, en las sociedades asiáticas el patrón de nupcialidad está intrínsecamente asociado con la noción de integración social. La soltería y la infertilidad son vistos como una desgracia o una maldición; una situación que debería ser evitada.

Como se ha podido comprobar, el recorte etéreo varía según el país, puesto que no existe aún una definición internacionalmente reconocida para denominar a los jóvenes NiNi; así como también en lo referente a la edad, variando entre los 15-24 a los 15-34 años (Málaga, Oré y Tavera, 2014) e incluso entre los 12 a los 40 años en términos muy amplios (Borunda Escobedo (2013). Actualmente, las estadísticas en Europa utilizan el rango de 15 a 29 años para calcular los porcentajes de jóvenes que se ubican en la condición de NiNi (Acevedo, 2014).



Por otra parte, cabe mencionar que la categoría NiNi es muy heterogénea. Según se indica en Eurofound (2012 en Málaga, Oré y Tavera, 2014), es posible distinguir ñps siguientes subgrupos:

- Los NEET desempleados
- Los NEET no disponibles (tienen responsabilidades familiares, enfermos o discapacitados)
- Los NEET desvinculados y desalentados, aquellos que no estudian no buscan trabajo y que se rindieron en su búsqueda
- Los NEET que si quieren trabajar pero están esperando por la oportunidad que satisfaga sus expectativas
- Los NEET por voluntad propia que se encuentran viajando o realizando actividades artísticas o son autodidactas.

Es importante destacar que la categoría de jóvenes NiNi fue construyéndose en torno a dos aristas, altamente diferenciadas:

La primera de ellas, sitúa a los jóvenes dentro de un fenómeno de exclusión social condicionado por falta de oportunidades educativas y laborales, lo que alude a una forma de discriminación en el ámbito educativo, laboral y social (Dautrey Philippe, 2014; Gutiérrez García, Martínez Martínez y Pacheco Trejo, 2014; Vargas-Valle y Cruz-Piñeiro, 2012).

La segunda posición sitúa a los jóvenes dentro de una concepción estereotipada, que lo califica de vago, perezoso, pasivo, inactivo (Dautrey Philippe, 2014); frustrados, carentes de proyectos y expectativas (Tuirán y Ávila, 2012); jóvenes flojos, apáticos, irresponsables, ociosos e inactivos (Rosique Cañas, 2013; Vargas-Valle y Cruz-Piñeiro, 2012); mantenidos y con una falta de actitud para el cumplimiento de sus responsabilidades sociales (Gutiérrez García, Martínez Martínez y Pacheco Trejo, 2014); fuente de riesgo (Acevedo, 2014). En este sentido, otras caracterizaciones negativas, en este caso referidas al contexto del Reino Unido, califica a los jóvenes como fracasados individuales por su falta de habilidades, calificaciones o motivación (Yates, Harris, Sabates y Staff, 2011). Así mismo en la realidad mexicana ser NiNi representa ser tratado como malhechor, delincuente y un estorbo social, sin medir las consecuencias de que en



un futuro ese joven formará parte de los problemas y/o soluciones de la misma comunidad (Borunda Escobedo, 2013).

Por su parte, también es posible distinguir dos categorías de jóvenes NiNi: los vulnerables, conformado por aquellos jóvenes con riesgo a ser marginados ya que carecen de un adecuado nivel educativo y capital social; y los no vulnerables que comprende a los jóvenes que estarían en riesgo de marginación ya que contarían con un nivel de educación aceptable y no pertenecerían a minorías sociales (Málaga, Oré y Tavera, 2014). Otros autores como Borunda Escobedo (2013) inciden en este aspecto al exponer que hay “ninis” ricos y “ninis” pobres, cuya diferenciación es producida por los accesos a una economía de mercado; puesto que la presencia de jóvenes NiNi está en todos los estratos sociales (Tuirán y Ávila, 2012).

No obstante, los porcentajes de jóvenes denominados NiNi son más altos en el mundo en desarrollo, donde la desigualdad social es mayor.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) estima que, en los países que la integran, alrededor de 15.2% de los jóvenes de 15 a 29 años de edad no estudia ni trabaja (Tuirán y Ávila, 2012). La OCDE precisa los siguientes datos, que se recogen en diversas investigaciones:

- Un total de 19 naciones de la OCDE tiene un promedio inferior al porcentaje indicado; destacan, entre los más bajos los casos de Dinamarca (6.6%) y Holanda (7 por ciento)
- En contraste, con valores ligeramente superiores al promedio, se ubican Francia (15.6%) y el Reino Unido (15.7%) (Benjet, Hernández-Montoya, Borges, Méndez, Medina-Mora y Aguilar-Gaxiola, 2012); y en una posición más alejada destacan Italia (21.2%), España (22.7%) y México (24.8 por ciento)
- A su vez, Israel y Turquía alcanzan los porcentajes más elevados, con 28.7% y 39.6%, respectivamente (Gutiérrez, Martínez, Pacheco y Benjet, 2014)

Datos más recientes, proporcionados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, evalúa la proporción de los jóvenes NiNi en más del 20 por ciento del grupo etario entre 15 y 29 años, la segunda tasa más alta entre los países miembros de este organismo (OCDE, 2013, en Dautrey Philippe, 2014)



En otros países de la Unión Europea, en Suecia, por ejemplo, la población afectada es el 7.8%, en Holanda del 5.5%, mientras que en Bulgaria e Italia, los porcentajes ascienden al 24.6% y 22.7%, respectivamente (Acevedo, 2014).

En Honduras esta situación es particularmente grave. “De acuerdo con los datos de la Encuesta de Hogares de Mayo del 2013 (publicados por el INE), se señala que los jóvenes de entre 12 y 30 años de edad, ascienden a 3.302.206, representando el 43.2% de la población hondureña” (Acevedo, 2014, p. 85).

En México no existe una cifra exacta sobre el número de jóvenes “NiNi”, por el contrario, existe una discusión entre diversos organismos del gobierno. Para la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) la cifra asciende a más de 7.8 millones de jóvenes (22% de la población de entre 12 y 29 años, de los cuales más de 6 millones son mujeres), dato ratificado por la OCDE; lo que contrasta con la cifra de menos de 300 mil jóvenes publicada por funcionarios del gobierno (Rosique Cañas, 2013; Benjet, Hernández-Montoya, Borges, Méndez, Medina-Mora y Aguilar-Gaxiola, 2012).

Por su parte, Bermúdez-Lobera (2010) desde el contexto de México, realiza otra distinción, diferenciando a los jóvenes de los adultos NiNi. Para el citado autor, “serán llamados *jóvenes ninis* aquellos que no han realizado ninguna transición a la adultez, es decir, quienes ocupan la posición de hijos o nietos en los hogares en que residen, al mismo tiempo que son solteros y no han tenido hijos. En cambio, aquellos que ya hayan pasado por alguna de las transiciones consistentes en salir del hogar paterno, unirse maritalmente y, en el caso de las mujeres, tener hijos, serán considerados como *adultos ninis* (p. 245).

Ha de tenerse igualmente en cuenta que, los jóvenes denominados NiNi no son un grupo homogéneo, sino que presentan distintas características según sus trayectorias de vida (Bermúdez-Lobera, 2010; Chen Yu-Wen, 2011; Dautrey Philippe, 2014; Roberts Steven, 2011; Seddon Fred, Hazenberg Richard y Denny Simon, 2013; Thompson, 2011; Yates, Harris, Sabates y Staff, 2011) Esto impacta negativamente en su percepción, porque los vuelve una entidad con poca diversidad (Paz calderón, 2012); y acarrea problemas mucho más graves, como es el caso de la propuesta de políticas que



finalmente resultan ineficientes porque no se considera la alta heterogeneidad de estos jóvenes.

Se trata, en consecuencia, de un fenómeno con múltiples causas y diversas manifestaciones, tanto en términos de las razones de su estado NiNi como por la longitud de tiempo que pasan en esta categoría (Thompson, 2011; Tuirán y Ávila, 2012).

El resultado es un grupo muy heterogéneo ya que incluye a jóvenes que pueden poseer una gran diversidad de características diferenciales, tal y como se recoge a continuación:

- No tienen empleo (Aguila, Mejía, Pérez-Arce y Rivera, 2013; Bermúdez-Lobera, 2010; Dautrey Philippe, 2014; Gutiérrez García, Martínez Martínez y Pacheco Trejo, 2014; Rosique Cañas, 2013)
- No trabajan debido a una enfermedad y/o discapacidad (Bermúdez-Lobera, 2010; Chen Yu-Wen, 2011; Gutiérrez García, Martínez Martínez y Pacheco Trejo, 2014; Thompson, 2011; Yates, Harris, Sabates y Staff, 2011)
- Se dedican al cuidado infantil (Bermúdez-Lobera, 2010)
- Se preparan para exámenes de ingreso a la educación media superior o superior (Bermúdez-Lobera, 2010)
- A los desalentados (Aguila, Mejía, Pérez-Arce y Rivera, 2013; Bermúdez-Lobera, 2010)
- A quienes no trabajan por ocio (Bermúdez-Lobera, 2010)
- A los que se dedican a los quehaceres del hogar (Aguila, Mejía, Pérez-Arce y Rivera, 2013; Bermúdez-Lobera, 2010; Rosique Cañas, 2013)
- A los que no reportan alguna actividad (Aguila, Mejía, Pérez-Arce y Rivera, 2013; Aguila, Mejía, Pérez-Arce y Rivera, 2013; Bermúdez-Lobera, 2010)
- A los que poseen desventajas educativas: acceso limitado a la educación, obsolescencia de los modelos educativos (Aguila, Mejía, Pérez-Arce y Rivera, 2013; Dautrey Philippe, 2014; Gutiérrez García, Martínez Martínez y Pacheco Trejo, 2014; Thompson, 2011; Tuirán y Ávila, 2012; Rosique Cañas, 2013; Székely Pardo, 2011)
- Falta de oportunidades de empleo y desarrollo productivo, inestabilidad y precariedad laboral e insuficiente ingreso de los hogares (Aguila, Mejía,



Pérez-Arce y Rivera, 2013; Chen Yu-Wen, 2011; Dautrey Philippe, 2014; Tuirán y Ávila, 2012; Thompson, 2011; Székely Pardo, 2011; Yates, Harris, Sabates y Staff, 2011)

- Entornos familiares poco propicios para el desarrollo de los jóvenes (Gutiérrez García, Martínez Martínez y Pacheco Trejo, 2014; Thompson, 2011; Tuirán y Ávila, 2012; Yates, Harris, Sabates y Staff, 2011)
- Responsabilidades familiares: la unión o el matrimonio y el embarazo tempranos (Aguila, Mejía, Pérez-Arce y Rivera, 2013; Chen Yu-Wen, 2011; Thompson, 2011; Tuirán y Ávila, 2012)
- A los que toman años sabáticos antes de entrar educación superior (Chen Yu-Wen, 2011; Thompson, 2011)
- Jóvenes con antecedentes de inmigración (Gutiérrez García, Martínez Martínez y Pacheco Trejo, 2014)
- Jóvenes que viven en zonas remotas aumenta la probabilidad de estar en tal situación (Gutiérrez García, Martínez Martínez y Pacheco Trejo, 2014)
- En países asiáticos, jóvenes solteros sin trabajo (Rosique Cañas, 2013)

En las investigaciones analizadas, diversos autores han hecho referencia a cómo la crisis económica mundial, repercute en los jóvenes y genera menos oportunidades especialmente en aquéllos que carecen de experiencia (Gutiérrez García, Martínez Martínez y Pacheco Trejo, 2014). Estos jóvenes no son un conjunto uniforme de individuos, ya que su condición puede cambiar en un corto período de tiempo mientras regresan a la escuela o a un trabajo (Rosique Cañas, 2013). El problema estriba en que en muchos países “hay una grave falta de oportunidades y aspiraciones en los jóvenes” (Rosique Cañas, 2013). “Tal condición de exclusión los coloca en una situación de indefinición cercana a la inexistencia social, por cuanto la sociedad contemporánea no logra asignarles un reconocimiento y/o estatus social particular: No son estudiantes, trabajadores, desocupados, ni amas de casa” (Acevedo, 2014, p. 84).

Finalmente y en palabras de Vega Zayas y Valenzuela Valderas (2011) se puede afirmar que la generación NiNi está mal denominada, puesto que aquéllos elementos que la caracterizan no fueron elegidos ni contruidos por ellos. Los jóvenes NiNi van en aumento, y los más afortunados resisten viviendo con sus padres cobijados por los



miedos familiares y con el permiso de que sea el tiempo el que les traiga la maduración (Santos López, 2012).

1.2. Perfil y características. Factores asociados

La segunda microcategoría para la subdimensión Generación NiNi, guarda relación con el perfil y características de los jóvenes definidos con la misma.

GENERACIÓN NINI. Perfil y características: factores asociados	
Autores	Principales hallazgos y aportaciones
Bynner John (2012)	“Another difference was that young women in the NEET situation showed signs of damaged psychological well-being reflected in feelings of despair and hopelessness and lack of prospects. These outcomes were linked to prior circumstances and experiences that showed much the same pattern for both sexes – poor material conditions at home and lack of parent interest being notable features, especially for girls” (pp. 45-46)
Yates Scott, Harris Angel, Sabates Ricardo y Staff Jeremy (2011)	“Specifically, relative to young people with high and aligned ambitions and those with higher educational expectations than their aspired career, young men with mismatched aspirations and educational expectations were almost twice as likely to become NEET. Young women with misaligned ambitions were three times as likely to become NEET. Also, young men and women with uncertain aspirations were roughly three times more likely to become NEET. These findings become significant when one considers that approximately 40 per cent of the cohort held occupational aspirations exceeding their educational expectations, and approximately 7 per cent were uncertain about their occupational aspirations” (p. 528)
Colombo Maddalena (2013)	<p>“Among those who felt themselves “liberated from school” there is a high percentage of students who repeated many school years as well as of young NEET; girls are a little more here than in the other clusters; the incidence of large families with social and economic disadvantage is also higher. As witnessed by a dropout in the focus group, the decision to leave school is clearly provocative towards social rules and sometimes towards the family” (p. 23)</p> <p>“Their isolation from school, their sense of failure and disappointment, as well as the scarcity of job opportunities (higher for girls and for those living in the areas with the highest percentage of unemployment) and the opposing attitude of their families are more likely to make them end up as NEET than the other groups” (p. 30)</p>
Benjet Corina, Hernández-Montoya Dewi, Borges Cuilherme, Méndez Enrique, Medina-Mora María Elena y Aguilar-Gaxiola Sergio (2012)	“On the other hand the social exclusion of NEET status, the lack of structured time and supervision, and the failure to meet social expectations might lead to feelings of hopelessness, life dissatisfaction, substance use, behavioral problems, and other mental health outcomes such as suicidality. A study in New Zealand of unemployment following school leaving found that exposure to unemployment was associated with increased risks of suicidal thoughts, crime and substance abuse, but not depression after accounting for prior psychosocial adjustment and confounding factors” (p. 411)



Castelán Valdivia Antonio (2010)	<p>“Socialmente son jóvenes que sufren el maltrato de cualquier índole y sobre todo la falta de autoestima y aceptación, por lo regular la gente NI-NI son los que están más familiarizados a las nuevas tecnologías pero para uso personal y no comparten a veces sus descubrimientos, eso los hace ser unas personas que son adictas a pasar mucho tiempo encerrados dentro de su burbuja virtual ya que se conectan entre ellos y se reúnen con ideales y temas de conversación muy homogéneos, sin embargo esta tribu de los NI-NI son considerados por los especialistas como personas maniacos depresivos ya que ellos todo les parece triste en la vida y quieren imponer una moda de rebeldía con tristeza como se muestra en el esquema anterior” (p. 6)</p>
Romero Muñoz Rogelio (2011)	<p>“De igual manera, para muchos de las y los jóvenes, su perspectiva de vida exitosa es ésta, vincularse al narcotráfico pues constituye un garante de acceso rápido y fácil a bienes, satisfactores, placer y poderío” (p. 2)</p> <p>“Hoy en México preocupa mucho la presencia de jóvenes pertenecientes a la mal denominada generación nini, es decir, aquellos y aquellas que ni estudian ni trabajan, y que se transforman en alguna medida en las reservas del crimen organizado. Sin que se entienda que todos lo hacen, pero muchos de ellos y ellas solo esperan una oportunidad en el narcotráfico, ya que para ellas y ellos el empleo dejó de ser importante, buscan solo proveerse, que es lo que les hace fácil y atractivo entrar al crimen organizado como se había mencionado líneas antes” (p. 4)</p>
Arceo Eva y Campos Raymundo(2011)	<p>“La propensión de encontrar un individuo nini es decreciente con el nivel de primaria o menos. A mayor ingreso de hogar, la proporción de ninis es menor. Estos resultados indican que los ninis son en su mayoría jóvenes con bajo nivel educativo y provenientes de los hogares relativamente más pobres” (p. 31)</p> <p>“Encontramos efectos muy heterogéneos por grupos de edad y género. Las mujeres nini tienden a estar casadas, mientras que los hombres tienden a ser solteros. Esto es una consecuencia directa de las labores domésticas que desempeñan las mujeres casadas” (p. 31)</p>
Hernández Montoya Dewi Sharon y Benjet Corina(2012)	<p>“La exclusión social dificulta la inserción de los jóvenes al medio escolar y laboral, a quienes no reciben educación ni empleo: ni estudian, ni trabajan (ninis)” (p. 45)</p> <p>“Si bien el origen de este problema ha sido descrito en términos demográficos, éste se genera a partir de varios factores, entre los que intervienen el de la familia, particularmente en relación con el desempleo, la desintegración familiar, la falta de educación, el narcotráfico y la falta de supervisión de los padres ante la necesidad de que ambos trabajen” (p. 40)</p>
Bermúdez-Lobera Juan (2010)	<p>“Ser nini no sólo es un reflejo de la exclusión económica, sino también de cómo se asignan socialmente ciertos roles de género” (p. 243)</p> <p>“Generalmente, ser nini se ha considerado como la ausencia total de atributos ya sean educativos o laborales, dos pilares esenciales en la reproducción de la sociedad en vista de que fomentan la socialización y emancipación en las personas” (p. 249)</p>
Vargas-Valle Eunice y Cruz-Piñeiro Rodolfo(2012)	<p>“La situación de la inactividad juvenil se encontraba ligada a las oportunidades laborales y educativas de los lugares de residencia” (p. 38)</p>



	“Desde este punto de vista, que es el preponderante en los medios de comunicación, son los jóvenes quienes, al no encontrar utilidad o sentido al estudio o al trabajo, prefieren dedicarse al ocio y organizarse en sociedades alternativas, muchas veces al margen de la legalidad. La otra perspectiva del discurso sobre los nini enfatiza la exclusión social que la juventud experimenta. Que una gran parte de los jóvenes abandonen el estudio porque no les gusta la escuela depende del clima educativo del hogar, de la cultura contra-escolar de los padres y de otros adultos en el barrio y de la pérdida de valor de la educación como medio de movilidad social en los sectores populares” (p. 8)
--	---

Cuadro 11. Principales hallazgos y aportaciones sobre Generación NINI. Perfil y características: factores asociados

A continuación se expone el perfil y los factores que caracterizan a los jóvenes denominados NiNi. Para ello, hemos seleccionado las variables más relevantes que se enfatizan en las investigaciones analizadas, a saber: roles de género; factores socioeconómicos; abandono y fracaso educativo; desempleo e ilegalidad; crimen y delincuencia; enfermedades mentales y suicidio.

Con relación al género, Bermúdez-Lobera (2010, p. 274) afirma que en México “ser NiNi es un fenómeno que afecta mayoritariamente al sexo femenino, ya que de cada diez personas de 15 a 29 años que no trabajan ni estudian, ocho son mujeres y dos son hombres”. Aspecto que corroboran otros autores como Dautrey Philippe (2014, p. 114) cuando afirman que “el no estudiar de manera simultánea con el no trabajar es una condición mucho más femenina que masculina”. Así mismo, en Italia, Colombo (2013) reitera que en la distribución NiNi, las niñas siguen experimentando importantes desventajas en términos de inclusión social.

En otras investigaciones (Gutiérrez, Martínez, Pacheco y Benjet, 2014) se encontró que jóvenes, que no estudian ni trabajan, dedican gran parte de su tiempo a la realización de quehaceres domésticos y cuidado de familiares. Aunque son en su mayoría mujeres, tiene menos opciones educativas y laborales y presentan mayor pobreza (Aguila, Mejía, Pérez-Arce y Rivera, 2013; Arceo y Campos, 2011; Dautrey Philippe, 2014; Tuirán y Ávila, 2012).

Los jóvenes que trabajan dentro del hogar o cuidando a sus hijos, ya sea en los quehaceres domésticos o aquellos que ayudan con otras actividades de producción o negocios familiares no remunerados, también son considerados NiNi (Málaga, Oré y Tavera, 2014). En la investigación llevada a cabo por Bermúdez-Lobera (2010, p. 243);



se reitera que “ser NiNi” no sólo es un reflejo de la exclusión económica, sino también de cómo se asignan socialmente ciertos roles de género”. Aspecto en el que coincide Málaga, Oré y Tavera (2014) al estudiar el contexto de Perú, donde casi tres cuartas partes de los jóvenes considerados NiNi son mujeres (74,09%), lo que sugiere la existencia de factores asociados al género, tales como la fertilidad, el rol dentro de la economía del hogar, o razones educativas. En ello se incide en la investigación llevada a cabo por Yates, Harris, Sabates y Staff (2011) cuando indican que no observó un efecto significativo de la paternidad temprana para los hombres jóvenes, pero sí para las mujeres jóvenes, puesto que las posibilidades de convertirse en NiNi son más elevadas que en los hombres.

Pero ante esto hay que tener en cuenta la observación realizada por Dautrey Philippe (2014) al advertir si es posible o no considerar a las mujeres que trabajan en el hogar (amas de casa), como NiNi, puesto que no incluirlas en esta categoría el número descendería notablemente. Aunque lo que no está claro es que si estas jóvenes amas de casa están por voluntad propia o porque no han tenido más oportunidades de acceso al mercado laboral. Esto sería más probable entre las mujeres adolescentes que entre las jóvenes, pues una mayor proporción de estas últimas ya se encuentra en unión conyugal y pudiera elegir quedarse en casa para criar a los hijos (Vargas-Valle y Cruz-Piñeiro, 2012).

Si bien la gran mayoría de los jóvenes NiNi son mujeres, cabe resaltar que se lograría una tendencia a la baja en esta población si las mujeres pudiesen continuar sus estudios y acceder al mercado laboral (Aguila, Mejía, Pérez-Arce y Rivera, 2013); puesto que la desigualdad de género que prevalece en muchos países profundiza la exclusión de las mujeres del mundo laboral y educativo (Acevedo, 2014; Márquez, 2013; Yates, Harris, Sabates y Staff, 2011).

En la investigación llevada a cabo por Tuirán y Ávila (2012) se afirma que según la OCDE, México es uno de los países que más excluye a las mujeres. Lo sitúa en el segundo lugar entre las naciones que integran esta organización, sólo superado por Turquía (49.9%). Más alejados se encuentran Israel (25.2%), Italia (17.4%), Nueva Zelanda (16%) y Hungría (15.8 por ciento). Esta organización también informa que entre las mujeres, la probabilidad de pertenecer al grupo NiNi se incrementa con la edad.



En México, no existen mecanismos institucionales y culturales para las mujeres que permitan combinar los eventos de transición a la adultez y la permanencia en el mercado laboral y educativo, cosa que sí sucede con los hombres (Bermúdez-Lobera, 2010). La idea del hogar está muy arraigada todavía. Las mujeres caminan más rápido a la adultez que los hombres, por lo que las mujeres NiNi ven truncadas sus trayectorias laborales y educativas. Dado su bajo nivel de calificación, les queda abierta una oferta laboral muy pobre y precaria, por lo que las condiciones para que las mujeres puedan trabajar y entablar una vida familiar son muy complicadas.

En palabras de Vicentello García (2010, p. 5) “proporcionalmente más hombres se insertan en actividades precarias y más mujeres se quedan sin estudiar ni trabajar”. Por ello, “la disminución a largo plazo en la proporción de jóvenes NiNi se origina en el avance significativo de la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres (Tuirán y Ávila, 2012, p. 4). Esto conlleva la necesidad de crear programas de promoción del empleo en la medida que el empleo lograría empoderar a las mujeres jóvenes (Boyd, 2014).

En cuanto a los factores socioeconómicos, los jóvenes de sectores empobrecidos se encuentran en una situación de alta vulnerabilidad debido a que además de los problemas de desempleo, se suma la falta de oportunidades educativas (Aguila, Mejía, Pérez-Arce y Rivera, 2013; Paz calderón, 2012) en otros casos, también tienen hijos (Dautrey Philippe, 2014). La incertidumbre en su futuro y en sus aspiraciones es especialmente perjudicial para los jóvenes de familias pobres, que se sitúan en el extremo inferior de la jerarquía social (Hernández Montoya y Benjet, 2012; Málaga, Oré y Tavera, 2014; Roberts Steven, 2011; Yates, Harris, Sabates y Staff, 2011).

La desigualdad económica y social en el contexto en el que viven, propicia la exclusión en los jóvenes, debido a la desventaja que prevalece en la población en los diferentes escenarios económicos y sociales (Hernández Montoya y Benjet, 2012). Chen Yu-Wen (2011, p. 34) señala que “debido a la falta de recursos financieros y educativos, los padres de familias pobres no pueden invertir en la educación de sus hijos. Ello conlleva que los jóvenes quedan atrapados en un círculo vicioso, debido a los bajos salarios, malas condiciones de trabajo y menos estabilidad de la situación laboral”. Aspecto que incide de manera más drástica, en las familias numerosas con desventaja social y económica (Colombo, 2013).



En este pobre contexto económico y social, los jóvenes salen pronto del campo educativo (Hernández Montoya y Benjet, 2012). Esto conlleva un problema estructural muy complejo puesto que los jóvenes a edades cada vez más tempranas tienen que incorporarse al mercado de trabajo, abandonando, en la mayoría de los casos sus estudios, principalmente los de clases populares, ya que sus vínculos laborales son desfavorables o muy frágiles (Hernández Montoya y Benjet, 2012; Paz calderón, 2012).

Por su parte, Dautrey Philippe (2014, p. 113) advierte otras tendencias ya que “la exclusión de la escuela y del trabajo no es sistemáticamente sinónima de bajo estatuto socio-económico pues afecta igualmente a personas de estratos altos. [...] Parece que estos jóvenes, cobijados en una suerte de moratoria, esperan mejores oportunidades educativas o laborales y pueden vivir del soporte familiar”.

Con relación al contexto, los jóvenes que viven en áreas rurales tienen una mayor propensión a ser NiNi (Acevedo, 2014; Márquez, 2013). Pero cabe resaltar que no son los estados más pobres los que tienen la mayor proporción de jóvenes NiNi. Proporcionar a los jóvenes una mayor asistencia escolar; el acceso al uso de las tecnologías de la información y la comunicación; así como un grado más alto de empleo en el municipio, se traduciría en una menor propensión a ser NiNi (Dautrey Philippe, 2014). Es decir, los jóvenes que tienen mayores oportunidades, tienen mayores posibilidades de adquirir una mejor formación y acceder a un empleo dependiendo del contexto en el que vivan.

Las condiciones académicas para muchos jóvenes NiNi resultan muy complejas, caracterizadas por el pobre rendimiento académico, los bajos niveles de asistencia a la escuela, el bullying, el fracaso educativo, etc. (Bynner, 2012; Gutiérrez, Martínez, Pacheco y Benjet, 2014; Seddon Fred, Hazenberg Richard y Denny Simon, 2013) en muchas ocasiones relacionadas con la clase social y sectores empobrecidos (Paz calderón, 2012; Thompson, 2011).

Gutiérrez García, Martínez Martínez y Pacheco Trejo (2014) advierten que si la escuela deja de ser una opción para muchos jóvenes, parece que únicamente les resta insertarse en el mundo laboral, pero en este caso tampoco hay noticias alentadoras. “En el largo plazo, los individuos con problemas al transitar de la escuela al mercado laboral tendrán mayor probabilidad de tener trayectorias laborales desfavorables cuando sean



adultos” (Aguila, Mejía, Pérez-Arce y Rivera, 2013, p. 2). En este sentido, la falta de credenciales educativas, limitan en los jóvenes su potencial de movilidad social situándolos en el empleo rutinario con poca autonomía o el desarrollo de habilidades (Liceras Garrido, 2014; Roberts Steven, 2011).

En muchos países, los puestos de trabajo que están disponibles para los jóvenes sin la educación o la experiencia necesaria, puede situarlos en situaciones de alto riesgo, poniendo en peligro su bienestar y sin promover su desarrollo profesional. (Benjet, Hernández-Montoya, Borges, Méndez, Medina-Mora y Aguilar-Gaxiola, 2012). La baja calidad educativa, fruto de graves problemas estructurales, es el principal problema con el que se encuentra la sociedad (Rosique Cañas, 2013), ya que en muchos países, se siguen manteniendo enfoques pedagógicos que han fracasado en el pasado (Bynner, 2012).

Con respecto a las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), los jóvenes NiNi están familiarizados con ellas pero para su uso personal y no comparten a veces sus descubrimientos (Castelán Valdivia, 2010).

Algunos jóvenes poseen cualidades personales tales como: la inteligencia, la independencia, la capacidad de recuperación y la autoestima; que pueden ser considerados como atributos psicológicos positivos (Seddon Fred, Hazenberg Richard y Denny Simon, 2013). Estos atributos pueden ser aprovechados para involucrarse en la educación, el empleo o la formación, o en otras áreas de la vida que son importantes para los propios jóvenes tales como el arte, la música, el diseño, el desarrollo de la creatividad, el manejo de las Tecnologías o el deporte (Gutiérrez, Martínez, Pacheco y Benjet, 2014; Málaga, Oré y Tavera, 2014; Phillips Rosemary F., 2010).

Sin embargo, para muchos jóvenes el hecho de no poseer recursos económicos y de no ocupar una posición de poder dentro de la estructura económica y productiva les hace tener una actitud más realista y cuestionarse sobre la función de tales habilidades, como el manejo de las tecnologías o cualidades artísticas, que finalmente por el momento no retribuyen económicamente (Gutiérrez, Martínez, Pacheco y Benjet, 2014).



El discurso de que la educación sería la palanca para encontrar trabajos seguros y bien remunerados, ha hecho un importante avance en la alfabetización de una gran parte de la población joven, pero faltan políticas que provean empleos (Paz calderón, 2012)

En el contexto de México, en una investigación llevada a cabo por Tuirán y Ávila (2012) sostienen que si bien los jóvenes tienen actualmente más acceso a la educación, los afecta la falta de perspectivas, los vaivenes continuos, el deterioro de las condiciones laborales y la incertidumbre en el empleo (Bynner, 2012).

La población joven en América Latina es la más afectada por el desempleo, puesto que esta situación afecta tres veces más a la población de entre 15 y 34 años (Gutiérrez García, Martínez Martínez y Pacheco Trejo, 2014).

Ante esta situación muchos jóvenes se involucran en la economía denominada *subterránea* (Castelán Valdivia, 2010; Colombo, 2013; Rosique Cañas, 2013; Vargas-Valle y Cruz-Piñero, 2012) en actividades precarias tales como: venta de enseres de tipo personales, ayudantes...; que les sirve para cumplir con sus gastos mínimos y sus diversiones básicas. En este contexto pocos jóvenes generan tributación fiscal ya que la gran mayoría la evita (Castelán Valdivia, 2010).

Otras actividades más peligrosas dónde se involucran los jóvenes sin trabajo tienen que ver con el narcotráfico, pues constituye “un garante de acceso rápido y fácil a bienes, satisfactores, placer y poderío” (Romero Muñoz, 2011, p 2), y les resulta muy atractivo. En el país de México Romero Muñoz (2011, p. 3) indica que existen “más de 43.000 menores trabajando para el narcotráfico, en una población de más de 100 millones de habitantes”.

Con relación al crimen y a la delincuencia, en muchos países los jóvenes que no tienen trabajo se encuentran en grave riesgo de ser reclutados por asociaciones delictivas, tales como la delincuencia y/o el crimen organizado (Borunda Escobedo, 2013; Gutiérrez García, Martínez Martínez y Pacheco Trejo, 2014; Rosique Cañas, 2013; Thompson, 2011). Por ejemplo en México, el “sicariato” se ha instalado como un oficio rentable; ofreciendo diversas prestaciones y generando una seguridad laboral, que las instituciones y las empresas formales no son capaces de proveer (Romero Muñoz, 2011).



Los jóvenes constituyen un botín muy deseable para las organizaciones del crimen organizado y la delincuencia (Acevedo, 2014; Aguila, Mejía, Pérez-Arce y Rivera, 2013; Dautrey Philippe, 2014; Hernández Montoya y Benjet, 2012; Oré y Tavera, 2014; Rosique Cañas, 2013), dado que se están incorporando un gran número de ellos a estas actividades; y ante esto, también se cataloga a los jóvenes NiNi como un problema de seguridad nacional (Márquez, 2013).

Para este colectivo “las principales causas de asumir ese riesgo era el ocio, la atracción por el dinero fácil y la desintegración familiar” (Gutiérrez García, Martínez Martínez y Pacheco Trejo, 2014, p. 3). En una sociedad de consumo, basada en el prestigio social por vía del uso de cierto tipo de artículos y marcas, así como prácticas de ocio que no están a su alcance, a menos que se sumen a los grupos delictivos, pagados por el crimen organizado, no podrán acceder a ello (Rosique Cañas, 2013).

Borunda Escobedo (2013) establece una comparación entre jóvenes definidos como NiNi y no NiNi. El autor afirma que existen rasgos de marginalidad muy fuertes e intensos, que los alejan de las oportunidades de desarrollo humano. Por ello, para minimizar la violencia y el crimen, es necesario “estimular la cohesión social en la población, es decir, la regeneración del entramado social. Sin duda, el mejor aliado del narcotráfico y de la violencia que le circunda es la ausencia de redes sociales firmes, solidas e impenetrables que puedan minimizar la influencia del crimen en los territorios, en este caso, en las escuelas” (Romero Muñoz, 2011, p. 8).

Las enfermedades mentales pueden ser consideradas como un factor de riesgo para convertirse en NiNi, así como también ser una consecuencia de la condición de NiNi. En el primero de los casos, los jóvenes que padecen trastornos de conducta y/o déficit de atención con hiperactividad, es probable que sin una adecuada atención sufran fracaso escolar o restricciones en la transición a la fuerza laboral (Benjet, Hernández-Montoya, Borges, Méndez, Medina-Mora y Aguilar-Gaxiola, 2012). En el segundo de los casos, tal como afirma Castelán Valdivia (2010, p. 6) los jóvenes NiNi “son considerados por los especialistas como personas maniacos depresivos ya que para ellos todo les parece triste en la vida y quieren imponer una moda de rebeldía con tristeza”.



Estos jóvenes poseen un sentimiento de frustración, ante la cruda realidad de no encontrar salida a su situación. Así mismo “optan por no estudiar, ya que por experiencia, saben que luego no conseguirán un trabajo relacionado a sus estudios o simplemente porque las ganas por el estudio se desvanecen cuando las mismas escuelas son fuente de desilusión” (Rosique Cañas, 2013, p. 111). Esto conlleva una falta de autoestima y aceptación (Castelán Valdivia, 2010), puesto que se perciben a sí mismos como personas sin futuro (Acevedo, 2014).

Esta frustración también se refleja en el incremento de suicidios en una población cada vez más joven (Acevedo, 2014; Benjet, Hernández-Montoya, Borges, Méndez, Medina-Mora y Aguilar-Gaxiola, 2012; Dautrey Philippe, 2014; Hernández Montoya y Benjet, 2012; Rosique Cañas, 2013) al enfrentarse a la exposición al desempleo. En este sentido, Rosique Cañas (2013) argumenta que una de las razones por la que los jóvenes NiNi sufren de angustia y frustración es por la posibilidad de tener una calidad de vida inferior a la de sus padres.

Se ha encontrado en las investigaciones analizadas que la exposición al desempleo en los jóvenes se asoció con un mayor riesgo de: abuso de sustancias (Aguila, Mejía, Pérez-Arce y Rivera, 2013; Benjet, Hernández-Montoya, Borges, Méndez, Medina-Mora y Aguilar-Gaxiola, 2012; Chen Yu-Wen, 2011; Dautrey Philippe, 2014; Hernández Montoya y Benjet, 2012; Thompson, 2011); la delincuencia (Aguila, Mejía, Pérez-Arce y Rivera, 2013; Benjet, Hernández-Montoya, Borges, Méndez, Medina-Mora y Aguilar-Gaxiola, 2012; Chen Yu-Wen, 2011; Málaga, Oré y Tavera, 2014); desajustes psicosociales, ansiedad (Benjet, Hernández-Montoya, Borges, Méndez, Medina-Mora y Aguilar-Gaxiola, 2012; Chen Yu-Wen, 2011; Dautrey Philippe, 2014; Hernández Montoya y Benjet, 2012); sentimientos de desesperanza, estados depresivos (Benjet, Hernández-Montoya, Borges, Méndez, Medina-Mora y Aguilar-Gaxiola, 2012; Chen Yu-Wen, 2011; Hernández Montoya y Benjet, 2012); la insatisfacción con la vida (Benjet, Hernández-Montoya, Borges, Méndez, Medina-Mora y Aguilar-Gaxiola, 2012); y problemas de comportamiento y/o hostilidad (Benjet, Hernández-Montoya, Borges, Méndez, Medina-Mora y Aguilar-Gaxiola, 2012; Hernández Montoya y Benjet, 2012).

Sin lugar a dudas, todos estos riesgos conducen a los jóvenes a una situación más problemática de marginación, pobreza y exclusión social (Chen Yu-Wen, 2011; Málaga,



Oré y Tavera, 2014). Además, Castelán Valdivia (2010, p. 6) afirma “que socialmente son jóvenes que sufren el maltrato de cualquier índole”.

1.3. Asunción de responsabilidades

Por último, se recogen las aportaciones que se ha considerado más relevantes con relación a la asunción de responsabilidades que los agentes responsables deben tener en cuenta para ayudar a los jóvenes, especialmente con problemática social.

GENERACIÓN NINI. Asunción de responsabilidades	
Autores	Principales hallazgos y aportaciones
Phillips Rosemary F. (2010)	“It confirms the importance of the natural mentoring relationships which young people form within their existing social networks and identifies the qualities valued in these relationships. These qualities also inform bonding relationships with practitioners, and as young people talk of their pride in being a good friend, similar qualities recur. The next two sections consider the importance of bonding relationships but also draw attention to the personal capital which enables young people to move forward in their lives without dependence on others” (p. 495)
Roberts Steven (2011)	<p>“These young men are following neither NEET (not in education, employment or training) routes, nor ‘tidy’ government preferred pathways through post-compulsory education. Studying such seemingly ordinary young people can contribute towards developing a more holistic understanding of youth in the contemporary period” (p. 22)</p> <p>“The lives, experiences and transitions of those young people who are neither NEET nor following government-preferred pathways through various post-compulsory educational routes have, until relatively recently, seemed conspicuous by their absence” (p. 34)</p>
Vega Zayas Jesica María y Valenzuela Balderas Cinthia Aida (2011)	“Uno de los ejemplos más claros que nos muestran esta exclusión, se ubica en la mal denominada generación nini, y digo mal denominada porque aquéllos elementos que la caracterizan no fueron elegidos ni contruidos por ellos. Esta generación consiste en grupos de jóvenes que no trabajan ni estudian, pero si no realizan ninguna de estas actividades no es por elección; es decir, no estudian porque no cuentan con los recursos ni con el incentivo de convertir ésta en un medio para cambiar su situación de vida, o con otras palabras, la institución escolarizada ha dejado de ser un factor de movilidad social y por el otro lado, el mundo laboral presenta pocas opciones (y muy malas condiciones) para los jóvenes que no cuentan con una preparación profesional, situación que además se deteriora con cada crisis que enfrenta el país” (p. 1149)
Santos López Aristeo (2012)	<p>“En la sociedad de la información se incrementa la necesidad de formación y de saber resolver problemas, así como de formar para adquirir un capital cultural”(p. 99)</p> <p>“Finalmente, se perciben que existen múltiples desafíos compartidos por la</p>



	sociedad, importando y exportando problemas, nos queda claro que debemos formar ciudadanos para vivir en una sociedad desigual, pero al menos con equidad de oportunidades” (p. 100)
Pearson Frank (2014)	“The points that the authors emphasise are first, the need for “local considerations” to be included in the understanding of a NEET situation, plus the application of a local screening tool; and secondly, the importance of early intervention to either eliminate the development of a NEET situation or to reduce the period of time it might exist for a young person” (p. 3)
Téllez Velasco Daniel (2011)	“Los jóvenes nini están al comienzo de sus trayectorias laborales. Negarles el acceso a la escuela y al sector productivo formal significa algo peor que truncar sus trayectorias incipientes: matarlos profesionalmente” (p. 169) “La proliferación de los nini es un problema grave en sí mismo, y, a su vez, es detonante de otros problemas sociales” (p. 169)
Tuirán Rodolfo y Ávila José Luis(2012)	“Las políticas de generación de oportunidades deben orientarse a generar más y mejores opciones de empleo y autoempleo para los jóvenes; mejorar los sistemas de información y orientación laboral dirigidos a este segmento de la población; impulsar el emprendimiento juvenil y la formación de negocios; apoyar los programas de inserción al primer empleo; fortalecer los programas de orientación y capacitación laboral; incentivar, reconocer y regular las pasantías para adquirir entrenamiento y experiencia, y revisar la legislación laboral para remover las barreras que impiden o desalientan el acceso de los jóvenes a los puestos de trabajo, entre otras intervenciones. Las políticas públicas en la materia deberán dimensionar la envergadura de los desafíos, diseñar e instrumentar acciones y promover su articulación mediante estrategias globales que contribuyan a erosionar la red de privaciones que atrapa a los jóvenes en la doble exclusión de no estudiar ni trabajar. Asimismo, dichas políticas públicas deberán ser sensibles a la enorme heterogeneidad de los jóvenes que no estudian ni trabajan” (p. 12)
Vicentello García Ze Everaldo (2010)	“Los jóvenes son una fuente inagotable de desarrollo, cambio y progreso. Invertir en los niños y los jóvenes del mundo mejora su calidad de vida, lo que origina beneficios sociales, económicos y políticos invaluable” (p. 3).
Aguila Emma, Mejía Nelly, Pérez-Arce Francisco y Rivera Alfonso(2013)	“En el largo plazo, los individuos con problemas al transitar de la escuela al mercado laboral tendrán mayor probabilidad de tener trayectorias laborales desfavorables cuando sean adultos” (p. 2) “La existencia de los ninis no es un problema únicamente de las naciones en vías de desarrollo. Aun cuando hoy en día los jóvenes tienen mayores oportunidades educativas, se ven afectados por la falta de perspectivas, la falta de condiciones propicias para el trabajo y la incertidumbre laboral (Tuirán y Ávila, 2012)”(p. 3) “Por otro lado, el grupo de jóvenes ninis desempleados es un grupo que, en su mayoría, cae en este estatus temporalmente. Para disminuir este porcentaje sería necesario reducir la duración promedio de desempleo, particularmente para los jóvenes. Existen diversos programas como ferias de empleo y programas de capacitación cuyo objetivo es ayudar a encontrar empleo. Sin embargo, hace falta una mayor coordinación y cobertura en programas para jóvenes” (p. 42)
Márquez Ricardo Isaac (2013)	“A pesar que la educación es vista por los jóvenes como un medio de progreso personal y material, el contexto socioeconómico de las



	<p>comunidades rurales ofrece pocas alternativas para la integración de los individuos a la sociedad y al desarrollo económico” (p. 1)</p> <p>“Es indudable que el sistema económico ha fracasado en su función de generar los medios y las oportunidades laborales para las nuevas generaciones. El desempleo estructural, la limitada posibilidad de acceso a la educación, y la baja calidad y pertinencia de la oferta educativa emergen como causas principales de la proliferación de jóvenes nini en México. La exclusión social de los jóvenes adquiere su manifestación más aguda en el medio rural donde el énfasis en la asistencia social para amortiguar el impacto de los programas de ajuste ha desplazado el interés oficial sobre las causas de la pobreza a los síntomas de la pobreza” (p. 12)</p>
Gutiérrez Raúl, Martínez kalina, Pacheco Aymé y Benjet Corina (2014)	<p>“La situación social de los jóvenes que no estudian ni trabajan aparece como compleja y diversa. Asimismo, los hallazgos de los estudios demuestran que, en la actualidad, para muchos jóvenes es sumamente difícil realizar esta transición “directa” entre la juventud y el rol de adulto debido a las circunstancias económicas y sociales en las que están inmersos; en este trayecto de “ser adulto” intervienen múltiples factores psicológicos y sociales, por lo que es necesario contar con programas de atención educativa, laboral y también psicológica para que apoyen a los jóvenes en estas transiciones por las que atraviesan” (p. 1)</p>
Dautrey Philippe(2014)	<p>“Las instituciones socializadoras de la juventud, la escuela y el trabajo, han mostrado fallas en asumir su papel. En tal panorama, los NiNis, esto es, los jóvenes en la situación más dramática (no estudian ni trabajan) adquirieron visibilidad. Sin embargo, la invención de esa categoría ecléctica de la juventud y su institucionalización en el aparato estadístico estatal remiten a un fenómeno fundamental; la individualización de los riesgos, los cuales corren parejos al cambio de rumbo económico y al consiguiente debilitamiento de la solidaridad”(p. 103)</p>
Székely Pardo Miguel (2011)	<p>“Además de constituir un riesgo importante para los temas emergentes de seguridad y criminalidad, este grupo de jóvenes, catalogados aquí como NiNi, son un creciente riesgo para el futuro, y pueden incluso implicar que la actual “ventana de oportunidad” demográfica se materialice en menor medida. Diversas circunstancias individuales, familiares-comunitarias y generales se asocian con la aparición y vulnerabilidad de este grupo. En particular destacan los crecientes entornos de violencia, la falta de políticas de atención temprana, la obsolescencia de los modelos educativos a lo largo de la región, la carencia de servicios de salud adecuados, y la falta de oportunidades de desarrollo productivo en los mercados laborales y de las opciones para emprender actividades por cuenta propia” (p. 1)</p> <p>“Un aspecto positivo, es que todos los países de América Latina aún están a tiempo de introducir políticas de prevención y reacción para hacerle frente a los riesgos que implican los grupos de NiNi para los jóvenes mismos y para la sociedad en su conjunto. De atribuirle a este tema la prioridad que merece, se contribuirá a seguir construyendo la cohesión social que requiere la región para transitar hacia períodos de mayor prosperidad” (p. 1)</p>

Cuadro 12. Principales hallazgos y aportaciones sobre Generación NINI. Asunción de responsabilidades

A continuación, se presentan una serie de medidas que pueden ayudar a los jóvenes a salir de esta situación de marginalidad en la que se encuentran inmersos,



incidiendo sobre cómo son vistos por la clase política, cuya responsabilidad es decisiva para la mejora de toda la sociedad.

En la realidad mexicana, la población denominada NiNi presentan una imagen muy estigmatizada, definida por la clase política y/o empresarial, fruto de “mantener instituciones insuficientes e ineficientes, al lado de funcionarios y líderes de un sistema educativo corporativizado desde los primeros tiempos postrevolucionarios” (Rosique Cañas, 2013, p. 110). Para el citado autor el estado mexicano no provee de una formación, ni ofrece empleos de calidad bien remunerados para todos los jóvenes, por ello estos jóvenes viven una condición social de verdadera marginación, discriminación y exclusión social por parte de un sistema que ha sido incapaz de planear su futuro. Estos jóvenes tienen un presente angustiante y doloroso.

La situación social de estos jóvenes que no estudian ni trabajan aparece como compleja y diversa (Gutiérrez García, Martínez Martínez y Pacheco Trejo, 2014); ya que la transición de la formación al empleo no es directa, debido a las circunstancias económicas y sociales. “La desigualdad social y la falta de oportunidades en la educación y el empleo para los jóvenes en muchas sociedades, y en particular en los países en desarrollo como México, tiene llevado a un fenómeno de los adolescentes que se desacopla de las principales instituciones sociales al haber abandonado la educación, pero no puede insertarse en el trabajo” (Benjet, Hernández-Montoya, Borges, Méndez, Medina-Mora y Aguilar-Gaxiola, 2012, p. 411).

Es necesario ofrecer una atención especial a los jóvenes NiNi, aportando programas de atención educativa, laboral y también psicológica para que apoyen a los jóvenes en las difíciles transiciones por las que atraviesan (Bermúdez-Lobera, 2010; Gutiérrez García, Martínez Martínez y Pacheco Trejo, 2014).

Así mismo, las condiciones en el mercado de trabajo empeoran tanto más joven se es (Paz calderón, 2012). Y también es erróneo el afirmar que no trabajan en absoluto. Su actividad de sobrevivencia, en general, no es catalogada como trabajo, y se caracteriza por su alta inestabilidad, con una elevada rotación en los puestos. Sin embargo los jóvenes intentan salir adelante y buscar alternativas a su situación.



Como se ha comentado anteriormente “los sectores juveniles tienen un mayor grado de dificultad en lograr un empleo, ya que a la crisis económica y la baja generación de empleos, se debe agregar la renuncia a contratar a las jóvenes generaciones bajo la consideración de su inexperiencia” (Márquez, 2013, pp. 3-4). Por ello se necesitan nuevas estrategias para ayudar a romper la replicación de la pobreza (Benjet, Hernández-Montoya, Borges, Méndez, Medina-Mora y Aguilar-Gaxiola, 2012).

Las acciones que se planteen deben ir enfocadas a potenciar la inclusión social de los jóvenes, especialmente los más vulnerables. Diversos autores han definido sus propuestas en aras de ofrecer posibilidades para ayudar a los jóvenes, puesto que las investigaciones analizadas señalan la escasez de oportunidades existentes y las intervenciones realizadas han resultado insuficientes (Acevedo, 2014; Tuirán y Ávila, 2012).

Borunda Escobedo (2013) propone que se apoye con estímulos fiscales, la deducción de impuestos y apoyos especiales a los empleadores de estudiantes.

Por su parte, Vargas-Valle y Cruz-Piñeiro (2012) señalan la necesidad de reducir la población NiNi con políticas preventivas y acciones que permitan su inserción en el trabajo, y frenen las consecuencias negativas de la inactividad juvenil. Estas políticas deben orientarse a prevenir la conformación de la población NiNi (Aguila, Mejía, Pérez-Arce y Rivera, 2013; Székely Pardo, 2011), a través de mecanismos de atención específica que permitan obtener resultados y conocer los efectos de estas políticas y programas.

Resulta imprescindible la constitución de una verdadera política de generación de empleo, que brinde oportunidades reales de inserción social, atendiendo a la individualidad de cada situación (Paz calderón, 2012; Roberts Steven, 2011). Ya que la falta de oportunidades genera un problema social muy grande, que no logra sacar a los jóvenes de la categoría NiNi (Borunda Escobedo, 2013).

Una forma de fomentar la igualdad de oportunidades en los jóvenes, es por medio de políticas de becas. Ejemplo de ello son las propuestas recogidas en las investigaciones analizadas, tales como la llevada a cabo por Vargas-Valle y Cruz-Piñeiro (2012) en el contexto de México, al proponer becas para las madres adolescentes,



puesto que podrían disminuir el trabajo doméstico y mejorar las oportunidades de estas jóvenes en su inserción educativa y laboral. Otro ejemplo de ello es la propuesta realizada por Aguila, Mejía, Pérez-Arce y Rivera (2013) mediante becas de capacitación para el trabajo, y también, para estancias laborales en el extranjero, enfocadas a incentivar la permanencia o la incorporación a la escuela. Así mismo, otros autores (Bynner, 2012; Chen Yu-Wen, 2011) defienden un pago económico para la permanencia de los jóvenes en los cursos de capacitación e inserción laboral, con la finalidad de hacer a los programas formativos más atractivos, previniendo la deserción escolar temprana.

La educación tiene un papel importante en la lucha contra la exclusión social, mediante la preparación para el empleo (Thompson, 2011); ayudándoles a lograr cualificaciones profesionales y mejorar sus habilidades básicas. En este sentido la ONU destaca que es fundamental incrementar las políticas y programas formativos de capacitación laboral destinados a la atención de los jóvenes, con la finalidad de aprovechar su potencial que redunde en beneficios para la situación socioeconómica y el bienestar de las próximas generaciones (ONU, 2012, en Aguila, Mejía, Pérez-Arce y Rivera, 2013)

Los Programas de formación para el empleo pueden ser una *mejor opción* para estos jóvenes, porque a través de este tipo de programas pueden desarrollar habilidades que les permitan obtener puestos de trabajo en el futuro (Chen Yu-Wen, 2011). Sobre la base de esta propuesta, los responsables políticos en Taiwán diseñaron un programa de capacitación para el trabajo para los jóvenes de familias desfavorecidas; con el objetivo de enseñar a los participantes habilidades interpersonales y profesionales para aumentar competencias en el trabajo.

Para ello y en palabras de Aguila, Mejía, Pérez-Arce y Rivera (2013) hace falta una mayor coordinación y cobertura en programas formativos y de empleo para jóvenes; ampliando las opciones de desarrollo profesional (Székely Pardo, 2011).

La investigación llevada a cabo por Chen Yu-Wen (2011) en Taiwán, nos informa acerca del Programa formación para el empleo que ha investigado. Muchos de los jóvenes que han participado en el estudio, consideraban que el programa era poco práctico, pero les dio apoyo social y emocional y ayudaron a que se sientan mejor consigo mismos. Así mismo para Pearson (2014) las primeras intervenciones con los



jóvenes son muy importantes para eliminar el desarrollo de una situación de exclusión, que pueda terminar convirtiéndolo en NiNi; por ello es necesario mejorar los sistemas de información y orientación en las primeras etapas.

Es muy importante la formación de aprendices en la capacitación laboral, ofreciéndole al joven una orientación laboral mediante profesionales que sirvan como modelo en la socialización de los jóvenes. “Para los países donde la educación es altamente valorada, como Nigeria y Taiwán, el aprendizaje puede comenzar antes de que los estudiantes completen la educación obligatoria. Los estudiantes se familiarizarán con diferentes ocupaciones mientras reciben orientación profesional, asesoramiento y el apoyo de instructores adultos” (Chen Yu-Wen, 2011, p. 41).

Proporcionar a la juventud formación y empleo es la mejor manera de darles una oportunidad (Bynner, 2012). La situación de desempleo no puede aceptarse pasivamente, porque no es un problema que abarca a los jóvenes y sus familias, sino por lo abarca intergeneracional continuidad de la marginación y la exclusión, para la sociedad en su conjunto.

Un ejemplo de ello, fue descrito por Thompson (2011). Este autor relata que a partir de 1997 surgieron numerosas iniciativas en el Reino Unido, tales como el servicio de asesoramiento y orientación para los jóvenes de 13-19 años de edad, con el objetivo reducir el tamaño del grupo NEET. Este servicio se introdujo para proporcionar apoyo financiero para los jóvenes de 16-19 años de edad que participan en la educación y la formación. Así mismo, los programas de capacitación laboral deben educar a los jóvenes sobre sus derechos en la fuerza de trabajo e informarles acerca de las leyes laborales y reglamentos (Chen Yu-Wen, 2011).

Acevedo (2014) reitera que no existen políticas específicas para los NINI, lo que indica que este grupo de jóvenes se ha mantenido en la invisibilidad. No obstante, la eficacia de las políticas es muy limitada debido a la carencia de un enfoque integral para la ejecución de las políticas públicas, a nivel nacional y municipal. Esto resulta en esfuerzos aislados para responder al incumplimiento de los derechos de los jóvenes.

Ante esta situación, en la investigación llevada a cabo por Székely Pardo (2011) se propone una política integral que inhiba el crecimiento de los NiNi y al mismo tiempo



atienda a los individuos pertenecientes actualmente a este grupo, incluiría tres dimensiones: la primera hace referencia a la atención desde las etapas prenatal y la niñez; la segunda revela la importancia de una adecuada de políticas de protección, ampliación de capacidades y generación de opciones productivas; y por último sería necesario considerar diversos factores tales como los individuales, familiares-comunitarios y generales. Para ello es necesario contar con un marco constitucional de coordinación que permite llevar a cabo de forma óptima las intervenciones.

Diversos autores han señalado que el fenómeno de los NiNi no es privativo de las naciones en desarrollo, sino que ocurre en todos los países (Aguila, Mejía, Pérez-Arce y Rivera, 2013; Tuirán y Ávila, 2012;); incluso en las economías más industrializadas (Márquez, 2013). En las investigaciones analizadas se enfatiza la necesidad de *consideraciones locales y territoriales* para comprender la situación particular de los jóvenes NiNi (Boyd, 2014; Pearson, 2014) y permita que los jóvenes se adapten a las necesidades de cada mercado laboral.

Ante esta panorámica, hay otros autores que ven el futuro más alentador. Tuirán y Ávila (2012, p. 4), afirman que “en México hay menos NiNi que en décadas pasadas”. Así mismo estos autores reiteran que a largo plazo habrá mejoras notables en la cobertura educativa en todos los niveles, debido a la creciente participación de los jóvenes en los mercados laborales y a cambios favorables en la condición social de las mujeres; todo ello fruto de un mayor acceso a la educación al incrementarse el porcentaje de mujeres que desean aumentar su nivel educativo y su participación en la fuerza laboral (Aguila, Mejía, Pérez-Arce y Rivera, 2013).

Según Tuirán y Ávila (2012), existe cierta inclinación a considerar que los jóvenes NiNi se encuentran en una condición permanente e inevitable de inactividad, o bien a decir que reflejan una forma de vida. Sin embargo, muchos de estos jóvenes están buscando activamente un empleo y tienen experiencia laboral previa (Márquez, 2013; Tuirán y Ávila, 2012;). Estos jóvenes no han permanecido inactivos o desocupados durante su juventud, puesto que la situación de convertirse en NiNi no la eligieron (Borunda Escobedo, 2013; Chen Yu-Wen, 2011; Dautrey Philippe, 2014; Vega Zayas y Valenzuela Valderas, 2011). La situación en la que se encuentran de no estudiar y trabajar, está lejos de considerarse una decisión individual, puesto que “un NiNi desea



estudiar y desea trabajar, pero no tiene las condiciones para desarrollar dichas actividades” (Borunda Escobedo, 2013, p. 124).

En otros casos no estudian porque la institución escolarizada ha dejado de ser un factor de movilidad social y por el otro lado, el mundo laboral presenta pocas opciones (y muy malas condiciones) para los jóvenes que no cuentan con una preparación profesional, situación que además se deteriora con cada crisis que enfrenta el país (Vega Zayas y Valenzuela Valderas, 2011).

En este sentido, siguiendo a Chen Yu-Wen (2011) en el contexto de Taiwán, hay que considerar que los jóvenes no pueden darse el lujo de permanecer NiNi durante demasiado tiempo. En la investigación llevada a cabo, han manifestado que no es divertido ser NiNi, y no tienen ningún deseo de permanecer en esta situación. Aunque en muchos casos la situación es inevitable. De ahí que según Dautrey Philippe (2014) los NiNi corren el riesgo de pasar a ser un lastre social; ya que esta situación tiene graves efectos a largo plazo (Thompson, 2011).

Otros autores (Aguila, Mejía, Pérez-Arce y Rivera, 2013; Dautrey Philippe, 2014), consideran que este tipo de situaciones de insatisfacción impulsan la reincidencia en el desempleo y los individuos pueden llegar a habituarse a su situación de desocupación, renunciando a buscar trabajo por falta de oportunidades.

Por último es relevante destacar que es imprescindible la colaboración entre las instituciones que atiende a este colectivo de jóvenes. “Los responsables de la política en materia de atención a jóvenes, coordinen las políticas y programas para la atención de la población NiNi, además de colaborar en conjunto con otras instancias del gobierno federal y los gobiernos estatales” (Aguila, Mejía, Pérez-Arce y Rivera, 2013, p. 43); así como identificar buenas prácticas con la finalidad de conocer las acciones más exitosas, en colaboración con diferentes organizaciones que trabajan con jóvenes.

En este sentido, en las investigaciones estudiadas se confirma la importancia de las buenas relaciones sociales establecidas con los amigos y familiares, pero también es muy importante la buena relación con los profesionales de la formación y el empleo (Phillips Rosemary F., 2010; Seddon Fred, Hazenberg Richard y Denny Simon, 2013).

Las redes sociales son fundamentales, al brindar apoyo y ayuda, estrechándose los vínculos entre las personas.

Por ello es muy importante construir cohesión social en el presente, así como las posibilidades de fomentarla en el futuro (Székely Pardo, 2011; Tuirán y Ávila, 2012; Márquez, 2013); ya que todas las formas de exclusión atentan contra la cohesión social de las sociedades (económica, política y cultural), e incluso para la seguridad de los países.

2. Fomento del empleo e inserción sociolaboral

A partir de la revisión de los artículos de investigación en las distintas bases de datos bibliográficas y estudiar el contenido general de los mismos, hemos definido las siguientes microcategorías de análisis para la subdimensión: “Fomento del empleo de Inserción sociolaboral”, a saber: Crisis de la sociedad; Desempleo y precariedad laboral; Mercado de oportunidades; y Emprendimiento juvenil.

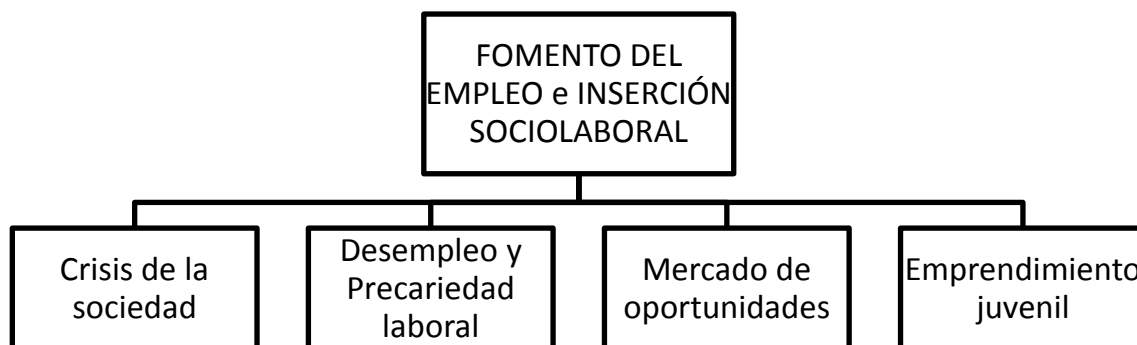


Figura 8. Fomento del empleo e inserción sociolaboral

Partiendo por tanto, de este diagrama de microcategorías, podemos establecer los siguientes hallazgos y aportaciones más notables para cada una de ellas. A continuación, se destacan las ideas más relevantes analizadas en las investigaciones estudiadas, detallándose de manera más pormenorizada en la sección narrada.



2.1. Crisis de la sociedad

En primer lugar se exponen los hallazgos y las principales aportaciones encontradas con relación a la crisis económica que está azotando a las sociedades de todo el mundo.

FOMENTO DEL EMPLEO. Crisis de la sociedad	
Autores	Principales hallazgos y aportaciones
Marin-Bevilaqua Joel Orlando, Feixa-Pámpols Carles, Nin-Blanco Roser (2013)	<p>“En un contexto de crisis los jóvenes inmigrados enfrentan problemas para llevar a cabo las transiciones laborales, causados por las restricciones legales a la inmigración, prejuicios raciales, precarización de las relaciones de trabajo y elevadas tasas de desempleo” (p. 493)</p> <p>“No obstante, la repercusión de la crisis mundial en España produjo uno de los mayores índices de desempleo en los países de la Unión Europea” (p. 509)</p> <p>“La crisis económica en España presenta repercusiones todavía más nefastas sobre los sujetos sociales más frágiles: jóvenes e inmigrados” (p. 509)</p>
Mora Salas Minor, De Oliveira Orlandina (2011)	<p>“La crisis económica acarrió para las jóvenes un incremento en la precarización de la inserción laboral” (p. 389)</p> <p>“La precariedad laboral de la mano de obra juvenil ha persistido en el tiempo, haciendo evidente la capacidad diferencial de integración que exhiben los mercados laborales. La mano de obra más joven -14 a 19 años- se encontraba en una situación de precariedad laboral extrema, con porcentajes importantes en actividades informales y sin protección social desde antes de la actual crisis económica. Este patrón de participación laboral precaria se acentúa en el contexto de la crisis de la economía globalizada, a causa del aumento del desempleo” (p. 394)</p>
Salzman Marina (2013)	<p>“El sistema productivo era reconocido como un espacio de socialización que favorecía la integración de las personas marginadas, promoviendo actividades ligadas a la historia y la cultura de quienes la realizaban. De esa manera, promovía estrategias de intervención flexibles a fin de respetar las distintas realidades culturales e históricas de los actores destinatarios” (p. 3)</p>
Jacinto Millenaar Claudia, Verónica (2012)	<p>“La formación para el trabajo de jóvenes enfrenta múltiples desafíos; entre ellos: el deterioro del mundo del trabajo (desempleo, precarización) y el aumento en los requerimientos de competencias básicas y transversales para la vida y para cualquier empleo” (p. 142)</p> <p>“Los jóvenes, en sus primeras inserciones laborales, enfrentan el debilitamiento de las instituciones tradicionales de la inclusión social, como el empleo y la escuela, y los crecientes procesos de individualización de trayectorias que los colocan cada vez ante mayores desafíos para “gestar” sus propios recorridos” (pp. 162-163)</p>
Santamaría López Elsa (2012)	<p>“Como ya sucedió en crisis precedentes, la gravedad del desempleo se</p>



	<p>intensifica en las personas más jóvenes, en las menores de 25 años, para quienes durante esta crisis la tasa de paro ha llegado a máximos históricos, alcanzando a uno de cada dos jóvenes durante 2012. Además sus oportunidades de empleo se han visto limitadas, ya que, según la misma fuente, casi la mitad de las personas jóvenes menores de 34 años lleva más de un año buscando trabajo, proporción que antes de comenzar la crisis apenas llegaba al 15%" (p. 130)</p>
Sánchez-Castañeda Alfredo (2014)	<p>"Uno de los grandes problemas de nuestra sociedad moderna es la falta de oportunidades de trabajo para toda la población, pero particularmente para los jóvenes. El desempleo juvenil a nivel mundial es uno de los retos más grandes que enfrenta hoy en día la humanidad (p. 134)</p> <p>"En todo el mundo, la tasa de desempleo juvenil se ha incrementado al doble, en relación con la tasa de desempleo de la población en general" (p. 137)</p>
Seoane Viviana, Longobucco Hernán (2013)	<p>"En América Latina, un tercio de los jóvenes entre 14 y 17 años que trabaja no percibe remuneración alguna por las tareas que realiza. La proporción de jóvenes que trabajan sin remuneración es siete veces mayor que entre los adultos, poniendo de manifiesto la vulnerabilidad de la relación laboral y de la condiciones de trabajo" (p. 73)</p>
Geel Regula, Mure Johannes, Backes-Gellner Uschi (2011)	<p>"According to standard human capital theory, firm-financed training cannot be explained if skills are general in nature. Nevertheless, firms' investments in general training can be observed and there has been a large volume of literature to explain this puzzle, mostly referring to imperfect labour market issues" (p. 529)</p>
Blasco Jaume, Casado David, Sanz Jordi, Todeschini Federico, A. (2014)	<p>"La actual crisis económica está golpeando con especial dureza a los jóvenes. De forma similar al resto de los países de nuestro entorno, la tasa de desempleo de la población adulta, con el agravante de que los niveles de desempleo de España y Cataluña se encuentran entre los más altos de la Unión Europea" (p. 190)</p> <p>"Para conseguir mejoras a más largo plazo, parece prioritario intentar reducir los índices actuales de fracaso escolar y, en el ámbito laboral, acabar con un mercado dual en el que los jóvenes se llevan la peor parte, especialmente en tiempos de crisis" (p. 190)</p>
Lasheras Ruiz Rubén, Pérez Eransus Begoña (2014)	<p>"Las personas jóvenes encarnan con frecuencia trayectorias de inserción difíciles y prolongadas hasta conseguir el primer empleo, elevadas tasas de desempleo, mayor presencia de contratos temporales de corta duración, extensión de jornadas parciales o contactos con el empleo informal. Además, más allá de los escenarios de vulnerabilidad identificados en la entrada o el mantenimiento en el mercado laboral, se constatan otras limitaciones, como por ejemplo, la ausencia de una política social de vivienda y el subdesarrollo de las políticas familiares" (p. 138)</p>
Munuera Gómez María Pilar, Gómez Gómez Francisco, Fernández Rodríguez Jesús (2013)	<p>"La crisis económica-financiera instaurada a nivel internacional repercute en la sociedad y de forma especial en los jóvenes comprendidos entre los 16 y 34 años. En Europa se están alcanzando unos niveles de desempleo alarmantes para el conjunto de la población, pero las cifras son escalofriantes sobre el desempleo juvenil" (p. 2)</p> <p>"En estos momentos el empleo es el recurso por excelencia que permite tener ingresos para poder cubrir las necesidades y la inclusión social donde</p>



	cualquier persona con una vida estabilizada puede estar en riesgo de exclusión si pierde su trabajo en el contexto de la actual crisis económica quedando fuera del sistema” (p. 3)
--	---

Cuadro 13. Principales hallazgos y aportaciones sobre Fomento del Empleo. Crisis de la Sociedad

El mundo en el que vivimos está atravesando severas crisis en muy diversos ámbitos, tanto económicos, políticos, religiosos, sociales...que se traducen en guerras, pobreza extrema y fuertes desigualdades. Entre ellas, la crisis financiera global ha ocasionado importantes procesos de empobrecimiento de los hogares (Mora Salas y de Oliveira, 2011).

Sin embargo y ante esta situación, “un reajuste en la distribución de la riqueza, y con ello del bienestar social, es poco factible, manteniéndose así las condiciones para una fractura entre las expectativas sociales y los medios de alcance de las mismas” (Mora Heredia, Rodríguez Guillén y Anaya Montoya, 2010, p. 33). El trabajo y la educación dejan de ser una cobertura para la mayoría de la población, incrementándose las desigualdades sociales y la pobreza, en muchos casos extrema.

A raíz de la crisis financiera mundial que comenzó, aproximadamente, en el año 2008, muchos países han padecido las transformaciones económicas producto de la segmentación de los mercados, que han agudizado los problemas del desempleo, la aparición de trabajos mal remunerados, flexibles y poco calificados, especialmente para los jóvenes. Las cifras de desempleados no han parado de crecer, a diferencia de lo que ocurría en los años anteriores (García Moreno, Martínez Martín, 2012; Lejarriaga Pérez De las Vacas, Bel Durán y Martín López, 2013; Seoane y Longobucco, 2013; Vives, 2013). En nuestro país esto es un problema importante ya que “la actual recesión económica internacional continúa siendo uno de los mayores problemas del mercado de trabajo en España” (Casquero, García Crespo y Navarro Gómez, 2010, p. 420).

Por ello uno de los grandes problemas de las sociedades modernas es la falta de oportunidades de trabajo para toda la población (supera los 73.5 millones de desempleados en el mundo) (Lejarriaga Pérez De las Vacas, Bel Durán y Martín López, 2013; Martínez Ruiz, 2013; Santamaría López, 2012). Dentro de esta panorámica, “el desempleo juvenil a nivel mundial es uno de los retos más grandes que enfrenta hoy en



día la humanidad” (Sánchez-Castañeda, 2014, p. 134); puesto que, “para 2018 se prevé una tasa mundial de desempleo juvenil de 12,8%” (p. 136).

En las investigaciones analizadas se reitera que la actual crisis económica está golpeando con especial dureza a los jóvenes, como así se refleja en las investigaciones analizadas: “El colectivo de los jóvenes es uno de los más castigados por la crisis económica que atraviesa la Unión Europea (UE) en los últimos años” (Pérez Campos, 2013, p. 171). Los millones de jóvenes afectados, convertidos y estigmatizados en clases peligrosas, son atendidos con planes asistenciales que los mantienen en la sobrevivencia, pero sin resolver el problema de fondo. De forma similar al resto de países en Europa, la tasa de desempleo juvenil en España duplica la tasa de desempleo de la población adulta, con el agravante de que los niveles de desempleo de España se encuentran entre los más altos de la Unión Europea.

Munuera Gómez, Gómez Gómez y Fernández Rodríguez (2013) indican que esta crisis afecta de forma especial a los jóvenes comprendidos entre los 16 y 34 años. Asimismo estos autores constatan que “en los países del sur de Europa la pobreza de los jóvenes de 15 a 24 años está asociada a la situación económica y de pobreza de las familias de origen y la precariedad laboral más que con el proceso de transición a la vida adulta, ya que la mayoría de estos jóvenes viven con sus padres en estos países” (p. 2).

En España, “la crisis ha acelerado el deterioro de la economía, en particular de su mercado de trabajo, de su capacidad productiva y de sus cuentas públicas” (Chaves Ávila y Savall Morera, 2013, p. 63). Por ello, es necesario superar la “precariedad prolongada en el tiempo, destrucción de empleo y de expectativas laborales producto de la crisis económica, y falta de respuestas políticas es determinante a la hora de analizar las causas de lo que está provocando la indignación no sólo de jóvenes, sino de gran parte de la población” (Santamaría López, 2012, p. 130).

En otras partes del mundo, por ejemplo en México, Mora Salas y De Oliveira (2011, p. 395) relatan que “el impacto de la crisis económica sobre la mano de obra juvenil se ha expresado de forma diferenciada a lo largo del país”. En este sentido han influido variables como la naturaleza de los mercados de trabajo; las características de la estructura productiva y su integración en la economía mundial. Dentro del colectivo juvenil, la situación resulta aún más dramática para los jóvenes que abandonaron



prematuramente el sistema educativo (Blasco, Casado, Sanz y Todeschini, 2014), puesto que los jóvenes con un bajo nivel formativo han visto desvanecerse completamente sus posibilidades de inserción laboral.

En Argentina, Clark, González y Nanzer (2012) narran que el país ha sufrido múltiples crisis económicas, lo que acarrea el creciente deterioro de las condiciones de vida de muchas familias. Esta situación de vulnerabilidad pone en riesgo a los jóvenes de estas familias y su transición de la escuela al trabajo, lo que genera sentimientos de indefensión e inseguridad. “Sus transiciones se podrían dificultar por un contexto en donde, se entrelazan las problemáticas vitales propias de los jóvenes en relación a la construcción del proyecto de vida, con las dificultades que los mismos perciben en relación a las escasas posibilidades que les ofrece la sociedad para su inclusión educativa y laboral” (Clark, González y Nanzer, 2012, p. 272).

“Las transformaciones implementadas en el mercado de trabajo en los últimos años en América Latina y el Caribe no han podido disminuir el impacto de problemas estructurales, como por ejemplo el deterioro generalizado de las condiciones de vida de la población manifestada en la pobreza, la desigualdad social, la informalidad laboral y la exclusión socioeconómica de los grupos más vulnerables” (Aparicio-Castillo, 2013, p. 542). Aspecto que reiteran otros autores (Mora Salas y de Oliveira (2011) incidiendo en el aumento de la pobreza y desigualdad.

Sin lugar a dudas y en palabras de Sánchez-Castañeda (2014, p. 135) “los jóvenes de todo el mundo enfrentan las mismas situaciones, ya que se encuentran sin empleo o su empleo es precario o temporal, con pocas o nulas perspectivas de obtener un trabajo por tiempo indeterminado. Según señala la Organización Internacional del Trabajo (OIT), el número de contratos temporales para los trabajadores jóvenes casi se ha duplicado desde el inicio de la crisis económica”. Y se ha expulsado del mercado de trabajo a los trabajadores con contratos más precarios, normalmente poseídos por los jóvenes (Rodríguez Ernesto, 2011). En un contexto de crisis, los jóvenes se encuentran en una situación de exclusión que los hace más vulnerables.

Esta situación acarrea fuertes problemas para los jóvenes puesto que “la vulnerabilidad por pobreza, crisis y/o escolarización problematizada incrementa las probabilidades de una inserción temprana con itinerarios de inserción– desempleo -



reinserción a empleos precarios, contrarios a la situación esperada de integración social con un trabajo seguro, estable, con posibilidades de promoción, con Seguridad Social y otras prestaciones sociales” (Vázquez-González y Sarasola-Sánchez-Serrano, 2011, p. 69).

Los cambios que se están produciendo han sido auspiciados por la creciente globalización, los avances en la tecnología y la información, así como por el papel que la demografía está jugando (Flores Bulls, Caballer Miedes, Andrés Roqueta, Clemente Estevan, 2011). Ante esto, “reconducir los problemas es una tarea compleja y requiere actuar sobre diferentes frentes y con horizontes temporales diversos: por un lado, para conseguir mejoras a más largo plazo, parece prioritario intentar reducir los índices actuales de fracaso escolar y, en el ámbito laboral, acabar con un mercado dual en el que los jóvenes se llevan la peor parte, especialmente en tiempos de crisis” (Blasco, Casado, Sanz y Todeschini, 2014, p. 190).

2.2. Desempleo y precariedad laboral

A continuación, se presenta la situación actual que están viviendo los jóvenes con relación al desempleo y la precariedad laboral.

FOMENTO DEL EMPLEO. Desempleo y precariedad laboral	
Autores	Principales hallazgos y aportaciones
Aparicio-Castillo Pablo Christian (2013)	“El desarrollo económico predominante no generó el número de empleos productivos y decentes necesarios para disminuir el desempleo estructural y contrarrestar la expansión del empleo informal. Por este motivo, dentro del actual modelo de desarrollo económico y laboral, el desempleo y la informalidad en el mercado de trabajo parecen constituir dos aspectos intrínsecos y constantes que dificultan para muchos sujetos jóvenes el acceso a los beneficios del crecimiento económico y productivo, lo que ha tendido a potenciar el impacto de las restricciones socioeconómicas en la distribución inequitativa de las oportunidades de participación social” (p. 531)
Hernández Peinado Manuel, Montero González Bárbara (2011)	“En los últimos años, la inserción laboral de los jóvenes se ha ido convirtiendo en un gran reto para la mayoría de los países europeos” (p. 173) “La formación es otro de los elementos determinantes de la ocupación y el desempleo de los jóvenes. [...] a medida que aumenta la formación de los jóvenes descienden los porcentajes de desempleo en la mayoría de países europeos, exceptuando Grecia, Italia y Portugal donde se observa la tendencia contraria. Esto puede ser debido, entre otros factores, a los desajustes existentes entre el sistema de cualificaciones y el mercado laboral” (p. 181)



<p>De La Hoz Fabio José, Quejada Raúl Yáñez Martha (2012)</p>	<p>“El desempleo estructural, entendido como un desajuste entre las cualificaciones necesarias para ocupar los puestos de trabajo y las que poseen quienes solicitan empleo (Campbell & Stanley, 1997), es otra de las causas a las que se les atribuye el desempleo juvenil, debido a que la falta de correspondencia estructural entre la oferta y la demanda de trabajo por una insuficiente transparencia de los mercados laborales, no permite ofrecer una adecuada y oportuna orientación vocacional (Muñoz, 2006)” (p. 430)</p> <p>“El desempleo juvenil se convierte en una vía de exclusión social y en un factor de riesgo para el vínculo de los sujetos jóvenes a formas ilegales de subsistencia, por ofrecer un horizonte propicio para el desarrollo personal y laboral, beneficio que no ofrece el mercado laboral formal, y que al final tiene efectos colaterales en la sociedad en general, y cuya consecuencia más notable es el persistente círculo vicioso de la pobreza” (p. 436)</p>
<p>Martínez Ruiz Xicoténcatl (2013)</p>	<p>“Abordar una ruta que responda a las dinámicas del desempleo juvenil implica más que recuperar cifras, estadísticas y opiniones; en gran medida, implica asumir la construcción plausible, pero crítica, sistemática y sostenida de una transición de la escuela al empleo. Los niveles educativos clave en el cultivo de las habilidades especializadas para insertarse laboralmente son: la educación preuniversitaria o media superior y su tránsito a la educación de tercer ciclo o superior” (p. 15)</p> <p>“Para la investigación educativa y su vínculo con temas laborales y sociales será útil el análisis de los programas efectivos en el mundo, en particular aquellos que han disminuido el desempleo y logrado la transición al primer trabajo como algo más real y consolidado. Muy probablemente un sistema colaborativo entre empleadores, educadores y jóvenes pueda proveer ayuda a corto y largo plazos” (p. 15)</p>
<p>Tavares Dos Santos Marivan, Morais de Lima María Francisca, Dos Reis Camelo María, Pereira Teixeira Elton (2011)</p>	<p>“El desempleo es considerado como un grave problema social que afecta no sólo a las economías desarrolladas como también a su propio desarrollo” (p. 803)</p> <p>“La dificultad del estreno en el mercado de trabajo no es un fenómeno exclusivamente de Brasil. También los países desarrollados, como Italia o España, tienen altas tasas de desempleo entre los jóvenes de 15 a 24 años” (p. 803)</p> <p>“En todos los países se ha tratado de posponer la entrada de los jóvenes al mercado de trabajo por dos razones: para proteger la calidad de la educación de los jóvenes y reducir el impacto de la entrada de los jóvenes sobre la situación del desempleo. Sin embargo, en todo el mundo, es que los jóvenes terminan por no cumplir con esta expectativa de la política pública” (p. 804)</p>
<p>García-Ruiz Rosa, Sánchez Muñoz Álvaro, Rodríguez Martín Alejandro (2013)</p>	<p>“La situación de desempleo es la menos valorada entre los motivos que llevan al alumnado a cursar un PCPI. Curiosamente, la situación actual de crisis vivida en nuestro país, en el que el paro es considerado uno de los problemas sociales de más relevancia, contrasta con la baja relevancia que el grupo de alumnado encuestado otorga a esta cuestión. Una posible explicación a estos resultados es la edad media de la muestra analizada, situada en su mayoría entre los 16-18 años, pudiendo percibir como temprana y distante la responsabilidad de obtener un empleo estable, otorgando primacía sobre ello a la formación” (p. 71)</p>
<p>Clark Carmen Gloria, González Julia Mariana, Nanzer Ana</p>	<p>“La condición de vulnerabilidad social se relaciona en este trabajo con la precariedad laboral, el creciente desempleo, como consecuencia de la</p>



Carolina (2012)	<p>sucesión de crisis económicas, sociales y culturales que podrían obstaculizar el desarrollo y sostenimiento de los proyectos” (p. 265)</p> <p>“Otro obstáculo que encuentran ante la necesidad de trabajar, es un mercado laboral inestable, competitivo y con escasa oferta de empleo, mientras para los jóvenes las “habilidades se hacen posibles a través del trabajo, las dificultades crecientes para obtenerlo inciden en las posibilidades de construcción de sus proyectos”. Los jóvenes del estudio perciben la falta de empleo, de capacitación y la escasa información del mismo como las principales dificultades” (pp. 270-271)</p>
Vázquez-González Silvia, Sarasola-Sánchez-Serrano José Luis (2011)	<p>“La vulnerabilidad por pobreza, crisis y/o escolarización problematizada incrementa las probabilidades de una inserción temprana con itinerarios de inserción- desempleo - reinserción a empleos precarios, contrarios a la situación esperada de integración social con un trabajo seguro, estable, con posibilidades de promoción, con Seguridad Social y otras prestaciones sociales” (p. 69)</p> <p>“El principal medio de información sobre el empleo son los amigos, seguido del periódico y la familia, conformando la importancia de los recursos sociales representados por las redes formales e informales por lo cual si éstas son amplias, la información se incrementa, los tiempos se acortan y son mayores las posibilidades de acceder a un mejor empleo” (p. 73)</p>
Pérez Pablo Ernesto (2010)	<p>“Aunque a nivel agregado los mayores niveles de educación que presentan los jóvenes respecto de los trabajadores adultos no les garantizan mejores perspectivas de inserción laboral, a nivel individual mayores niveles de educación están asociados a una mayor probabilidad de obtener un empleo” (p. 135)</p> <p>“Por su parte, aquellos jóvenes proveniente de las clases bajas, sólo consiguen empleos inestables, quedan desempleados y /o directamente excluidos del mercado de trabajo. En efecto, a pesar de tener similares tasas de empleo, los jóvenes de diferentes clases sociales muestran marcadas diferencias en cuanto a la calidad del empleo que consiguen” (p. 143)</p>
Albert Cecilia, Davia María Ángeles (2013)	<p>“Esperamos encontrar un riesgo relativo de pobreza especialmente marcado en los jóvenes cuya situación laboral más frecuente en el año de referencia en la renta sea el desempleo, y también más riesgo de pobreza en los trabajadores a tiempo parcial que en aquellos que trabajan a jornada completa” (p. 76)</p> <p>“El problema no estaría en el nivel educativo sino en la calidad de los empleos y las dificultades a la hora de emanciparse” (p. 85)</p>
Rodríguez Judith (2012)	<p>“Fenómenos como el desempleo, la precariedad y la inseguridad, van de la mano de una inestabilidad financiera que impide o prolonga la autonomía e independencia de los jóvenes ya sea de las propias familias, ya sea del Estado” (p. 107)</p> <p>“De modo toscamente general, con él se designa el fenómeno de transición de la escuela al trabajo, investido a partir de diversos términos que se usaron y usan de manera indistinta: inserción profesional, entrada en la vida activa, transición profesional, transición de la escuela al trabajo, entrada al trabajo o entrada al empleo” (p. 107)</p>
Garabito Gustavo (2012)	<p>“Los jóvenes en México viven en un entorno laboral que ofrece muchas oportunidades de empleo, pero la mayoría es precaria, informal y/o flexible”</p>



	<p>(p. 22)</p> <p>“La escolaridad no garantiza buenos empleos, ya que conviven con trabajadores con mayor escolaridad pero en los mismos puestos de trabajo, pero, al mismo tiempo, anhelan obtener una mayor educación, por lo menos terminar la preparatoria y cursar alguna carrera técnica o incluso profesional” (p. 27)</p>
<p>García Moreno José Manuel, Martínez Martín Rafael (2012)</p>	<p>“La escolaridad no garantiza buenos empleos, ya que conviven con trabajadores con mayor escolaridad pero en los mismos puestos de trabajo, pero, al mismo tiempo, anhelan obtener una mayor educación, por lo menos terminar la preparatoria y cursar alguna carrera técnica o incluso profesional” (p. 30)</p>
<p>Díaz Méndez Cecilia (2011)</p>	<p>“Las percepciones hacia el empleo y hacia su propia situación laboral confirman que las jóvenes conocen bien su situación y son realistas respecto a su futuro. El trabajo es percibido como una manera de mantener una relativa independencia económica con el fin de dejar de ser un lastre para las familias. Y este empleo les da autonomía, pero no independencia. Aun así, valoran de manera importante el trabajo y las que no tienen responsabilidades domésticas ineludibles, buscan activamente empleo. Pero también es cierto que mayoritariamente renuncian a la opción de trabajar fuera del hogar si las condiciones laborales entran en confrontación con su vida familiar” (p. 740)</p>
<p>Carrasco Carpio Concepción, Riesco Sanz Alberto (2011)</p>	<p>“Algunas de las particularidades de los mercados de trabajo en España afectan de manera más pronunciada a la población joven. Se trata de aspectos como la temporalidad, la rotación, la siniestralidad, los bajos salarios o las peores condiciones laborales de algunas ramas de actividad” (p. 189)</p> <p>“La falta de experiencia laboral, la escasez de cualificación a edades tempranas, las ramas en las que encuentran empleo o el tiempo de residencia (para los jóvenes inmigrados)son todos ellos factores explicativos de estas elevadas tasas de paro” (p. 193)</p>
<p>Casquero Tomás Antonio, García Crespo María Dolores, Navarro Gómez María Lucía (2010)</p>	<p>“A pesar de la importante reducción registrada en el nivel de desempleo juvenil durante los últimos años -tendencia sólo interrumpida con la actual recesión económica internacional- éste continúa siendo uno de los mayores problemas del mercado de trabajo en España” (p. 420)</p> <p>“El elevado desempleo juvenil en España tiene lugar en un contexto caracterizado por un importante crecimiento de la demanda educativa y, por tanto, del nivel de formación de la población activa, no admite dudas, pues, que mejorar el mercado de trabajo de los jóvenes, pasa por revisar los demostrados vínculos entre la formación y el empleo, tratando de superar los desequilibrios que entre ellos puedan detectarse” (p. 420)</p>
<p>Mora Heredia Juan, Rodríguez Guillén Raúl, Anaya Montoya Lilia (2010)</p>	<p>“La mayoría de los jóvenes se emplean en el sector informal, en el comercio ambulante o en empleos sumamente precarios, con bajos salarios, sin estabilidad laboral ni mucho menos seguridad social, como son los establecimientos de comida rápida, las maquiladoras, las ventas por teléfono y los centros comerciales. Para estas modalidades de empleo, el trabajo cambia radicalmente el sentido que tenía: el trabajo ya no es más el punto de articulación de la economía capitalista, sino un costo que hay que abaratar a toda costa” (p. 29)</p>
<p>Hirschler Sandra (2010)</p>	<p>“Se ha elegido el periodo de transición desde la formación al empleo porque</p>



	es evidente la pobreza y la exclusión de los jóvenes que no poseen capital suficiente (carecen de capital cultural, social y económico) para poder insertarse en el mercado laboral por sí mismos, es especialmente evidente. Durante este periodo de transición, el trabajo social está presente en los proyectos de cualificación y apoyo a los jóvenes y la formación profesional” (p. 167)
--	--

Cuadro 14. Principales hallazgos y aportaciones sobre Fomento del Empleo. Desempleo y precariedad laboral

El desempleo juvenil es definido como consecuencia de incongruencias entre la oferta laboral y la demanda. Estas incongruencias son el resultado de las diferencias existentes entre las competencias laborales que el alumnado alcanza en su etapa formativa y las requeridas por el mercado de trabajo (De La Hoz, Quejada y Yáñez, 2012).

“De acuerdo con el informe del 2010 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre las tendencias del empleo juvenil en el mundo, la probabilidad de estar desempleado es 3,5 veces mayor para los jóvenes que para los adultos” (Hernández Peinado y Montero González, 2011, p. 175). En este sentido, Morales Gutiérrez y Ariza Montes (2013) y Rodríguez Ernesto (2011), que han investigado los estudios más recientes de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), advertían ya en un informe de agosto de 2010 acerca de la “emergencia” de una “generación sacrificada” a nivel mundial: “De 620 millones de jóvenes económicamente activos, 81 millones estaban sin empleo a finales de 2009, un nivel jamás visto” (Morales Gutiérrez y Ariza Montes, 2013, p. 13). El informe incide específicamente en la degradación del empleo juvenil dentro de la Unión Europea, donde hay cerca de cinco millones de jóvenes sin trabajo.

Otros autores también inciden en ello (Sánchez-Castañeda, 2014, p. 137) al afirmar que “en todo el mundo, la tasa de desempleo juvenil se ha incrementado al doble, en relación con la tasa de desempleo de la población en general”. Incluso, cuando los jóvenes cuentan con un empleo, éste es de mala calidad, ya sea por su precariedad, su temporalidad o la falta de protección social. Por ello los jóvenes son uno de los colectivos que más sufren la crisis y las desavenencias del sistema económico (Morales Gutiérrez y Ariza Montes, 2013).

La tasa de actividad juvenil difiere entre países, por ejemplo en Brasil alcanza a un 63%, siendo el desempleo tres veces mayor en los jóvenes que entre los adultos



(Tavares Dos Santos, Morais de Lima, dos Reis Camelo y Pereira Teixeira, 2011), en cambio la actividad juvenil se ubica apenas en 34% en Chile (Rodríguez Ernesto, 2011). Por su parte en Estados Unidos el desempleo llegó a unas cifras de más del 10% (Vives, 2013).

En el caso español, más de la mitad de los jóvenes (entre 16 y 29 años) no había encontrado trabajo en 2012, la cifra más alta dentro de la Unión Europea, duplicando la media de ésta y alcanzando tasas de paro históricas (Morales Gutiérrez y Ariza Montes, 2013; Munuera Gómez, Gómez Gómez y Fernández Rodríguez, 2013). Este dato lo corrobora Vives (2013) al afirmar que en nuestro país el desempleo juvenil supera el 54% (Ministerio de Empleo y Seguridad Social, 2013). Igualmente, los que ni estudian ni trabajan, los denominados “nini”, alcanzan a más de 800.000 personas. En este sentido, Chaves Ávila y Savall Morera (2013, p. 63) reiteran que “el nivel de desempleo ha alcanzado unas cotas desconocidas en las últimas tres décadas, alcanzando el paro al 60% de los jóvenes, suponiendo ello el despilfarro de la juventud probablemente mejor formada de la historia reciente”.

Por su parte, Carrasco Carpio, Riesco Sanz (2011) definen las características del mercado de trabajo en España, especialmente desalentadoras para los jóvenes. Entre ellas destacan: la temporalidad, la rotación, la siniestralidad, los bajos salarios o las peores condiciones laborales de algunas ramas de actividad. Mayores tasas de paro, menores salarios, mayor número de altas en la Seguridad Social en los grupos de cotización menos cualificados, la siniestralidad laboral. El proceso de inserción laboral se presume sea lento y largo.

En las investigaciones analizadas, dos factores que poseen una gran incidencia a la hora de encontrar el primer empleo son el sexo y la edad. Con relación al primer aspecto, el paro afecta en mayor proporción a las mujeres y, en relación a los grupos de edad, son los más jóvenes los más afectados (Carrasco Carpio, Riesco Sanz, 2011; Hernández Peinado y Montero González, 2011; Munuera Gómez, Gómez Gómez y Fernández Rodríguez, 2013; Vázquez-González y Sarasola-Sánchez-Serrano, 2011; Navarrete, 2012).

En ese sentido también inciden otros autores (Aparicio-Castillo, 2013; De La Hoz, Quejada y Yáñez, 2012) al señalar que diferentes variables socio demográficas como el



género, el estado civil, los hijos dependientes, la ocupación laboral de las familias y/o la procedencia étnico-cultural implican efectos diferenciales del desempleo juvenil, puesto que ejercen una influencia significativa en la participación laboral de las personas. A continuación se describen algunas de estas variables, incidiendo en cómo influyen en la situación laboral de los jóvenes, a saber: Estatus socioeconómico; Formación y cualificaciones; Integración laboral y precariedad; Demografía; Ilegalidad; Relaciones sociales; Trabajo no remunerado; Inmigración; y Estructura familiar y de clase.

Tras la lectura de la documentación citada, se destaca que las condiciones socioeconómicas de pobreza influyen en la situación laboral de los jóvenes (Albert y Davia, 2013; De La Hoz, Quejada y Yáñez, 2012; Jacinto y Millenaar, 2012; Salzman, 2013). En la medida que el ingreso económico de los hogares al que pertenecen los jóvenes sea menor (escasos recursos), estos serán propensos a experimentar restricciones a la hora de entrar al mercado laboral (De La Hoz, Quejada y Yáñez, 2012; Díaz Méndez, 2011; Jacinto y Millenaar, 2012; Salzman, 2013); haciéndose patente no solamente como un factor de riesgo ocupacional, sino también de discriminación y desafiliación socioinstitucional.

Otro factor en el que han incidido diversos estudios ha sido el estatus socioeconómico de los padres (especialmente del padre). Se afirma que a mayor estatus del padre mayor es la edad a la que se incorpora el joven al primer empleo, posiblemente porque se alarga la etapa formativa (Morales Gutiérrez y Ariza Montes, 2013). Este aspecto lo subrayan Hernández Peinado y Montero González (2011, p. 177) al reiterar “que existen grandes diferencias entre los países en lo que respecta a logro educativo de los jóvenes en función del estatus socioeconómico del padre”; puesto que en muchos países, los jóvenes tienen más probabilidades de obtener y finalizar una buena formación para acceder al mercado laboral. Estos autores también indican que otros factores tales como “El país, la localidad, el municipio, la región, la comunidad o en definitiva el lugar de residencia del joven también influye en su camino hacia la inserción laboral” (p. 177).

Un elemento altamente relacionado con el desempleo es el nivel de estudios, puesto que dependiendo del tipo de formación y capacitación que posean los jóvenes, tendrán un mayor o menor éxito en la búsqueda de empleo. Así mismo los jóvenes mejor cualificados tienen una mayor probabilidad de obtener trabajo, de percibir aumentos salariales y de acumular capital humano (Aparicio-Castillo, 2013, De La Hoz, Quejada y



Yáñez, 2012; Díaz Méndez, 2011; Hernández Peinado y Montero González, 2011; Navarrete, 2012); por ello hacer frente al desempleo debe ser un eje prioritario dentro de la política de cohesión.

Los países con sistemas educativos de poca calidad y que poseen débiles vínculos con el mercado de trabajo, carecen de un adecuado proceso de transición de la escuela al trabajo, experimentando mayores restricciones y dificultando el empleo de los jóvenes (De La Hoz, Quejada y Yáñez, 2012; Vives, 2013). “Es reconocido que uno de los principales obstáculos al crecimiento económico, tanto en países en vías de desarrollo, como en países desarrollados, lo constituye la educación” (Vives, 2013, p. 17).

El desempleo estructural constituye otra de las causas que se le atribuye al desempleo juvenil. Éste es definido por diversos autores como el desajuste entre las cualificaciones necesarias para ocupar los puestos de trabajo y las que poseen quienes solicitan empleo (De La Hoz, Quejada y Yáñez, 2012). Por ello sería necesaria una transparencia de los mercados laborales entre la oferta y demanda de trabajo, la cual no permite ofrecer una adecuada y oportuna orientación vocacional, que se ve afectada por la ignorancia de las características de la demanda, de los acelerados cambios tecnológicos en que se encuentra inmersa la economía, así como la elevación de los requisitos por parte de las empresas en relación con las calificaciones de su fuerza laboral.

Siguiendo a Sánchez-Castañeda (2014) se pueden establecer tres estadios que resultan clave para contar con un empleo, a saber:

- Una formación inicial que les permita conseguir un empleo de calidad y remunerado. Rodríguez Sánchez, Ortega Campos y Navarro Abal (2011, pp. 72-73) consideran que en ocasiones “el alumnado no logra generar un buen itinerario personalizado en su currículum intentando optar a cualquier formación que le permita un acumulo de certificaciones pero que, habitualmente, no le otorgan un perfil idóneo. Cuando acuden a los servicios de orientación, los usuarios han coleccionado certificaciones, entendiendo que “un currículum al peso” es un currículum de calidad”.
- Una formación continua en el trabajo para mejorar los conocimientos, habilidades y destrezas de los trabajadores, que les permita conservar su empleo o realizar



otro más calificado y mejor remunerado. Puesto que “los empleos que se están creando requieren mayor nivel de habilidades, sofisticación tecnológica y capacidades interculturales de relación” (Martínez Ruiz, 2013, p. 14).

- Una formación en caso de que deseen cambiar de empleo o pierdan su empleo, que les permita contar con una nueva capacitación para incorporarse nuevamente al mercado de trabajo. Por ello según Jacinto y Millenaar (2012, p. 142) es necesario un “aumento en los requerimientos de competencias básicas y transversales para la vida y para cualquier empleo”.

Aparicio-Castillo (2013, p. 529) recalca la “prevalciente precarización de las ofertas de trabajo, la volatilidad del crecimiento económico y las condiciones de vulnerabilidad socioeconómica que actualmente dificultan las transiciones juveniles desde el sistema educativo hacia el mercado de trabajo y la vida adulta”. En este sentido, Jacinto y Millenaar (2012, p. 142) destacan que “el empleo y la educación, como grandes motores de la movilidad social del siglo XX, se han debilitado”.

Por su parte, De La Hoz, Quejada y Yáñez (2012, p. 436) advierten que “las consecuencias de este fenómeno se reproducen por varios años, es decir, el desempleo juvenil es un fenómeno que deja “cicatrices” a lo largo del ciclo de vida de los individuos, lo que afecta no solo sus ingresos, sino también su condición laboral y la probabilidad de desempleo en el futuro; es decir, es un problema de efectos perpetuos”. Estos efectos están relacionados con el desperdicio y la degradación del capital humano, con la imposibilidad de satisfacer sus necesidades, con la incapacidad de generar ingresos que permitan acceder a bienes y servicios, y con una incertidumbre económica, expresada en la pérdida de la capacidad de ahorro a lo largo del ciclo vital y en general, en las perspectivas laborales futuras.

Sin lugar a dudas, lograr un certificado, un título, una capacitación... puede facilitar a los jóvenes salir del círculo de la pobreza, generando oportunidades para mejores condiciones de acceso al trabajo y de vida (Carrasco Carpio, Riesco Sanz, 2011; Navarrete, 2012; Pérez, 2010). Aunque como hemos visto, no todos los jóvenes poseen las mismas oportunidades de ingresar y permanecer en el sistema educativo.

No obstante, se debe advertir que, la educación no puede resolver por sí sola los múltiples problemas de la participación juvenil en el mercado de trabajo, ya que esta



situación está afectada por todo tipo de restricciones, tanto de tipo económico, como laboral y social que viven las sociedades (Aparicio-Castillo, 2013; García Moreno y Martínez Martín, 2012).

Con relación a la precariedad laboral, los jóvenes registran altos niveles de rotación laboral. Los empleos a tiempo completo han disminuido en aras de un aumento de los empleos a tiempo parcial (De La Hoz, Quejada y Yáñez, 2012; Rodríguez Sánchez, Ortega Campos y Navarro Abal, 2011); y en actividades diferentes a la formación recibida (Gallo y Molina, 2012; Martínez Ruiz, 2013).

Estamos asistiendo a una débil situación de las personas jóvenes en el mercado de trabajo, ya que sus posibilidades de empleo se han visto limitadas. Esto produce una grave situación puesto que “la integración laboral representa un elemento central para la configuración ideal y práctica de los proyectos de vida de los jóvenes”. Ya que “no trabajar a la larga equivale a perder el tiempo, y la inactividad, a un excedente de tiempo inútil en dos sentidos: porque no se generan ingresos y porque no se hace nada. Por eso en el discurso se llega a esa situación contradictoria en que trabajar cansa, pero no hacerlo genera una sensación de vacuidad, de tiempo vacío” (Dávila y Ghiardo, 2011, p. 1228)

En las últimas décadas, Santamaría López (2012) relata que las condiciones laborales del mercado de trabajo español han generado un escenario precario de lo sociolaboral que funciona como sustrato de la nueva economía de mercado. Esas condiciones laborales más precarias se han agudizado con la crisis que ha aparecido desde finales de 2008, que ha venido a teñir de más oscuro el escenario laboral, generando más desempleo y reduciendo las oportunidades de empleo, incluso del empleo precario. Lo mismo ha ocurrido en otros contextos (Sánchez-Castañeda, 2014, p. 137) donde “la inserción al mercado de trabajo de los jóvenes en América Latina es precaria”. Aspecto reiterado por otros autores como Garabito (2012, p. 22), al incidir en que “los jóvenes en México viven en un entorno laboral que ofrece muchas oportunidades de empleo, pero la mayoría es precaria, informal y/o flexible”

Siguiendo a Santamaría López (2012), las trayectorias precarizadas, son aquellas en las que la precariedad y la inestabilidad laboral se convierten en una constante. Las posibilidades de mejora tienden a desaparecer al producirse un estancamiento de las



condiciones laborales, apareciendo un paro prolongado. No sólo les aleja de la actividad laboral, también de sus proyecciones profesionales y ello les situaría en una clara situación de vulnerabilidad y exclusión social (Mora Salas y de Oliveira, 2011). Puesto que en ocasiones los jóvenes tienen que pelear con una experiencia laboral desastrosa que constituye un hándicap negativo a la hora de afrontar de nuevo la búsqueda de empleo (Deler González y De La Fuente De las Torres, 2012).

Son diversos los autores que reiteran el deterioro del mundo del trabajo en la etapa juvenil, traducido en desempleo, precarización, inseguridad e incerteza (Aparicio-Castillo, 2013; Garabito, 2012; Jacinto y Millenaar, 2012; Mora Salas y de Oliveira, 2011; Rodríguez Sánchez, Ortega Campos y Navarro Abal, 2011). Otros autores aún más allá, cuando afirman que “los jóvenes con empleo tampoco se libran en muchos casos de la situación de precariedad: cerca del 40% tiene un trabajo temporal que con los años no termina por convertirse en empleo estable, a la vez que otro 40% acepta ocupaciones por debajo de su nivel de formación (INE, 2012, en Morales Gutiérrez y Ariza Montes, 2013, p. 12).

Con relación a la búsqueda de trabajo, “cuanto mayor es el nivel de estudios mayor es el protagonismo de las redes formales para conseguir el primer empleo, tales como ofrecerse a la empresa o responder a una oferta de empleo en prensa” (Morales Gutiérrez y Ariza Montes, 2013, p.17). En España “los jóvenes acceden al mercado de trabajo principalmente como asalariados por cuenta ajena y, en este sentido, la estrategia más relevante de inserción es aquella fundamentada en la explotación de las redes informales de contactos, puesto que éstas redes siguen siendo más eficaces para acceder al empleo en España en comparación con las “redes formales” (pp. 15-16). A diferencia de los jóvenes entre 25 y 19 años, dónde acceden a empleos por vías informales, con una mayor importancia de los amigos y conocidos, disminuyendo sustantivamente el papel de los padres y los familiares; cabe señalar, no obstante que entre los 15 y 19 años, su primer empleo ha sido a través de redes formales, puesto que cuando finalizan los estudios, los jóvenes utilizan como primer recurso para la búsqueda de empleo la ayuda que puedan otorgarles sus redes de contacto más próximas (padres, familiares, etc.) (Rodríguez Sánchez, Ortega Campos y Navarro Abal, 2011).



Otras causas atribuidas al desempleo juvenil tiene que ver con la dinámica geográfica y la dinámica poblacional. En el primero de los casos, aquellos jóvenes que son precedidos de una cohorte poblacional con altas tasas de fecundidad, experimentan fuertes presiones para encontrar empleo. En el segundo caso referido a la dinámica poblacional, se puede decir que el ritmo con el que los jóvenes ingresan al mercado laboral es más rápido que el ritmo con que éste puede absorberlos, puesto que el crecimiento abrumador de la población joven que busca trabajo, no es correspondida por los mercados laborales (De La Hoz, Quejada y Yáñez, 2012). Ejemplo de ello, es el caso de Nigeria, país que ha registrado persistentes tasas de crecimiento poblacional e iguales tasas de desempleo juvenil que oscilan entre el 40 y el 75%. En América Latina la tendencia de las tasas de fecundidad alcanzaron niveles de 3,4 nacimientos por mujer, que aumentó el peso relativo de la población en edades productivas y reproductivas, y simultáneamente el número de personas que aspiran a ingresar a la fuerza de trabajo, que como efecto inmediato, provoca elevadas tasas de desempleo, especialmente entre los jóvenes.

En contraste a estos argumentos, en Estados Unidos y en Australia rechazan esta posición, debido a que estos países históricamente han registrado elevados niveles de desempleo juvenil desde todos los tiempos y ello no puede explicar el desempleo juvenil, puesto que depende en gran medida de otras variables como las condiciones macroeconómicas de los países y del mercado laboral (De La Hoz, Quejada y Yáñez, 2012).

Con relación a la exclusión social, el desempleo juvenil se convierte en un factor de riesgo para el vínculo de los sujetos a formas ilegales de subsistencia (De La Hoz, Quejada y Yáñez, 2012; Sánchez-Castañeda, 2014). Los jóvenes expulsados del empleo pueden optar por diferentes caminos: trabajar de ilegales en países extranjeros (Rodríguez Ernesto, 2011; Sánchez-Castañeda, 2014); participar en la informalidad laboral (Aparicio-Castillo, 2013; Morales Gutiérrez y Ariza Montes, 2013; Rodríguez Ernesto, 2011; Sánchez-Castañeda, 2014); o al crimen (economía criminal) (Gallo y Molina, 2012; Sánchez-Castañeda, 2014).

La exclusión de los jóvenes al mundo del trabajo los convierte en sujetos marginales (Clark, González y Nanzer, 2012; Vázquez-González y Sarasola-Sánchez-



Serrano, 2011) aumentando la pobreza, la exclusión social y la derivación a formas ilegales de subsistencia, incluido los comportamientos violentos (Gallo y Molina, 2012).

Sin lugar a dudas los jóvenes al estar desempleados, no sólo permanecen al margen del sistema económico, sino también de redes sociales y demás relaciones imprescindibles para el óptimo desarrollo de las personas (De La Hoz, Quejada y Yáñez, 2012; Van de Walle, Coussée, Bouverne-De Bie, 2011).

Vivimos en sociedades que incitan al consumo, pero por la propia construcción desigual de oportunidades laborales lo impide. Esto tiene un impacto social que condiciona el comportamiento de los jóvenes y, en consecuencia, la forma de habitar en el mundo (Martínez Ruiz, 2013). Rodríguez Ernesto (2011) apunta sobre la pérdida de centralidad del trabajo en los jóvenes, sustituida en gran medida por la centralidad del consumo, aspecto que deteriora aún más la situación de los jóvenes. Muchos jóvenes desisten y abandonan en su búsqueda de empleo, cuando deciden no desarrollar ningún tipo de actividad productiva (De La Hoz, Quejada y Yáñez, 2012; Gallo y Molina, 2012); ya que muchos de ellos se desaniman y se excluyen de él por completo.

Con relación al trabajo no remunerado, Seoane y Longobucco (2013, p. 73), desde Argentina, señalan que “un tercio de los jóvenes entre 14 y 17 años que trabaja no percibe remuneración alguna por las tareas que realiza”. Los autores reiteran que la proporción de jóvenes que trabajan sin percibir ninguna remuneración es siete veces mayor que entre los adultos. En América Latina, la tasa de empleo informal es muy significativa (Gallo y Molina, 2012; Marin-Bevilaqua, Feixa-Pámpols y Nin-Blanco, 2013; Reyes-terron y Elizarrarás-Hernández, 2013; Tavares Dos Santos, Morais de Lima, dos Reis Camelo y Pereira Teixeira, 2011). Así, los jóvenes desean algún trabajo, aún en la economía sumergida, para “llevar la vida”, ya que según Mora Salas y de Oliveira (2011) los jóvenes están experimentando una inactividad forzada si quieren acceder a un adecuado puesto de trabajo.

El desempleo juvenil es sinónimo de exclusión social, porque los jóvenes que sufren sus consecuencias se encuentran en situación de vulnerabilidad cuyo efecto más notable es el persistente círculo vicioso de la pobreza. Las restricciones socioeconómicas provocan una distribución inequitativa de las oportunidades de participación social. Además los efectos del desempleo son a largo plazo, puesto que individuos que



experimentan periodos de desempleo a edades tempranas, a principio de su vida laboral, experimentan periodos de desempleo en el futuro, y de percibir salarios más bajos (De La Hoz, Quejada y Yáñez, 2012; Gallo y Molina, 2012; Lasheras Ruiz y Pérez Eransus, 2014).

Otro aspecto a tener en cuenta con relación a los trabajos informales se refiere a la elevada desprotección social de los jóvenes trabajadores, que apenas cuentan con seguros de vida y cobertura de la seguridad social (Rodríguez Ernesto, 2011; Vázquez-González y Sarasola-Sánchez-Serrano, 2011); y otras prestaciones sociales.

Respecto a la inmigración Marin-Bevilaqua, Feixa-Pámpols y Nin-Blanco (2013, p. 493) relatan que en “un contexto de crisis, los jóvenes inmigrados enfrentan problemas para llevar a cabo las transiciones laborales, causados por las restricciones legales a la inmigración, prejuicios raciales, precarización de las relaciones de trabajo y elevadas tasas de desempleo”.

En España, a mediados de los años 80, el rápido crecimiento económico atrajo a muchas personas inmigrantes en actividades como la construcción, la hostelería y los servicios domésticos. Sin embargo a raíz de la crisis económica, la población inmigrante junto a los jóvenes, han sufrido más sus consecuencias en materia de desempleo en comparación con otros grupos poblaciones. A medida que los jóvenes inmigrantes establecen proyectos de emancipación personal, la cruda realidad existente acentúa la falta de oportunidades y expectativas. Cabe destacar “que el proceso académico de los jóvenes inmigrantes suele ser más corto” (Carrasco Carpio y Riesco Sanz, 2011, p. 202); pero el acceso al empleo de manera prematura es una cuestión de necesidad, en muchas ocasiones ofertadas por las redes de la economía informal (Marin-Bevilaqua, Feixa-Pámpols y Nin-Blanco, 2013).

Por otra parte, muchos jóvenes deben abandonar la formación e incorporarse al mercado laboral, debido a obligaciones familiares, personales y del hogar (Garabito, 2012). Esto no significa que su situación sea mala, al contrario, en muchas unidades familiares se fomenta la valoración positiva del trabajo. Pero hay que destacar que “los jóvenes que a tempranas edades trabajan se exponen a situaciones de desempleo, informalidad, precariedad o inactividad forzada y tienen por adelante un futuro incierto y carente de protección social” (Mora Salas y de Oliveira, 2011, p. 397).



“Los jóvenes de clase obrera tienen la necesidad de participar más tempranamente en el mercado de trabajo, lo que los obliga a abandonar el sistema educativo prematuramente y dado sus escasas credenciales educativas los puestos que consiguen son forzosamente de baja calidad” (Pérez, 2010, p. 149); predominantemente como trabajadores subordinados (Mora Salas y de Oliveira, 2011)

Existe una estructura de oportunidades muy desiguales, a favor de los jóvenes de clase media y alta, puesto que generalmente poseen un mayor nivel educativo; así como también si proceden de áreas urbanas o rurales. Estas últimas con más dificultades de promoción laboral. “Los jóvenes afincados en áreas rurales, y en particular las mujeres, han visto aumentar su formación, pero esto no ha repercutido significativamente en la mejora de las condiciones de vida de la población rural. Estas mujeres han utilizado su bagaje formativo para la búsqueda de un empleo fuera del medio rural de origen” (Díaz Méndez, 2011, p. 726).

Muchos jóvenes deben buscar nuevas alternativas y espacios para desarrollar su proyecto vital, y en este sentido tienen un papel muy relevante las oportunidades laborales que se le puedan ofrecer.

2.3. Mercado de trabajo. Demandas y oportunidades

Seguidamente se detallan los principales hallazgos y aportaciones sobre las oportunidades que existen en la actualidad, para que los jóvenes puedan insertarse en el mercado laboral.

FOMENTO DEL EMPLEO. Mercado de oportunidades	
Autores	Principales hallazgos y aportaciones
Treviño Ronzón Ernesto (2012)	“La atención y respaldo a los jóvenes vía las políticas sociales es un desafío multidimensional debido a las dificultades de inseguridad, desempleo y falta de servicios sociales de calidad; también por la exacerbación de los ciclos de cambio y de problemas que, por efecto de acumulación y la falta de acción, pesan más sobre ciertos sectores poblacionales” (p. 43) “La expresión políticas públicas –o política pública– se emplea para describir tanto una forma de conducir las tareas de gobierno como un campo de conocimiento multidisciplinar sobre lo social–en este último sentido, con una historia de más de cincuenta años, desde el cual se analizan los estilos de



	<p>gobierno, de gestión y administración pública, a la luz de las formas de organización y participación social y política” (p. 44)</p> <p>“En la noción políticas públicas, la expresión políticas se entiende como decisiones, acciones, rutas o cursos de acción; mientras que públicas – próxima, semánticamente, a la noción de lo público– se puede entender, al mismo tiempo, como aquello que es conocido o publicitado –diferente delo privado– y como aquello que es colectivo –o diferente de lo individual– (Aguilar, 2006)” (p. 45)</p>
<p>Martín María Eugenia, D’Angelo Lucia Florencia (2014)</p>	<p>“La cuestión social, en la actualidad, nos presenta políticas sociales que oscilan entre la inserción y la integración; algunas orientadas a insertar a aquellos sujetos que han quedado por fuera del mercado laboral, de los grupos de consenso y de los sistemas de protección social; frente a otras políticas orientadas a resolver las demandas sociales a través de la integración, de la reconstrucción de vínculos y actitudes (tales como la solidaridad y la cooperación) que permitan alcanzar niveles deseables de cohesión social” (p. 8)</p>
<p>Fazio María Victoria (2011)</p>	<p>“Los empleadores destacan la actitud positiva de la mayoría de los jóvenes, su disposición a aprender, la rapidez con la que aprenden, su sentido de responsabilidad y colaboración con las tareas de la empresa” (p. 16)</p> <p>“Con un objetivo de más largo plazo, sería recomendable que los jóvenes egresados que no hayan encontrado empleo pudieran realizar capacitaciones con un nivel más avanzado y específico, que aumenten la probabilidad de ser empleados y de encontrar empleos con mejores condiciones laborales. De este modo, se evitaría también la desmotivación de los jóvenes pasantes que no hayan encontrado empleo y la depreciación del capital humano adquirido en la primera capacitación” (p. 18)</p>
<p>Fernández Garrido Julio, Navarro Abal Yolanda, Climent Rodríguez José A. (2013)</p>	<p>“La orientación desarrolla una doble labor en el apoyo de quienes buscan empleo y a los servicios dirigidos a dichas personas: por un lado actúa como un “asesoramiento en línea” que permita conocer y controlar los elementos clave del mercado de trabajo por el que se desarrollarán sus usuarios, y por otro interviene como un “entrenador personal” en la mejora de las competencias para manejarse en dicho mercado procurando insuflar una manera de encararlo positiva y proactiva” (p. 99)</p>
<p>Rodríguez Ernesto (2011)</p>	<p>“La problemática de la inserción de los jóvenes en el mercado de trabajo ha ocupado a expertos, organismos internacionales y gobiernos, abocados al diseño de diversos programas focalizados a los que se han destinado ingentes cantidades de recursos. No obstante, pese a que las respuestas brindadas desde las políticas públicas han ido cambiando, siguen sin encontrarse soluciones satisfactorias. A menudo los programas tuvieron mayores efectos sobre los jóvenes ya “integrados” que sobre los excluidos, y no lograron superar el debilitamiento de la escuela y el trabajo como factores de integración y cohesión social. Si antes el trabajo aparecía como alternativa al “sin sentido de la escuela», ahora surgen alternativas al «sin sentido del trabajo”: la migración, la evasión o la criminalidad” (p. 119)</p>
<p>Dávila Óscar, Ghiardo Felipe (2011)</p>	<p>“La responsabilidad de las políticas de estado no se cuestiona, pero se desconfiaba de la capacidad o incluso del interés de la clase política por generar cambios sustantivos que allanen la inserción laboral de los jóvenes o, incluso más allá, para cambiar las lógicas con que opera actualmente el mercado laboral, que tiene más de mercado que de laboral” (pp. 1229-1230)</p> <p>“La mayor permanencia en el sistema escolar, en términos de años de</p>



	<p>estudio, generalmente implica el retraso de la incorporación al mundo del trabajo, casi siempre por la imposibilidad de compatibilizar ambas actividades. De hecho, esta es una de las principales razones por la que los jóvenes no buscan trabajo y, como ya vimos, también se asume como una de las principales causas del desempleo juvenil. Pero esta mayor permanencia en el sistema escolar también implica retrasar los otros hitos que van marcando la estructura de las transiciones” (p. 1217)</p>
Reyes-Terrón Angel Mauricio, Elizarrarás- Hernández Moisés (2013)	<p>“Se debe garantizar el adecuado acceso de los jóvenes y las jóvenes a los derechos sociales consagrados en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, o bien a la estructura de oportunidades. La política pública debe reconocer que existen dos grandes demandas por parte de este grupo de la población: educación formal y empleo, en concordancia con su maduración cronológica y ciclo vital” (pp. 301-302)</p> <p>“En muchos casos, los jóvenes y las jóvenes tienden a incorporarse al mercado laboral en forma prematura, enfrentando condiciones reales de vulnerabilidad al subempleo, con precariedad salarial, sin condiciones mínimas de protección social como un contrato de trabajo formal; se trata de condiciones de riesgo futuro mayores para el individuo” (p. 302)</p>
Deler González Gabriel, De La Fuente De las Torre José A. (2012)	<p>“Nos encontramos pues ante la posibilidad de “inventar”, de crear, de buscar herramientas y/o recursos que posibiliten incidir en la mejora del proceso de orientación e inserción de algunos jóvenes que, por características personales y sociales, encuentran serias dificultades para su inserción social y laboral (o laboral y social)” (p. 3)</p> <p>“Se trata de intentar subir un peldaño más en la socialización, en el conocimiento del mundo del trabajo, en la adquisición de hábitos y pautas sociales, laborales, y un largo etc.” (p. 3)</p> <p>“Junto a los jóvenes contratados, se pone en marcha la figura del educador-insertor laboral, cuya función es acompañar a los jóvenes en el desempeño de las tareas, garantizar el cumplimiento de las mismas y, sobre todo, en descubrir y detectar las carencias, necesidades, actitudes, capacidades y potencialidades de los jóvenes con los que interviene” (p. 4)</p>
Flores Bulls Raquel, Caballer Miedes Antonio, Andrés Roqueta Clara, Clemente Estevan Rosa Ana (2011)	<p>“La transición de la educación al empleo es un proceso importante para los jóvenes. Este proceso puede variar considerablemente entre diferentes países en términos de la duración y la naturaleza del proceso, el nivel y la persistencia de la juventud en el desempleo, y los tipos de puestos de trabajo y contratos obtenidos por los jóvenes. La transición de la educación al empleo tiene lugar principalmente entre los 18 y 24” (p. 298)</p>
Gallo Nancy Eliana, Molina, Astrid Natalia (2012)	<p>“Los programas de empleo deben no sólo trabajar dentro de una noción de empleabilidad desde la creación de habilidades cognitivas de los sujetos, sino garantizar que los programas que mejoran el empleo, la empleabilidad y el emprendimiento, estén ajustados a las realidades de los significados del mundo del trabajo en la cultura; al mismo tiempo, abrir y mejorar las plazas de trabajo decente para los sujetos jóvenes teniendo en cuenta sus particularidades y necesidades” (p. 424)</p> <p>“Pero el impacto de estos procesos, al mismo tiempo, ha generado una marginalización de los sectores menos favorecidos, adquiriendo gran protagonismo la exclusión económica y la prevalencia de las cifras de desempleo en general, y de desempleo juvenil particularmente” (p. 416)</p>
Yates Scott, Roulstone Alan (2013)	<p>“Accordingly, New Labour policies focused on addressing deficits in the</p>



	human capital of disabled young people and activating them in the labour market. Services such as Connexions thus aimed to provide information, advice and guidance to ensure disabled young people would hold appropriate aspirations and have the requisite knowledge to build their own employability and make their way into paid employment in the open labour market. Services were also designed to undertake targeted work on helping disabled Young people to overcome barriers to employment” (p. 468)
Moran Seana (2010)	“Change oriented purposes are harder to maintain than normative goals because the normative is a strong attractor, bolstered by considerable institutionalized supports, opportunities, and roles. Less motivation is called for by the individual because the environment provides tremendous motivational influence through incentives, rewards, and punishments like ‘not fitting in’ socially if a person deviates” (p. 128)
Van de Walle Tineke, Coussée Filip, Bouverne-De Bie María (2011)	“Inclusion in youth work is considered as an instrument to facilitate inclusion in other, more pivotal, spheres of social life, in particular in education, politics and (future) employment (HM Treasury 2007, European Commission 2009). This consideration also manifests itself in academic studies; a growing body of research states that ‘structured’ leisure furnishes young people with a unique amalgam of skills that help them adapt to the demands of societal life” (p. 219)
Navarrete Emma Liliana (2012)	“A partir de mediados del siglo pasado, se planteó que aumentar los niveles escolares de la población y generar empleos era la solución para la mayoría de los problemas económicos y sociales de los países; desde entonces, la escolaridad y el trabajo han mantenido una relación estrecha, lo que ha dado lugar a creer que contar con una población con mayor escolaridad, con buena capacitación y formación rigurosa en las escuelas impulsará la economía, circunstancia que se traducirá en una mejor vida social y material de los individuos” (p. 120)

Cuadro 15. Principales hallazgos y aportaciones sobre Fomento del Empleo. Mercado de oportunidades

En primer lugar, se analiza qué se entiende por políticas públicas, puesto que ayuda a contextualizar el siguiente tema analizado, caracterizado por las oportunidades que actualmente tienen los jóvenes, especialmente aquéllos más vulnerables, en el mercado de trabajo.

“La expresión políticas públicas - o política pública - se emplea para describir tanto una forma de conducir las tareas de gobierno como un campo de conocimiento multidisciplinar sobre lo social - en este último sentido, con una historia de más de cincuenta años, desde el cual se analizan los estilos de gobierno, de gestión y administración pública, a la luz de las formas de organización y participación social y política. En la noción políticas públicas, la expresión políticas se entiende como decisiones, acciones, rutas o cursos de acción; mientras que públicas - próxima, semánticamente, a la noción de lo público - se puede entender, al mismo tiempo,



como aquello que es conocido o publicitado - diferente de lo privado - y como aquello que es colectivo - o diferente de lo individual - (Aguilar, 2006, en Treviño Ronzón, 2012, p. 44).

Los jóvenes europeos se han visto especialmente afectados por la recesión en términos de sus perspectivas de empleo (Pérez Campos, 2013). Los Estados miembros de la UE (Informe Europa 2020) han participado activamente en el diseño e implementación de diversas medidas políticas encaminadas a mejorar la empleabilidad y la participación en el empleo total de los jóvenes, entre las propuestas destacan:

- Una educación y formación de alta calidad (Pérez Campos, 2013; Reyes-terrón y Elizarrarás-Hernández, 2013; Tavares Dos Santos, Morais de Lima, dos Reis Camelo y Pereira Teixeira, 2011)
- La buena integración en el mercado laboral (Pérez Campos, 2013; Reyes-terrón y Elizarrarás-Hernández, 2013)
- Una mayor movilidad de los jóvenes (Pérez Campos, 2013)

En las investigaciones analizadas se han seleccionado aquellas políticas y propuestas de empleo que podrían tenerse en cuenta para mejorar las condiciones laborales de los jóvenes, a saber:

- Buscar un consenso entre los distintos agentes económicos y sociales. (Hernández Peinado y Montero González, 2011). Corresponsabilidad entre el sistema educativo y el Estado, empresa y sociedad (Flores Bulls, Caballer Miedes, Andrés Roqueta, Clemente Estevan, 2011; Girardo y Siles, 2012; Martínez Ruiz, 2013; Vázquez-González y Sarasola-Sánchez-Serrano, 2011; Martínez Ruiz, 2013).
- Asegurar que los jóvenes dejen el sistema educativo con las competencias profesionales requeridas para su incorporación al mercado de trabajo (Casquero, García Crespo y Navarro Gómez, 2010; Hernández Peinado y Montero González, 2011); crear sistema educativo que vincule los contenidos curriculares con las habilidades necesarias y especializadas de un primer empleo (Martínez Ruiz, 2013); evitando el abandono escolar temprano.



- Realizar una transición de la escuela al trabajo lo menos abrupta posible, manteniendo un mayor contacto con el mercado laboral antes de finalizar sus estudios (Hernández Peinado y Montero González, 2011)
- Reducir la segmentación del mercado de trabajo. Asegurar que el trabajo temporal actúe como una fase hacia una buena carrera profesional (Hernández Peinado y Montero González, 2011)
- Mayor cooperación entre las Comunidades Autónomas (competencias de los programas) y el Servicio Público de Empleo (paga las prestaciones) (Hernández Peinado y Montero González, 2011)
- Construcción y garantía de los derechos de ciudadanía en diversos espacios, tomando como ejes: la diversidad, la inclusión social, el trabajo, la ciencia, la tecnología y la educación (Lasheras Ruiz y Pérez Eransus, 2014; Martín y D'Angelo, 2014). Así como la construcción de espacios específicos para la juventud (casas de la juventud, tarjeta joven, clubes juveniles, parlamento joven, etc.) (Rodríguez Ernesto, 2011)
- Impulsar una mayor capacidad de absorción de trabajadores por parte de los sectores productivos que coadyuven hacia una mayor creación de puestos de trabajo (Reyes-terrón y Elizarrarás-Hernández, 2013)
- Mejorar la desigualdad social, para mejorar las posibilidades de inserción laboral (Pérez, 2010)
- Promoción de primeros empleos a cambio de reducciones impositivas para las empresas (Rodríguez Ernesto, 2011)
- Mayor número de políticas financieras fiscales (evitar subsidios indebidos) y macroeconómicas adecuadas (inversiones con alto coeficiente de empleo) (Sánchez-Castañeda, 2014)

Un aspecto a tener en cuenta es que muchas “intervenciones hacen suponer que los jóvenes no aparecen en ellas como “sujetos” sino como “objetos problemáticos”, cuya dificultad reside en su incapacidad individual para adaptarse a las condiciones que establece el mercado de trabajo. De este modo, las estrategias de intervención han tendido a fortalecer esas “debilidades individuales”, cuyos mecanismos más representativos son las “capacitaciones” (Martín y D'Angelo, 2014, p. 12). Por ello Las políticas activas de empleo deben trabajar con y desde la juventud.



En diferentes países europeos, las políticas activas de empleo trabajan en la lucha contra el paro y la exclusión social. El enfoque adoptado de estas políticas de empleo “se encuadra bajo la Estrategia Europea de Empleo, que define cuatro pilares de actuación: innovación y ‘espíritu empresarial’, adaptabilidad, empleabilidad e igualdad de oportunidades” (Santamaría López, 2012, p. 135).

Con relación a la orientación profesional, toda persona necesita una información de calidad, que los vincule con los mercados formales de trabajo (Reyes-terrón y Elizarrarás-Hernández, 2013); adaptándose dicha información a las necesidades, particularidades y realidades socioeconómicas de cada joven (Clark, González y Nanzer, 2012; Gallo y Molina, 2012) y sobre sus opciones reales de empleo.

En diversas investigaciones (Flores Bulls, Caballer Miedes, Andrés Roqueta, Clemente Estevan, 2011; Tavares Dos Santos, Morais de Lima, dos Reis Camelo y Pereira Teixeira, 2011; Yates Scott y Roulstone Alan, 2013) se reconoce la importancia de la orientación a lo largo de la vida, cuya función sea desarrollar la autonomía en los jóvenes para que logren formar su futuro con decisiones adecuadas y propias, con énfasis en una responsabilidad social y ética.

En la investigación llevada a cabo por Rodríguez Sánchez, Ortega Campos y Navarro Abal (2011), se reflexiona sobre si los jóvenes son autónomos o necesitan mediadores en la búsqueda de un empleo. Estos autores narran que actualmente aparecen nuevas figuras profesionales (orientadores educativos, orientadores laborales, coach, mediadores...) que asesoran y orientan a las personas en diversos períodos de su ciclo vital. Esto lleva a la reflexión que “si realmente, los nuevos alumnos están desarrollando competencias para el desempeño autónomo de su búsqueda de empleo o, por el contrario, estamos haciendo personas dependientes que requieran siempre de otras para poder tomar decisiones en aquellas áreas de la vida que van a determinar su historia personal” (p. 73). Aspecto que puede ocasionar en los jóvenes cierta decepción cuando los profesionales no atienden sus expectativas.

En las sociedades actuales, existe una alta complejidad y pluralidad en los contextos vitales, cada joven posee su propia experiencia educativa, su itinerario laboral insertos en “múltiples escenarios de participación y representación social y política” (Aparicio-Castillo, 2013, p. 537). Girardo y Siles (2012, p. 144) “existen condiciones



específicas y características propias en cada escenario local, lo que implica esfuerzos progresivamente especializados por parte de los actores externos que intervienen para apoyar las trayectorias de formación-inserción de los sujetos jóvenes”. Esto resulta una tarea muy compleja, para dar continuidad a las acciones emprendidas.

En relación a los servicios de demanda de empleo, son diversas las causas por lo que las jóvenes acuden a ellos (Rodríguez Sánchez, Ortega Campos y Navarro Abal, 2011), a saber:

- Demanda de empleo (en lenguaje coloquial “sacarse la tarjeta del paro”)
- Renovación de la demanda de desempleo (“sellar el paro”)
- Búsqueda de cursos de formación gratuitos y, prioritariamente, que tengan compromiso de contratación.

Estos autores advierten del desconocimiento de estos servicios de empleo por parte de los jóvenes más vulnerables, especialmente como entidad física. Así como de ayuda que proporcionan a cada joven en su proceso personal de búsqueda de trabajo.

Respecto al término empleabilidad, Sánchez-Castañeda (2014, p. 148) lo define como “contar con 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, así como elegir otro empleo cuando lo deseen o pierdan el que tenían, e integrarse más fácilmente en el mercado de trabajo en diferentes periodos de su vida”.

Por su parte Santamaría López (2012, p. 135) argumenta que la empleabilidad, desde las instituciones públicas, consiste en “fomentar la mejora de las condiciones individuales de las personas para que puedan acceder al mercado de trabajo en igualdad de oportunidades”. Así mismo el concepto de empleabilidad debe estar acorde a las construcciones culturales donde están inmersos los jóvenes (Gallo y Molina, 2012), abarcando las calificaciones, los conocimientos y las competencias que aumentan la capacidad de los jóvenes para conseguir y conservar un empleo.

En el contexto de América Latina, “es hacia finales de los años ’80 donde comienzan a surgir en distintos países diversas estrategias frente al fenómeno del



desempleo, el cual impactaba principalmente en los jóvenes. Se desarrollan así programas que tenían como objetivo promover la inserción laboral a través de la mejora de la “empleabilidad”, con la generación de cursos o capacitaciones orientadas a las demandas del mercado” (Martín y D’Angelo (2014, pp. 9-10). Hacia el final de los años noventa, surgieron varios programas de capacitación dirigidos a jóvenes, con baja escolarización, aunque en materia de política pública no tendieron a mejorar las condiciones laborales sino, unilateralmente, a fortalecer las capacidades individuales.

Rodríguez Sánchez, Ortega Campos y Navarro Abal (2011) informan que en el contexto español, con la finalidad de favorecer una mayor empleabilidad y la inserción sociolaboral de los jóvenes, se ha creado en la Comunidad Autónoma de Andalucía el Servicio Andaluz de Empleo (SAE) (2002). Entre sus funciones se recogen: la intermediación laboral; el registro de demandantes de empleo; la orientación e información profesional; las acciones de apoyo para la mejora de la cualificación profesional y el empleo; y potenciar la capacidad de generar empleo y riqueza en nuestra sociedad.

Actualmente existe una imagen de desarticulación y fragmentación en las propuestas de fomento del empleo presentadas (Martín y D’Angelo, 2014). En el caso de México, Sánchez-Castañeda (2014, pp. 149-150) indica que “el conjunto de instituciones y programas de formación para el trabajo es amplio, intervienen múltiples actores, pero las acciones se superponen y entrecruzan”.

Por todo ello es muy importante establecer un sistema colaborativo entre los empleadores, profesionales (educadores, formadores...) y jóvenes que puedan proveer ayuda a corto y a largo plazos (Martínez Ruiz, 2013). En este sentido Pérez Campos (2013) afirma que “en julio de 2012, casi todos los Estados miembros de la UE recibieron recomendaciones encaminadas a mejorar la situación de los jóvenes y que constituyen una herramienta de coordinación de las políticas que consolida la gobernanza y refuerza la coordinación de las políticas económicas a nivel de la UE en el contexto de la Estrategia Europa 2020” (p. 175). Asimismo “los recursos siguen siendo insuficientes y no se le otorga importancia real a las consecuencias de la intervención en este campo” (Santamaría López, 2012, p. 135).



Girardo y Siles (2012) nos acercan a los actores que en la actualidad trabajan la oferta de la Cooperación Internacional:

- Los Estados, mediante agencias de cooperación tales como; la Cooperación Técnica Alemana (GTZ), la Agencia Suiza para el Desarrollo y la Cooperación (COSUDE), o la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI).
- Los Organismos Multilaterales, como por ejemplo el Fondo multilateral de Inversiones (FOMIN); la Organización de Estados Americanos (OEA); la Organización Internacional del Trabajo (OIT); la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), así como las demás agencias de la ONU.
- Los actores privados (Iglesias, diversas organizaciones no gubernamentales, fundaciones y empresas privadas)

La cooperación internacional ha realizado un importante papel en la formación e inserción sociolaboral juvenil en México, renovando sus esquemas al cambiar el carácter asistencialista, impositiva y unilateral de sus acciones a nuevos modelos de acción social desde y para los sujetos jóvenes (Girardo y Siles, 2012).

A continuación se presenta algunas de las propuestas de inserción sociolaboral analizadas en las investigaciones estudiadas, que se han implementado en diferentes países del mundo.

Una propuesta llevada a cabo en América Latina, con el propósito de promocionar laboralmente a los jóvenes, es la descrita por Aparicio-Castillo (2013), mediante la elaboración de programas y estrategias basados en el *criterio del gasto social*. Como aspecto positivo estas acciones han priorizado el incremento del nivel educativo y la empleabilidad, aunque, en opinión del autor, han descuidado otros aspectos de la vida de los jóvenes (dificultades del ámbito cultural e identitario, civil, político institucional, familiar, asociativo y comunitario), que también inciden en la transición de la formación al empleo en los jóvenes.

Otra experiencia descrita por Fazio María Victoria (2011), analiza el programa Juventud y Empleo que se inició en el año 2001 en República Dominicana con el objetivo general de Aumentar las posibilidades de empleo de la población joven de menos



ingresos, adecuando la oferta de capacitación y la demanda de mano de obra del sector productivo. Después de varios años de implantación se han obtenido los siguientes resultados:

- Los empleadores destacan la actitud positiva de la mayoría de los jóvenes (disposición a aprender, responsabilidad y colaboración)
- En general los empleadores participan del programa con un objetivo de compromiso social (ayudar a la inserción social de los jóvenes), más que con el objetivo de capacitación para cubrir vacantes en su empresa
- Las Prácticas aumentan la autoestima de los jóvenes, aunque no acabe teniendo trabajo en la misma empresa
- Generación de una bolsa de trabajo de ex alumnos (posibles vacantes, recomendaciones para otras empresas)
- El programa cumple con el objetivo de insertar en la sociedad a los jóvenes, y de aumentar su motivación para continuar su búsqueda de trabajo y otras capacitaciones

Otra iniciativa para el fomento de la empleabilidad ha sido descrita por Gallo y Molina (2012) en Colombia. En este caso se describe el Programa *Prevención de la Violencia, Inclusión Social y Empleabilidad Juvenil para Medellín*, que tiene como propósito fundamental la capacitación para el empleo. Así mismo han constituido un *Centro de Apoyo Ocupacional*, con el propósito de llevar a cabo:

- La formación y capacitación
- Apoyo a la generación de ingresos propios
- Acompañamiento psicosocial individual y familiar
- Acercamiento al sector empresarial privado y oficial
- Brindar herramientas para mejorar su empleabilidad, y no sólo capacitación en oficios o actividades específicas
- Relacionar el trabajo y el empleo con la cultura

Por su parte, Rodríguez Ernesto (2011), informa de una iniciativa de capacitación laboral pensada sobre todo para jóvenes excluidos. Esta iniciativa fue el *Programa Chile Joven*, posteriormente extendida a otros países como Argentina, Colombia, Perú y



Uruguay (entre otros) adaptados a cada contexto particular. Este programa atendía centralmente las necesidades de las empresas. Asimismo esta iniciativa tuvo importantes limitaciones, puesto que se seleccionaba a los mejores jóvenes entre los excluidos, lo que ocasionó que los jóvenes más vulnerables seguían sin ser atendidos adecuadamente, llegando a desaparecer estas iniciativas. Aunque en otros países como Perú y Uruguay esta iniciativa se ha institucionalizado y sigue vigente (denominados ProJoven), financiados con recursos locales.

Siguiendo en esta línea, el Programa ProJoven de Brasil es el más importante en este campo. Utiliza metodologías más pertinentes y modalidades operativas flexibles, llevadas a cabo con el alumnado más vulnerable. Otra importante iniciativa desarrollada en América Latina ha sido el Plan Jefas y Jefes de Hogar Desocupados de Argentina, que llegó a varios millones de desocupados, especialmente jóvenes y mujeres.

En el contexto español, Munuera Gómez, Gómez Gómez y Fernández Rodríguez (2013) defienden que se debe favorecer un marco legal que favorezca actividades educativas formales y no formales para los jóvenes, impulsando la Carta de Derechos de la Juventud, que promueva al joven como sujeto de derechos y al amparo de las estrategias de la UE. Los dos principales programas de este tipo son los Programas de cualificación profesional inicial subvencionados (PCPI) y el Proyecto de formación y de aprendizaje profesional (PCPI FYAP) (efectivos para fomentar el retorno al sistema educativo) (Blasco, Casado, Sanz y Todeschini, 2014, pp. 190-191). En otros países europeos, tal como Alemania, Reino Unido, Suecia y Portugal, también han apostado por la formación profesional de diversa índole (Rodríguez, 2012).

Otras propuestas guardan relación con ofrecer al joven la posibilidad de obtener una fuente de ingresos complementaria (incluso incorporada) a su proceso de formación que pueda constituirse en una mejora para determinados perfiles de jóvenes. Se puede realizar a través de becas de colaboración y/o de la contratación laboral de jóvenes para la realización de distintos servicios, tales como: reparto y/o distribución de prensa, reparto de carteles, servicio de catering, atención y dinamización de recursos, sobrado de publicidad, etc. (Deler González y De La Fuente De las Torres, 2012).

Una vez analizadas y estudiadas las propuestas se recogen, a continuación, una serie de pautas de actuación para trabajar con los jóvenes, a saber:



- Conocer el mundo del trabajo (Deler González y De La Fuente De las Torres, 2012)
- Adquisición de hábitos y pautas sociales, laborales (Deler González y De La Fuente De las Torres, 2012; Jacinto y Millenaar (2012))
- la madurez y promoción personal, (Deler González y De La Fuente De las Torres, 2012)
- En el conocimiento de la realidad laboral, en los ritmos de trabajo, el trabajo en equipo, la exigencia del acabado del trabajo, la atención al cliente, etc. (Deler González y De La Fuente De las Torres, 2012; Tavares Dos Santos, Morais de Lima, dos Reis Camelo y Pereira Teixeira (2011))
- La participación del trabajador en la organización, ejecución y evaluación del trabajo, tanto individual como grupal (el trabajador realiza una evaluación del trabajo realizado) (Deler González y De La Fuente De las Torres, 2012)
- La capacidad de relación del trabajador con el grupo y con su jefe/educador acompañante -identificación con el grupo- (Deler González y De La Fuente De las Torres, 2012)
- El conocimiento de los recursos de la zona, del municipio. (Deler González y De La Fuente De las Torres, 2012; Girardo y Siles, 2012)
- Los aspectos laborales de la acción: contrato, nómina, derechos y deberes laborales, cumplimiento de horarios... (Deler González y De La Fuente De las Torres, 2012)
- La gestión responsable del dinero obtenido (Deler González y De La Fuente De las Torres, 2012)
- El aumento de valoración y confianza en sí mismo, al verse los jóvenes capaces de llevar a cabo la acción (Deler González y De La Fuente De las Torres, 2012; Jacinto y Millenaar, 2012)
- La creatividad y participación de los jóvenes hacia otras acciones de este tipo (autoempleo) (Deler González y De La Fuente De las Torres, 2012)

El empleo para los jóvenes debe ser una prioridad (Martínez Ruiz, 2013). Para el desarrollo de cualquier sociedad es necesario que los miembros que la componen, accedan al estatus de adulto por medio de la independencia económica, que en



circunstancias normales, solo es posible mediante la ocupación de un puesto de trabajo (Rodríguez Sánchez, Ortega Campos y Navarro Abal, 2011).

Cabe destacar que “el ingreso por primera vez al trabajo es una de las experiencias biográficas más importantes en la vida de cualquier sujeto. Supone incorporarse a la sociedad, madurar, iniciar un proyecto de autonomía (parcial o total), adquirir destrezas y habilidades, participar colectivamente para un objetivo productivo, institucionalizarse y asumir responsabilidades y derechos” (Garabito, 2012, p. 22-23).

La integración en el mercado laboral constituye uno de los roles principales a desarrollar por los jóvenes. El trabajo es considerado una fuente de ingreso que facilita la historia de vida y genera aportaciones psicosociales de gran relevancia para el desarrollo integral de las personas. Las funciones psicosociales que pueden atribuirse al trabajo son muchas. Algunos autores como Salanova, Gracia y Peiró (1996, en Rodríguez Sánchez, Ortega Campos y Navarro Abal, 2011, p. 63) han señalado como más relevante las siguientes:

- Función integradora: Favorece el desarrollo de la identidad laboral y personal.
- Función de proporcionar estatus y prestigio social.
- Función de conceder identidad personal.
- Función económica.
- Función como fuente de oportunidades para la interacción y las redes sociales.
- Función de estructuración del tiempo.
- Función de mantener al individuo bajo una actividad más o menos obligada.
- Función de ser una fuente de oportunidades para desarrollar habilidades o destrezas.
- Función de transmitir normas, creencias y expectativas sociales.
- Función de proporcionar control y poder.
- Función de comodidad.

No se puede olvidar que “la transición entre el sistema educativo y el sistema laboral es una cuestión problemática para muchos adolescentes y jóvenes” (Hirschler, 2010, p. 163). Para Flores Bulls, Caballer Miedes, Andrés Roqueta y Clemente Estevan (2011) esta transición de la educación al empleo, tiene lugar primordialmente entre los 18



y 24, aunque actualmente con la crisis económica esta transición se está alargando en el tiempo. En este sentido, Tavares Dos Santos, Morais de Lima, dos Reis Camelo y Pereira Teixeira (2011, p. 804) indican que “en todos los países se ha tratado de posponer la entrada de los jóvenes al mercado de trabajo por dos razones: para proteger la calidad de la educación de los jóvenes y reducir el impacto de la entrada de los jóvenes sobre la situación del desempleo”.

Fernández Garrido, Navarro Abal y Climent Rodríguez (2013) indican las condiciones para un resultado exitoso en los programas vinculados a las políticas activas de inserción laboral:

- Momento/ tiempo: los programas de mayor efectividad son aquellos que mantienen intervenciones más inmediatas o tempranas como solución a los problemas (fijar un plazo no mayor de 90 días para que una persona desempleada reciba tratamiento remediador)
- Composición de las Actuaciones: los basados en una combinación (individualizada en forma de itinerario de inserción) de las diferentes políticas gozan de un nivel de impacto más elevado.
- Vinculación estrecha con las necesidades (presentes y prospectivas) del mercado de trabajo: el diseño de las intervenciones debe basarse en el conocimiento de las necesidades de dicho mercado y contar con la colaboración de los potenciales contratantes en la implementación de los programas.
- Adaptación a los perfiles concretos de colectivos a trabajar y mercados en los que insertar: el conocido como *targeting* o fijación cuidadosa de actuaciones y objetivos respecto de participantes y medios en los que se insertaran parece una medida fundamental.
- Liderazgo: o protagonismo principal en la fijación de itinerarios a los programas de orientación.
- Implicación, de manera sistemática, de los agentes sociales y administraciones en el diseño e implementación.
- Acreditación de las cualificaciones desarrolladas.
- Evaluación extensa y mantenida de los diferentes momentos y resultados.



Los planes de desarrollo y las políticas implementadas deben llevarse a cabo con la más estricta transparencia y rendición de cuentas, pues son modos de avanzar en la democratización de las sociedades y la igualdad de oportunidades en todos los estratos poblacionales de la sociedad. Como se afirma en la investigación llevada a cabo por Flores Bulls, Caballer Miedes, Andrés Roqueta, Clemente Estevan (2011, p. 302) “la formulación de políticas debe ser para los jóvenes y no para los políticos”.

2.4. Emprendimiento juvenil

Finalmente, se relatan a continuación las aportaciones que los autores investigadores conceden al emprendimiento, como una nueva vía de inclusión laboral y social.

FOMENTO DEL EMPLEO. Emprendimiento juvenil	
Autores	Principales hallazgos y aportaciones
Rodríguez Sánchez Sara, Ortega campos Elena, Navarro Abal Yolanda (2011)	“Una de las peculiaridades observadas en el alumnado es su falta de empoderamiento. En este sentido, se podría resaltar la falta de iniciativa, toma de decisiones y capacidad de emprendimiento que se observan en todas las áreas de desarrollo vital, y muy específicamente en el tema de estudio, es decir, en el ámbito laboral” (p. 74)
Pérez Campos Ana Isabel (2013)	“El trabajo por cuenta propia es una importante fuerza impulsora del emprendimiento, por lo que puede contribuir en gran medida a la creación de empleo para este colectivo, especialmente en el sector de los servicios (p. 184) “En julio de 2012, casi todos los Estados miembros de la UE recibieron recomendaciones encaminadas a mejorar la situación de los jóvenes y que constituyen una herramienta de coordinación de las políticas que consolida la gobernanza y refuerza la coordinación de las políticas económicas a nivel de la UE en el contexto de la Estrategia Europa 2020” (p. 175)
Melián Navarro Amparo, Campos Climent Vanessa, Sanchis Palacio Joan Ramón (2011)	“Este emprendimiento social se lleva a cabo a través de la creación o potenciación de las empresas sociales. Estas empresas sociales juegan un papel de agente de cambio en la sociedad, ayudan a paliar los efectos del desempleo y la pobreza, aumentan la productividad, mejoran la competencia y aumentan la calidad de vida, de modo que tanto la empresa como la sociedad se benefician de sus actividades” (p. 153) “Los principales colectivos que se benefician con las empresas sociales se destacó en orden de prelación los desempleados, jóvenes discapacitados, inmigrantes y mujeres” (p. 162)
Morales Gutiérrez Alfonso Carlos, Ariza Montes José Antonio (2012)	“El emprendimiento es un concepto amplio que va más allá que la idea de generar empresas, es una postura frente a la vida y, muy posiblemente, de por vida. A pesar de que en España existen políticas públicas que apoyan y



	<p>promueven el emprendimiento, no obstante se aprecia una ausencia de articulación entre los actores privados y públicos. El tema comienza a estar presente en las políticas educativas y en el mundo empresarial. En cualquier caso existe una creciente demanda de capacidades emprendedoras, mirado desde una perspectiva amplia y no sólo como la posibilidad de crear empresa, sino también de instituciones que contribuyan a la innovación económica y social” (pp. 32-33)</p>
Vives Antonio (2013)	<p>“El emprendimiento se puede usar para reducir el desempleo, de hecho, muchos lo hacen por necesidad, pero a ello se debe unir una buena idea y la capacidad de llevarla a cabo” (p. 22)</p> <p>“Muchas veces en los programas de apoyo al empleo y emprendimiento, con la mejor de las intenciones, se olvida la materia prima con la cual se tienen que trabajar, personas que no han sido educadas para el empleo ni se les ha inculcado la curiosidad, la capacidad de adaptación al medio, la innovación. Las políticas públicas tendentes al empleo y emprendimiento deberían aprender del mismo espíritu emprendedor y tener como fin lograr efectividad en el contexto real en que se desenvuelven, no basarse mayormente en efímeros incentivos financieros y fiscales” (p. 27)</p>
Girardo Cristina, Siles Oscar Mauricio (2012)	<p>“La motivación y a la formación educativa que promueve acciones de emprendimiento, para que los jóvenes y las jóvenes asuman por sí mismos el reto de vencer las barreras impuestas por el modelo de crecimiento actual, logrando alcanzar de esta forma escenarios de empleo adecuados a sus requerimientos de desarrollo humano” (p. 145)</p>
Chaves Ávila Rafael, Savall Morera Teresa (2013)	<p>“En conclusión, debe refutarse completamente la hipótesis de que la economía social constituye un sector económico muy subvencionado y apoyado por los poderes públicos. Otro elemento a destacarse es el reducido alcance de estas políticas, y cierto carácter regresivo, dado que alcanzan a un porcentaje muy reducido de trabajadores y de empresas de economía social” (p. 87)</p> <p>“Contrariamente a lo que cabría esperar en un periodo de crisis, ni los dispositivos tradicionales ni los de nuevo cuño han conocido un mayor despliegue en estos últimos años, al objeto de combatir los problemas de desempleo y de fortalecimiento del sector de la economía social. Al contrario, las políticas de austeridad implantadas han afectado duramente a las políticas de economía social, las cuales han visto reducirse los presupuestos asignados de modo muy acusado” (pp. 61-62)</p>
Lejarriaga Pérez De las Vacas Gustavo, Bel Durán Paloma, Martín López Sonia (2013)	<p>“La falta de oportunidades laborales como trabajadores asalariados para los jóvenes, y las elevadas tasas de desempleo que afectan a la población juvenil, que llegan a duplicar la media europea, han de ser indicadores suficientes para que los jóvenes valoren el emprendimiento como vía de inclusión, o mantenimiento, en el mercado laboral” (p. 36)</p> <p>“Ante este escenario, dadas las dificultades de encontrar trabajo por cuenta ajena, el emprendimiento se valora positivamente como una oportunidad, bien para incorporarse, mantenerse (para aquellos que debido a la inestabilidad laboral consideren que pueden perder su puesto de trabajo en un futuro próximo), o en el caso de los desempleados, para reincorporarse, al mercado laboral” (p. 39)</p>

Cuadro 16. Principales hallazgos y aportaciones sobre Fomento del Empleo. Emprendimiento juvenil



El trabajo es definido por la Organización Internacional del Trabajo (OIT) (2005) “como el conjunto de actividades humanas, remuneradas o no, que producen bienes o servicios en una economía, o que satisfacen las necesidades de una comunidad o proveen los medios de sustento necesarios para las personas. Se diferencia de la noción más específica de empleo en tanto este concepto se utiliza para nombrar un trabajo efectuado a cambio de un pago. También se refiere al número de personas bajo un régimen de autoempleo o empleo remunerado” (Gallo y Molina, 2012, p. 420).

La función integradora del trabajo es tanto económica como social, ya que además del consumo, permite el establecimiento de determinadas relaciones sociales, que son tanto estatutarias como simbólicas (Rodríguez, 2012, p. 107); por lo que la inserción profesional es central para la inclusión social de los jóvenes.

Cabe resaltar que los jóvenes necesitan una adecuada formación. Aunque en este sentido, Casquero, García Crespo y Navarro Gómez (2010) advierten que la excesiva concentración en determinados niveles de estudio y especialidades educativas, no son los que presentan un mayor nivel de ocupación, distorsionando su proceso de inserción laboral eficiente. Ante esto, no sólo es necesario formar a los jóvenes para determinados puestos de trabajo, sino formales en la toma de decisiones y autonomía para la construcción de sus propias trayectorias laborales, tales como *emprender*.

En la investigación llevada a cabo por Rodríguez Sánchez, Ortega Campos y Navarro Abal (2011), se advierte de la falta de empoderamiento por parte de los jóvenes. Estos autores indican que los jóvenes carecen de iniciativa, de toma de decisiones y de capacidad de emprendimiento en el ámbito laboral. Aspectos en los que coincide la investigación llevada a cabo por Morales Gutiérrez y Ariza Montes (2013), añadiendo a estos aspectos la percepción de dificultad como obstáculo, puesto que iniciar un proyecto empresarial no es fácil. Por su parte Melián Navarro, Campos Climent y Sanchis Palacio (2011) añaden a estas debilidades la escasez y sobre todo la falta de formación empresarial.

Morales Gutiérrez y Ariza Montes (2013) inciden en las tendencias que empujan al emprendimiento por necesidad: la necesidad de tener un empleo; conseguir una estabilidad laboral y la búsqueda de independencia. Ante esta situación, es imprescindible que los jóvenes no sean sólo espectadores pasivos, sino que realmente



conozcan sus posibilidades, y que sus expectativas sean más realistas y comprendan cuál es su responsabilidad dentro del proceso de incorporación al mercado laboral.

“El trabajo por cuenta propia es una importante fuerza impulsora del emprendimiento, por lo que puede contribuir en gran medida a la creación de empleo para este colectivo [juvenil], especialmente en el sector de los servicios” (Pérez Campos, 2013, p. 184).

“El emprendimiento es un concepto amplio que va más allá que la idea de generar empresas, es una postura frente a la vida y, muy posiblemente, de por vida” Morales Gutiérrez y Ariza Montes (2013, p. 32). Esta idea es reafirmada por otros autores al reiterar que “el emprendimiento es una actitud ante los desafíos de la vida, favorecida por un entorno de figuras emprendedoras legitimadas como modelos por el joven” (Gallo y Molina, 2012, p 420).

Cuando se forma a los jóvenes, es necesario que no sólo sean conocedores de técnicas y oficios. En palabras de Gallo y Molina (2012) sería conveniente el apoyo de una intervención psicosocial que facilitara “la consolidación de competencias como la creatividad, la innovación, la autoestima, la iniciativa, la tolerancia al riesgo y al fracaso, la independencia, la autoconfianza, el orgullo profesional, la adaptabilidad...” (p. 421); en unos jóvenes especialmente vulnerables.

Para Morales Gutiérrez y Ariza Montes (2013), el emprendimiento comienza a estar presente en las políticas públicas educativas y en el mundo empresarial, aunque todavía existe una desarticulación entre los sectores públicos y privados. Para estos autores es necesario generar una capacidad emprendedora, con el propósito de lograr “una sociedad más participativa y más democrática, provocar un cambio cultural profundo en el ámbito educativo, que posibilite la conformación de un capital social importante, que favorezca una distribución más equitativa del conocimiento, aminorando las brechas actualmente existentes, lo que potenciará una mayor equidad e igualdad de oportunidades” (Morales Gutiérrez y Ariza Montes, 2013, p. 33).

Los jóvenes deben valorar el emprendimiento como vía de inclusión, o mantenimiento, en el mercado de trabajo (Lejarriaga Pérez De las Vacas, Bel Durán y Martín López, 2013)



Cabe resaltar que “la vocación emprendedora de los jóvenes españoles se sitúa por debajo de la media de sus homólogos europeos, por lo que se precisa la difusión de las bondades del emprendimiento, tales como la posibilidad de obtener empleos de calidad y estables que se adecúen en mayor medida a la formación obtenida, así como su apoyo” (Lejarriaga Pérez De las Vacas, Bel Durán y Martín López, 2013, p. 36). Crear una empresa es una opción minoritaria como medio de inserción laboral, más aún entre la población joven. Morales Gutiérrez y Ariza Montes (2013) destaca también el hecho de que “es prácticamente insignificante el porcentaje de jóvenes que se decanta por crear su propia empresa (0,1%), lo cual debería hacer reflexionar a los dirigentes públicos acerca de las pocas ayudas con las que cuentan los jóvenes para iniciar este tipo de proyectos empresariales” (p. 16).

Una vez analizadas las investigaciones más sobresalientes, relativas al tema que nos ocupa se recogen los motivos por los que los jóvenes deciden emprender, a saber:

- Crisis económica: el mercado laboral no es capaz de absorber la demanda de empleo (Lejarriaga Pérez De las Vacas, Bel Durán y Martín López, 2013; Mora Salas y de Oliveira, 2011)
- Autorrealización personal (Lejarriaga Pérez De las Vacas, Bel Durán y Martín López, 2013; Tavares Dos Santos, Morais de Lima, dos Reis Camelo y Pereira Teixeira, 2011)
- Disponer de la experiencia laboral previa necesaria (Lejarriaga Pérez De las Vacas, Bel Durán y Martín López, 2013)
- La dificultad de encontrar empleo por cuenta ajena (Lejarriaga Pérez De las Vacas, Bel Durán y Martín López, 2013)

Sin lugar a dudas “el emprendimiento constituye la base del crecimiento económico, y es ahí donde las empresas de participación de trabajo asociado pueden desempeñar un papel clave en la recuperación económica de nuestro país” (Lejarriaga Pérez De las Vacas, Bel Durán y Martín López, 2013, p. 60).

Un aspecto importante es que los jóvenes no sólo tienen por qué emprender en solitario, sino que también es posible el emprendimiento colectivo, mediante empresas de participación, que juntas forman una sociedad cooperativa laboral. Estas sociedades son



alternativas válidas para salir del desempleo y reinsertarse en el mercado laboral. El emprendimiento se refiere a la creación de empresas, pero que puedan subsistir, implementadas por jóvenes que estén calificados para ello, y no solo en alta tecnología. Pueden producir servicios nuevos y/o tradicionales, pero que se adentran en nuevos mercados o son más competitivos comercialmente (Vives, 2013).

Las empresas de economía social tales como por ejemplo: las empresas de inserción, las cooperativas de trabajo asociado, las sociedades laborales, las empresas de inserción (EI), las organizaciones o entidades no lucrativas y las cooperativas...; poseen un papel clave como herramientas de inclusión sociolaboral para los jóvenes especialmente vulnerables. Estas empresas tienen como finalidad “crear nuevos modelos de actividad que desarrollen productos y servicios que satisfagan las necesidades básicas de colectivos desatendidos por las instituciones sociales y económicas convencionales” (Melián Navarro, Campos ClimentySanchis Palacio (2011, p. 153).

Este conjunto de iniciativas pretenden paliar los efectos de la pobreza y el desempleo, aumentando la calidad de vida de los jóvenes con el propósito de que salgan de su situación de exclusión, al tiempo que tanto las empresas (rentabilidad) como toda la sociedad (utilidad social) se beneficien de sus actividades. Son empresas que tienen un interés general de servicio a la colectividad. Las cooperativas empresariales están siendo oportunidades muy buenas y abriendo nuevos horizontes para los jóvenes, sobre todo en países en vías de desarrollo Morales Gutiérrez y Ariza Montes (2013)

Un ejemplo de ello fue descrito por Melián Navarro, Campos Climent y Sanchis Palacio (2011) al indicar que las Empresas de inserción (EI) han de ser capaces de introducir nuevos mecanismos de coordinación a través de los cuales mejorar sus niveles de competitividad frente a fuertes sociedades mercantiles capitalistas. La incorporación de las TIC, la formación y la profesionalización de la gestión son tres aspectos clave en este proceso.

No obstante, Chaves Ávila y Savall Morera (2013, p. 86) advierten que “no se ha asistido a un amplio despliegue de dispositivos en pro del desarrollo de la economía social capaz no sólo de combatir los efectos de la crisis en nuestro país sino también de contribuir a sentar las bases para un nuevo modelo de desarrollo más sostenible”.



El fomento de la economía social ha sufrido un retroceso, aspecto que choca en un contexto de crisis y fuerte deterioro de las condiciones laborales. Ello se ha debido por “una reducción en los presupuestos asignados para estos fines, y por otro, por un claro retroceso en las ventajas relativas de carácter fiscal en este periodo para las cooperativas” (Chaves Ávila y Savall Morera, 2013, p. 86). La economía social no es un sector económico muy subvencionado y apoyado por los poderes públicos, puesto que actualmente se encuentra en espera de que las políticas de austeridad dejen de marcar la política económica dominante.

Ante esto, diversos autores (Geel, Mure y Backes-Gellner, 2011; Vives, 2013) plantea que las empresas, como parte de su responsabilidad ante la sociedad, pueden y deben contribuir al empleo y el emprendimiento. Las empresas pueden contribuir a través de:

- Creación de empleos directos
- Reducción del desempleo juvenil a través de su participación en programas de aprendizaje y entrenamiento
- Involucramiento en la educación para el empleo
- Creación de empresas como parte del desarrollo de la cadena de valor y como parte del desarrollo local en las comunidades donde opera.
- Contribuir al emprendimiento directo a través de acciones de filantropía estratégica y la incorporación de emprendimientos en sus empleados
- Apoyo de políticas públicas conducentes, especialmente en educación y en el desarrollo del sistema financiero y marco legal.

Las empresas tienen un papel muy relevante en la mejora de la calidad del empleo que proporcionan a los jóvenes, así como en el fomento del empleo contribuyendo a la creación de una sociedad más próspera y equitativa. Vives (2013) considera que a la larga benefician a las propias empresas; pero “la efectividad de su actuación requiere de un ecosistema de apoyo con políticas e instituciones conducentes, donde prevalezcan las facilidades para que la empresa pueda actuar, más que el direccionamiento y el apoyo financiero ocasional por parte del gobierno” (p. 31).



Desde Argentina, Salzman (2013) narra las características del Plan Nacional de Desarrollo Local y Economía Social “Manos a la Obra” (PMO) del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación (MDS). “Su propósito era alcanzar un desarrollo económico y social en las distintas localidades, fortaleciendo emprendimientos productivos, permitiendo la generación de empleo y la participación ciudadana en espacios comunitarios” Salzman (2013, p. 3). Los logros más relevantes que consiguieron fueron los siguientes: muchos jóvenes encontraron un trabajo, la posibilidad de capacitarse y formarse, beneficios de seguridad social, la posibilidad de tener seguro individual de accidentes y buenas condiciones de higiene y seguridad. Así como valores sociales que les da la Cooperativa y se manifiesta en sus lazos de pertenencia, de identificación con el trabajo y la causa y que su voz es tenida en cuenta.

Por último y, sin lugar a dudas, la motivación es un elemento muy importante para promover acciones de emprendimiento (Girardo y Siles, 2012; Morales Gutiérrez y Ariza Montes, 2013; Moran Seana, 2010); afianzando unos valores en los jóvenes basados en la gestión democrática, responsable y ética en su vida sociolaboral.



3. Resumen

La generación denominada NiNi, constituye una realidad mundial que tiene causas, alcances e implicaciones distintas en cada país. Pero no sólo a este nivel puesto que, sin lugar a dudas cada individuo clasificado como NiNi tendrá una única experiencia que contribuye a su estado NiNi, ya que estos jóvenes forman un grupo altamente heterogéneo, en sus características individuales dibujadas por las trayectorias de vida que cursaron.

Siempre ha habido jóvenes que han abandonado la escuela y han estado desempleados, pero esta problemática no alcanzó tal magnitud en las décadas anteriores, presumiblemente agudizada por las crisis económicas, políticas, éticas...que están presentes en todo el mundo. Es muy difícil calcular el tamaño de esta población en el mundo, debido a su diversidad y complejidad.

Los jóvenes que no estudian ni trabajan constituyen un grupo social extremadamente vulnerable y, por tanto, afectado por la pobreza e inequidad, ya que los jóvenes de bajos ingresos y poca educación son más propensos encontrarse en la situación de ser NiNi. Afrontan riesgos y desafíos debido a la dificultad que tienen de acceder a oportunidades de educación y al trabajo, especialmente en los ámbitos de seguridad y respeto a los derechos económicos y sociales.

Por ello desde instancias políticas y ciudadanas es necesario ofrecer a este colectivo un mínimo aceptable de alternativas a los puestos de trabajo, seguros y bien remunerados a los que aspiran. La exclusión que sufren estos jóvenes compromete no solo su presente sino también su futuro, al tiempo que constituye un doloroso desperdicio social de sus capacidades y potencialidades de desarrollo.

Para el logro de un adecuado puesto de trabajo, es necesario que exista una buena formación. Por ello, el vínculo y el trabajo conjunto entre las empresas y los centros de formación debe ser clave para su logro. Si se forman jóvenes durante años en unas determinadas competencias, es necesario que también existan puestos de trabajo que requieran de esas competencias.



Sin lugar a dudas, el desempleo juvenil se convierte en una vía de exclusión social y en un factor de riesgo que conduce a la pobreza. Solo con la apertura de nuevas vías de desarrollo, tales como acciones de emprendimiento, promovidas y auspiciadas por la colaboración de diferentes actores (instituciones educativas, empresas, cooperativas...) se podrán vencer las barreras impuestas por el modelo de crecimiento actual, logrando alcanzar de esta forma escenarios de empleo adecuados a los requerimientos óptimos de desarrollo humano, posibilitando así la igualdad de oportunidades para todos los jóvenes.



Capítulo III. Presentación de la investigación

En el tercer capítulo de la presente investigación se muestra el marco metodológico. En primer lugar, se plantea el problema objeto de estudio, formulado de manera interrogativa. Seguidamente se proponen las hipótesis de la investigación. A continuación se presentan el objetivo general y los específicos. En cuarto lugar, se relata la metodología de investigación utilizada, explicando en cada caso los enfoques metodológicos utilizados. En quinto lugar se define la población y muestra objeto de estudio. Y finalmente se relacionan las técnicas e instrumentos de recogida de datos: la encuesta denominada Formación para el empleo, aplicada a jóvenes en riesgo social entre 15 y 26 años; y la técnica Delphi, para la cual han colaborado agentes sociales expertos en investigación e intervención socioeducativa, que trabajan con jóvenes especialmente vulnerables. Para ambas técnicas se relatan sus características más relevantes, así como sus procesos de validación y recogida de datos.

3. El problema objeto de estudio

Para la definición del problema de investigación se han formulado cuestiones tales como las que exponemos a continuación:

- ✓ ¿En qué medida los programas formativos de PCPI (Programas de Cualificación Profesional Inicial) y/o FPB (Formación Profesional Básica) proporcionan la adecuada formación para el empleo en jóvenes en dificultad social?
- ✓ ¿La satisfacción del alumnado difiere en función de pertenecer a un Centro educativo o Asociación?
- ✓ ¿En qué grado el alumnado está satisfecho con la ayuda y apoyo que reciben de diversos profesionales e Instituciones?
- ✓ ¿Se encuentran, los implicados, satisfechos con su formación?
- ✓ ¿Cuáles son sus perspectivas de futuro? ¿Cómo perciben su horizonte vital más cercano?



- ✓ ¿Cuáles son los criterios e indicadores, en la opinión de los profesionales y agentes sociales estudiados, que mejor definen una intervención de calidad en la formación para el empleo de los jóvenes más vulnerables?

Los interrogantes que nos hemos planteado anteriormente nos conducen hacia la definición del problema, enunciado de manera interrogativa:

¿Existen los medios y recursos necesarios (en el Estado español) para proporcionar una adecuada formación para el empleo en jóvenes en dificultad social?

2. Hipótesis de la investigación

Las hipótesis de investigación nos indican lo que estamos buscando o tratando de probar. Son explicaciones preliminares cuando se especula sobre el resultado de una investigación. Asimismo, nos ayudan a saber qué es lo que estamos buscando o pretendemos probar y, para ello las hipótesis serán sometidas a diferentes pruebas para comprobar si son verdaderas o no.

A continuación se indican las hipótesis planteadas en esta investigación:

- ✓ Los programas formativos de PCPI (Programas de Cualificación Profesional Inicial) y/o FPB (Formación Profesional Básica) proporcionan una adecuada formación para el empleo en jóvenes en dificultad social.
- ✓ La ayuda y apoyo que los jóvenes en riesgo social reciben de diversos profesionales e Instituciones es alta.
- ✓ La formación es un requisito indispensable para lograr un empleo, ya que a mayor formación existen mayores posibilidades de lograr un empleo e insertarse en la sociedad.



3. Objetivo general y específicos

El objetivo principal que persigue esta investigación es Conocer las necesidades de formación para el empleo en jóvenes en dificultad social.

Así mismo, como objetivos específicos se han planteado los siguientes:

- ✓ Determinar el perfil y características del alumnado que asiste al Programa de Formación Profesional Básica (FPB) y/o Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI)
 - Analizar los motivos y razones por las que está matriculado
 - Descubrir si estos sujetos trabajan o han trabajado
 - Explorar de quién o quiénes han recibido apoyo
 - Identificar cuáles son sus expectativas de futuro
 - Detectar el grado de satisfacción con su formación actual y con la ayuda que reciben de diversas Instituciones
- ✓ Analizar las actuaciones de expertos (agentes sociales) que trabajan en la formación para el empleo con jóvenes en dificultad social
 - Priorizar las necesidades juveniles desde la perspectiva de expertos en el ámbito de la formación y el empleo.
 - Identificar las fortalezas de la práctica profesional con jóvenes.
 - Priorizar los retos y líneas de acción para la mejora en la intervención con jóvenes, y especialmente, con aquellos en dificultad social
 - Definir los criterios que caracterizan una intervención social de calidad en las dimensiones de formación y empleo, relevantes en la vida de los jóvenes, desde el consenso y el juicio aportado por un grupo de expertos en un colectivo especialmente vulnerable.
 - Precisar, de manera consensuada, los indicadores asociados a los criterios de calidad.



Capítulo IV. Método

4. Complementariedad metodológica

La combinación de métodos nos permite obtener mayor información y contrastarla desde diferentes perspectivas. Los dos enfoques metodológicos empleados, cuantitativo y cualitativo, no son excluyentes sino complementarios, ya que forman un equilibrio dinámico, que ofrece elementos para mejorar la construcción del conocimiento de la realidad social (Pinilla Roa, Rondón Herrera y Sánchez Guerrero, 2011).

Ambas perspectivas se complementan con la finalidad de verificar los resultados de nuestra investigación. La diversidad de métodos y de técnicas utilizadas posibilita enriquecer de manera más notable los resultados y conclusiones obtenidos en este estudio. A continuación se muestra un cuadro donde se especifica el método, las técnicas y los instrumentos de recogida de información, que responden a cada uno de los objetivos planteados.



Metodología			
Objetivos	Método	Técnicas	Instrumentos de recogida de información
<p>Determinar el perfil y características del alumnado que asiste al Programa de Formación Profesional Básica (FPB) y/o Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Analizar los motivos y razones por las que está matriculado ▪ Descubrir si estos sujetos trabajan o han trabajado ▪ Explorar de quién o quiénes han recibido apoyo ▪ Identificar cuáles son sus expectativas de futuro ▪ Detectar el grado de satisfacción con su formación actual y con la ayuda que reciben de diversas Instituciones 	<p>Metodología cuantitativa (análisis descriptivo; inferencial; ANOVAS; análisis de clúster y segmentación: árbol de decisiones CHAID)</p>	<p>Encuesta</p>	<p>Cuestionario (preguntas cerradas y abiertas)</p>
<p>Analizar las actuaciones de expertos (agentes sociales) que trabajan en la formación para el empleo con jóvenes en dificultad social</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Priorizar las necesidades juveniles desde la perspectiva de expertos en el ámbito de la formación y el empleo. ▪ Identificar las fortalezas de la práctica profesional con jóvenes. ▪ Priorizar los retos y líneas de acción para la mejora en la intervención con jóvenes, y especialmente, con aquellos en dificultad social ▪ Definir los criterios que caracterizan una intervención social de calidad en las dimensiones de formación y empleo, relevantes en la vida de los jóvenes, desde el consenso y el juicio aportado por un grupo de expertos en un colectivo especialmente vulnerable. ▪ Precisar, de manera consensuada, los indicadores asociados a los criterios de calidad. 	<p>Metodología cuantitativa (análisis descriptivo: medias, frecuencias, porcentajes); índices de dispersión y variabilidad (desviación típica, coeficiente de variación de Pearson (r) y recorrido intercuartílico).</p> <p>Metodología cualitativa (análisis de contenido)</p>	<p>Técnica Delphi</p>	<p>Primer Cuestionario (preguntas abiertas)</p> <p>Segundo Cuestionario (preguntas cerradas)</p> <p>Tercer Cuestionario (preguntas abiertas)</p>

Cuadro 17. Complementariedad metodológica



1.1. Enfoque cuantitativo. Análisis estadísticos-procedimientos

El análisis cuantitativo de los datos obtenidos se ha llevado a cabo siguiendo diferentes etapas (análisis univariado, bivariado y multivariado) que se describen a continuación:

Análisis descriptivos (univariado)

Por medio de los análisis de tipo descriptivo podemos establecer, de forma básica, los perfiles de los participantes en cuanto a sus rasgos personales (sexo, edad, nacionalidad, institución, curso académico...). Así mismo, nos permiten establecer diversas valoraciones en torno a los diferentes elementos del programa educativo.

Este análisis se llevó a cabo mediante el programa estadístico SPSS 22.0. Específicamente nos aportan datos sobre:

- ✓ Frecuencias absolutas de cada una de las categorías examinadas en los diferentes ítems del cuestionario.
- ✓ Frecuencias relativas expresadas en porcentajes para cada una de esas categorías de análisis.
- ✓ Frecuencias acumuladas que ordenan los porcentajes de las categorías de forma creciente o decreciente.
- ✓ Representaciones gráficas, que nos proporcionan una rápida interpretación de los valores de los ítems, mediante una simple visión de los gráficos. En este trabajo se muestran gráficos de sectores, columnas y otras figuras geométricas que ayudan a su interpretación.

Análisis inferencial (bivariado)

Los análisis de tipo inferencial cumplen una función complementaria a los descriptivos, ya que mejoran el análisis de los datos ofreciendo una visión más global de los mismos. Para ello se fija un margen de error en el 0,05; lo que equivale a un nivel de confianza del 95%. Los análisis realizados han sido los siguientes:



- ✓ Contrastes mediante el ANOVA, para la valoración de los ítems, comprobando la diferencia significativa o no entre los diferentes grupos contemplados en el estudio.
- ✓ Contrastes mediante la prueba “t” de Student o la “z” de Fisher, para analizar la existencia de diferencias entre dos grupos.
- ✓ Contrastes mediante la prueba de Ji Cuadrado, para comprobar la diferencia entre los grupos en aquellos casos en que se establezcan categorías o frecuencias de las variables atributivas.

Análisis multivariante (multivariado)

Por medio del análisis multivariante podemos depurar aún más el cuestionario de recogida de datos. Para ello, se han analizado aquellos datos que ponen de relieve diferencias significativas entre los grupos del estudio. Los procedimientos utilizados para el análisis son los siguientes:

Análisis de clúster

El análisis de clúster o conglomerados, conocido también como Reconocimiento de Patrones es una técnica de análisis exploratorio de datos para resolver problemas de clasificación. Es una técnica exploratoria, no inferencial, descriptiva y sin variables dependientes. Su objeto consiste en ordenar objetos (variables con nivel de medida ordinal en nuestro estudio) en grupos de forma que el grado de asociación/similitud entre miembros del mismo clúster sea más fuerte que el grado de asociación/similitud entre miembros de diferentes clúster. Su finalidad es la formación de grupos. Para realizar este análisis se ha utilizado el programa estadístico SPSS 22.0. Los resultados se presentan mediante “dendogramas”, que son representaciones gráficas de las clasificaciones jerárquicas.

Análisis de segmentación

Mediante el análisis de segmentación se creará un modelo de clasificación basado en árboles (“árbol de decisiones”). Este procedimiento pronostica valores de una variable (criterio) dependiente basada en valores de variables independientes (predictores). De



esta manera proporciona herramientas de validación para análisis de clasificación exploratorios y confirmatorios.

Se ha utilizado el método de crecimiento CHAID (CHI-square Automatic Interaction Detection). En cada paso CHAID presenta la interacción más fuerte de la variable independiente con la variable dependiente fundiéndose las que no sean significativas. Este método examina todas las divisiones posibles y muestra la salida mediante un “árbol” clasificatorio de fácil interpretación y comprensión. Para realizar este análisis se ha utilizado el programa estadístico SPSS 22.0. El programa SPSS detectará automáticamente las interacciones mediante chi-cuadrado. Así mismo, los valores de significación se corrigen mediante el método de Bonferroni.

El paquete de análisis estadístico SPSS

Para el procesamiento del cuestionario, se ha contado con un paquete estadístico potente, orientado al análisis de datos en las ciencias sociales. Se ha recurrido para ello al programa de análisis SPSS 22.0. Las tablas comparativas de frecuencias y porcentajes, las figuras (diagramas de sectores, histogramas...); así como los cálculos estadísticos de los resultados del cuestionario han sido generados a través de este programa.

1.2. Enfoque cualitativo. Análisis estadísticos-procedimientos

El análisis de la información se ha realizado con el apoyo del programa Atlas.ti 7.0. El procedimiento de trabajo seguido para llevar a cabo el análisis de la información obtenida de los implicados se ha desarrollado a través de diferentes pasos:

En primer lugar, se ha recogido información del colectivo de los profesionales y agentes sociales investigados. Los instrumentos de los que se ha extraído la información son las preguntas abiertas de los cuestionarios aplicados a los profesionales en la primera ronda de respuesta de la técnica Delphi.

En segundo lugar, se ha procedido a una lectura detenida de los textos aportados por cada profesional con el fin de tomar conciencia de los principales temas que sugieren.



A través de esta lectura se realiza la primera selección de las ideas o segmentos más significativos aportados siempre teniendo en cuenta los objetivos formulados en el estudio. Se procede en este momento a la primera codificación de carácter general.

En tercer lugar, se trabaja con los primeros códigos obtenidos anteriormente con la finalidad de reducir la información y agruparla conceptualmente desde la óptica de los objetivos del estudio, creando de este modo las familias de códigos y las categorías.

En cuarto lugar, se realiza un análisis más detallado, partiendo de los códigos y de las familias de códigos con el fin de comparar y contrastar la información. De este modo, se procede a realizar un nivel superior de conceptualización y abstracción lo que nos permite elaborar las redes o mapas conceptuales que muestran la información más relevante del estudio.

El programa de análisis cualitativo Atlas.Ti

El software Atlas.Ti facilita el tratamiento de los datos cualitativos. Este programa ofrece una interfaz amigable e intuitiva que facilita su uso. Así mismo permite trabajar con grandes volúmenes de datos y facilita su organización y acceso, permitiendo analizar e interpretar los datos de una forma más eficiente y creativa.

2. Instrumentos de medida

2.1. Cuestionario. Formación para el empleo

La encuesta es una técnica de recogida de información formal y estructurada, que tiene como objetivo el análisis de una población basándonos en los datos obtenidos sobre una muestra representativa de la misma. Se le puede definir como “una técnica estructurada que permite la recogida rápida y abundante de información mediante una serie de preguntas orales o escritas que debe responder un entrevistado con respecto a una o más variables a medir” (Albert Gómez, 2006).



El cuestionario es el instrumento de recogida de datos utilizado por la técnica de la encuesta, y nos permite acceder de forma científica y estructurada a lo que las personas piensan u opinan, lo que facilita un análisis posterior de la información. El cuestionario ha de servir como nexo de unión entre los objetivos de la investigación y la realidad de la población encuestada.

Se dirige a personas individuales, pero lo que nos interesa en nuestra investigación son los datos agrupados, es decir, el estudio conjunto de los datos recogidos sobre muchos individuos para establecer clases o tipos, obteniendo de este modo el perfil de la población analizada.

Entre las características del cuestionario podemos destacar las siguientes: es un procedimiento de recogida de datos para la investigación; una entrevista altamente estructura; se estructura en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir; se precisa relativamente poco tiempo para reunir información sobre grupos numerosos; el sujeto que responde, proporciona por escrito información sobre sí mismo o sobre un tema dado.

Los inconvenientes de esta técnica pueden ser la falta de sinceridad, adecuación al léxico, la superficialidad y la concordancia en las preguntas abiertas. Por otro lado, las respuestas pueden ser poco claras o incompletas, haciendo muy difícil la tabulación.

Desde una perspectiva temporal, las encuestas pueden clasificarse en dos tipos: transversales, realizadas en un momento del tiempo para captar una situación actual; y, encuestas longitudinales, realizadas en diversos momentos para captar el cambio (Ballester Brage, 2004: 383). En la presente investigación se ha aplicado una encuesta transversal con una finalidad descriptiva y analítica que nos permite obtener estimaciones generales de los aspectos bajo estudio; establecer comparaciones entre subgrupos y buscar relaciones entre las variables.

Para la validación del cuestionario, se ha realizado un panel de expertos en el cual han participado 20 profesionales. La *validez* del cuestionario se ha determinado a través de la validez de contenido. El cuestionario ha sido revisado expertos en metodología de investigación. Se ha constatado que los ítems recogidos en el cuestionario son el fiel reflejo de las conductas o fenómenos de la población de la que forman parte. Respecto a



la *fiabilidad*, se puede expresar en función de un coeficiente de correlación. Para proceder al cálculo numérico hemos recurrido al empleo del ordenador mediante el paquete estadístico SPSS 22.0. Concretamente se ha utilizado el subprograma reliability analysis-scale (Alpha).

2.1.1. Definición de población y muestra

La población estudiada en esta investigación está formada por el alumnado que está cursando el primer año de Formación profesional Básica (FPB) y segundo curso del Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) en el curso académico 2014/2015 en Instituciones que trabajan en la formación para el empleo en jóvenes en dificultad social, tanto en centros educativos como organizaciones, de la Comunidad Autónoma de Madrid.

La Formación Profesional Básica, introducida por la Ley Orgánica de Educación para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), cuenta en el curso 2014/2015 – su primer año de implantación - con 6652 plazas ofertadas entre centros públicos y concertados. Y con 1578 plazas ofertadas de los PCPI de los módulos voluntarios (último año de su implantación).

Por otra parte en la Comunidad Autónoma de Madrid se carece de un registro de alumnos que asiste a organizaciones con la finalidad de cursar este nivel educativo, aunque se presume que su número puede ser similar. Esto nos proporciona una cifra de, aproximadamente, 14.000 alumnos matriculados en esta formación y que se ha tomado como referencia.

Para seleccionar la muestra representativa de cada institución se ha aplicado la siguiente fórmula para poblaciones finitas, Bugada (1974):

$$n = \frac{s^2 \cdot p \cdot q \cdot N}{E^2 \cdot (N - 1) + s^2 \cdot p \cdot q} =$$

Dónde:

n = es el número de elementos de la muestra que queremos obtener

s = es la desviación típica adecuada al nivel de confianza elegido

p = es el tanto por ciento de la característica estudiada



$q = 100 - p$.

En la mayoría de los estudios son: 50 para p y 50 para q.

N = es el tamaño de la población (poblaciones finitas)

E = es el error de estimación que elegimos

El cálculo de la muestra nos da un valor de 374 sujetos, a un nivel de confianza del 95%, y un error de estimación de 0,05. La muestra final en la presente investigación está formada por 466 alumnos, una cifra ligeramente más elevada que nos permite afianzar que la muestra recogida justifica la población estudiada.

Se ha realizado un muestreo estratificado cuyas unidades de análisis se han seleccionado de forma aleatoria. El muestreo aleatorio estratificado se realiza cuando se quiere analizar una serie de subpoblaciones (estratos) en la población, siendo importante que en la muestra haya representación de todos y cada uno de los estratos considerados. Se puede establecer dos conceptos básicos: por una parte, la estratificación que hace referencia al criterio a seguir en la formación de los estratos, de tal manera que haya la máxima homogeneidad en relación a la variable de estudio dentro de cada estrato y la máxima heterogeneidad entre los estratos; y, por otra parte la afijación que consiste en el reparto del tamaño de la muestra en los diferentes estratos o subpoblaciones. Esta investigación sigue una afijación igual, donde los estratos tienen el mismo número de elementos en la muestra. Hemos considerado dos estratos (centros educativos y asociaciones).

Son trece las instituciones que han colaborado en esta investigación y que nombramos a continuación, entre paréntesis aparece el distrito y/o localidad de la Comunidad de Madrid al cual pertenecen:

- Asociación Ciudad Joven Ayuntamiento de Madrid (Vallecas)
- Asociación Cultural Norte Joven (Vallecas, Fuencarral, Alcobendas)
- Asociación Valora (Parla)
- Asociación Pan Bendito (Carabanchel)
- Asociación Prelaborales Naranjoven (Fuenlabrada)
- IES Virgen de la Paloma (Moncloa-Aravaca / Madrid)
- IES Príncipe Felipe (Fuencarral-El Pardo / Madrid)



- IES Burgo de Las Rozas (Las Rozas)
- CP Padre Piquer (Tetuán / Madrid)
- FP Juan XIII (Alcorcón)
- IES Gaspar Melchor de Jovellanos (Fuenlabrada)
- CP Salesianos Plaza Castilla (Chamartín)
- CFPE Afuera II (Centro / Madrid)

2.1.2. Fiabilidad y validez del instrumento

Para la validación del cuestionario denominado Formación para el empleo aplicado a jóvenes, se ha seguido el siguiente proceso metodológico que se muestra en la tabla.

PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO		
Revisión, selección y adaptación de dimensiones, criterios y descriptores	Dimensiones y reactivos (ítems)	
Validación del contenido	20 jueces expertos	Claridad y pertinencia
Prueba piloto: Consistencia Interna del Cuestionario	50 alumnos	Alfa de Cronbach
Aplicación del instrumento (466 alumnos)		
• Validez de constructo	Análisis factorial Pruebas: KMO (Kayser, Meyer y Olkin) Prueba de Bartlett	
• Consistencia Interna (Confiabilidad)	Alfa de Cronbach	

Cuadro 18. Validación del cuestionario

En primer lugar se ha procedido a seleccionar las preguntas que se han considerado más relevantes para la presente investigación de acuerdo a los objetivos formulados. Las preguntas se han adaptado a las dimensiones seleccionadas (Formación; Empleo; Expectativas de futuro; y Buenas prácticas, organizaciones y entidades).

La validación del contenido del cuestionario se ha determinado a través de su revisión por 20 jueces expertos en metodología de investigación e investigadores profesionales que trabajan en esta temática de la formación para el empleo de jóvenes en dificultad social.

El cuestionario sobre Formación para el empleo, aplicado al alumnado que cursa primer curso de Formación Profesional Básica (FPB) y/o segundo curso del Programa de



Cualificación Profesional Inicial (PCPI), está dividido en cuatro dimensiones: formación, empleo, expectativas de futuro y Buenas Prácticas. Organizaciones y entidades.

Se ha solicitado a los expertos que valorasen cada uno de los indicadores redactados, expresando con una puntuación numérica del 1 al 5 (el 1 indica mínima valoración y el 5 máxima valoración), en función de su pertinencia y claridad. En esta investigación se entiende la pertinencia como la correspondencia entre el contenido del ítem y la dimensión para la cual va a ser utilizado. Por su parte la claridad nos indica el grado en que el ítem está redactado de forma clara y precisa, facilitando la comprensión por los sujetos encuestados.

La primera dimensión del cuestionario hace referencia a la formación, y posee cuatro preguntas.

Con relación a la primera pregunta del cuestionario, su primera formulación había sido: “¿Para qué estudias en este centro?”; la cual, después de la validación de los expertos ha quedado formulada de manera afirmativa tal y como se expone: “Estudio en este centro para...”. Los expertos han otorgado a esta pregunta una media de 4,76 con relación a la claridad y 4,50 respecto a la pertinencia.

Así mismo, en las opciones de respuesta a esta pregunta, los expertos han expresado la necesidad de utilizar un lenguaje más cercano a los jóvenes. Por ello se han reformulado del siguiente modo:

“Seguir estudios en formación profesional” ha sido cambiado por “seguir estudiando Grado medio”; y “obtener un certificado de profesionalidad” se ha modificado por “aprender un oficio para trabajar”.

Respecto a la segunda pregunta de la dimensión formación, en el cuestionario piloto estaba formulada del siguiente modo: “Cuánto tiempo dedicas a estudiar durante la semana (horas, minutos...)”. Varios de los expertos que han participado en la validación han aconsejado eliminar los minutos en el enunciado, haciendo referencia sólo a las horas para no dar a equívoco. Esta pregunta ha obtenido una media de claridad de 4,12 y una media de pertinencia de 4,44. Tras su validación ha quedado formulada como: “Durante la semana, ¿Cuántas horas dedicas al estudio?”.



Con relación a la tercera pregunta de este bloque, ¿Por qué te gustan los estudios que realizas?; ha sido reformulada de la siguiente forma ¿Por qué te has matriculado?

Los ítems de esta pregunta han obtenido unas puntuaciones en claridad y pertinencia que se relatan a continuación. Así mismo, se muestra la reformulación de ítems, resultado de la validación por parte de los expertos:

Ítems	Claridad (media)	Pertinencia (media)	Reformulación
Por cultural general	4,30	4,44	Quiero saber más
Por las relaciones con los compañeros	4,44	4,44	Por relacionarme con los compañeros
Por las relaciones con los profesores	4,44	4,47	Por relacionarme con los profesores
Por la formación profesional que proporcionan	4,35	4,47	Para aprender un oficio
Me prepara para el trabajo remunerado	4,23	4,50	
No me gustan me obligan	4,00	3,93	Me han obligado
			No tengo otra cosa mejor que hacer

Tabla 1. ¿Por qué te has matriculado?

En esta dimensión se ha añadido un cuarto bloque de preguntas que se ha considerado importante respecto a los objetivos de la investigación. Las preguntas formuladas han sido: ¿Estás satisfecho con la formación que estás recibiendo?; Tu familia te anima a que finalices tu formación; Cómo calificaría tu relación con los profesores; y Cuando finalice mi formación estaré más preparado para trabajar.

Con respecto a la dimensión que hace referencia al empleo, se han realizado los siguientes cambios:

A la pregunta, Cuando finalices tus estudios para buscar empleo. ¿Quién puede ayudarte más?, ha quedado reformulada como Cuando finalices tu formación, ¿Quién puede ayudarte más a encontrar trabajo? Los ítems que integran esta pregunta han sido puntuados (claridad y pertinencia) y reformulados de la siguiente manera:

Ítems	Claridad (media)	Pertinencia (media)	Reformulación
Tus padres	4,80	4,86	Mi padre



			Mi madre
Tus hermanos	4,80	4,86	Mis hermanos
Otros familiares	4,80	4,86	-
Amigos	4,74	4,78	-
Compañeros de clase	4,74	4,78	-
Oficina de empleo	4,67	4,64	Oficina de empleo/paro
Sólo, yo mismo	4,54	4,78	Yo sólo

Tabla 2. ¿Quién puede ayudarte más a encontrar trabajo?

A esta pregunta se han añadido dos nuevos ítems: Internet/redes sociales y otros.

La pregunta relacionada con ¿Has trabajo o trabajas en alguna tarea retribuida?; inicialmente tenía los siguientes ítems asociados: en una asociación, una empresa, una tienda, nunca. Los expertos han indicado que es más conveniente preguntar si han trabajado o no, seguido de la opción abierta “otros” con el objetivo de que los propios jóvenes que sí han trabajo indicasen en qué.

Con relación a la dimensión Expectativas de futuro, la pregunta formulada en el cuestionario piloto ha sido “En qué medida estas afirmaciones se ajustan a lo que piensas ahora”; que tras la revisión por los expertos se ha considerado reformularla como: “¿En qué medida estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones?”

Respecto a las variables formuladas, se presenta su valoración y/o redefinición atendiendo a las valoraciones de los expertos.

Ítems	Claridad (media)	Pertinencia (media)	Reformulación
Algún día me gustaría tener mi propia familia	4,78	4,82	-
Independizarme	4,28	4,47	Me gustaría independizarme económicamente
Pienso continuar estudios	4,76	4,75	Pienso continuar mi formación
En general estoy a gusto con mi vida	3,22	3,14	Se ha eliminado
Tengo claro que NO merece la pena buscar trabajo	4,70	4,06	-
Prefiero que me mantengan	4,41	4,31	-
Viajar al extranjero	4,23	4,66	Buscar trabajo en el extranjero

Tabla 3. Expectativas de futuro

Se ha añadido un nuevo ítem a este bloque que hace referencia a: Es mejor seguir viviendo en casa.



La última dimensión se denomina Buenas Prácticas, organizaciones y entidades. A la primera pregunta formulada, Te parece positivo lo que hacen por los jóvenes las siguientes instituciones, se ha modificado por En tu proceso personal y académico, te han ayudado alguna de estas instituciones...

	Claridad (media)	Pertinencia (media)	Reformulación
Centros educativos	4,60	4,43	Se ha añadido entre paréntesis (Primaria, Secundaria...)
Servicios sociales	4,60	4,43	Se ha añadido del ayuntamiento (asistencia...)
Parroquias/instituciones religiosas	4,74	4,50	-
Asociaciones y ONG (Cruz Roja, Caritas,...)	4,75	4,54	-
Centro de Menores	4,23	4,57	-
Entidades/ Recursos públicos juveniles (Concejalía de Juventud, Instituto de Juventud, Puntos de Información Juvenil...)	4,18	4,27	-

Tabla 4. Te han ayudado algunas de estas instituciones

En este bloque de ítems también se ha añadido la categoría otros.

La última pregunta de este bloque hace referencia a afirmaciones relacionadas con las experiencias de los jóvenes en las organizaciones y entidades anteriormente relacionadas.

	Claridad (media)	Pertinencia (media)
Estuve a gusto con los educadores	4,65	4,69
Estuve a gusto con los compañeros	4,65	4,69
Los compañeros me prestaban apoyo cuando lo he necesitado	4,37	4,54
Los educadores me prestaban ayuda cuando la he necesitado	4,70	4,68
Hice amistades con las que sigo en contacto	4,70	4,68
Me encontré muy bien participando en el centro	4,70	4,68
Aprendí cosas útiles y prácticas allí	4,70	4,68
Ahora estoy más preparado para afrontar mi vida	4,70	4,68
Ahora estoy más preparado para buscar trabajo	4,47	4,68
Me gustaron las actividades y programas que realicé	4,70	4,68
Los educadores me animaban a participar	4,70	4,68
Los medios y recursos disponibles fueron suficientes	4,70	4,68
Cómo calificarías tu relación en general con los educadores	4,41	4,68

Tabla 5. Organizaciones y entidades

Este bloque de ítems se ha modificado, obteniéndose los siguientes enunciados: Los educadores/profesionales me ayudan en mi formación; Los educadores/profesionales



me apoyan para conseguir un trabajo; Los educadores/profesionales me asesoran para realizar prácticas en centros externos; Los compañeros me prestan apoyo cuando necesito estudiar; Los compañeros me ayudan para encontrar trabajo; Aprendo cosas útiles y prácticas; Los educadores/profesionales me animan a participar; Hay suficientes materiales y recursos para trabajar/estudiar; Los materiales y recursos disponibles son adecuados/útiles; Mi familia me anima a participar en...; Me gustan las actividades que realizo en...; Me siento útil participando en...; y Participo en actividades lúdicas y prácticas.

Para cada una de estos ítems, el alumnado debe otorgarle un valor de Nada (N), Poco (P), Bastante (B) y Mucho (M), teniendo en cuenta cada una de las instituciones descritas anteriormente en este bloque.

Por su parte, el método de consistencia interna basado en el alfa de Cronbach, nos ha permitido estimar la fiabilidad del cuestionario a través de un conjunto de ítems que se espera que midan el mismo constructo. Como criterio general, George y Mallery (2003, p. 231) sugieren la siguiente graduación para evaluar los coeficientes de alfa de Cronbach:

Coeficiente alfa	>.9	Excelente
Coeficiente alfa	>.8	Bueno
Coeficiente alfa	>.7	Aceptable
Coeficiente alfa	>.6	Cuestionable
Coeficiente alfa	>.5	Pobre
Coeficiente alfa	<.5	inaceptable

Tabla 6. Coeficiente alfa de Cronbach

La prueba piloto del cuestionario aplicada a 50 jóvenes, se ha realizado con la finalidad de comprobar si los datos recogidos nos ofrecen la información que necesitamos para el estudio. El cálculo de la fiabilidad del cuestionario piloto mediante el coeficiente alfa de Cronbach nos da un valor de, .825, que se acepta como bueno.

Por otra parte, una vez aplicado el cuestionario a todo el alumnado (466 sujetos), hemos realizado un análisis factorial exploratorio, para revisar la estructura interna del instrumento mediante la validez de constructo.

El análisis inicial de los datos confirma, por medio de la aplicación del coeficiente Kaiser Meyer Olkin $KMO=0.883$ y la prueba de esfericidad de Bartlett (χ^2



(667)=10413,132, $p < 0.000$), la pertenencia de los datos para llevar a cabo un análisis factorial.

El estudio inicial identificó un total de 22 factores que explican el 72,28% de la varianza total del instrumento. Ante ello, se ha decidido considerar sólo aquellos factores que explican al menos un 4 % de la varianza y estuvieran compuestos por al menos dos ítem significativos en su estructura. Aplicando estos criterios, el número de factores se redujeron a seis, los cuales explican el 50,94% de la varianza total. Asimismo, para la interpretación de los factores se ha trabajado con aquellos ítems con un peso factorial mayor o igual a 0.40. Los seis factores encontrados se detallan en la tabla siguiente.

Ítem	Carga factorial					
	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6
Me gustan las actividades que realizo en... (Asociaciones, ONG)	,929					
Los educadores/profesionales me animan a participar	,925					
Me siento útil participando en...	,914					
Los medios y recursos disponibles son adecuados/útiles	,909					
Los educadores/profesionales me ayudan en el estudio	,906					
Hay suficientes medios y recursos para estudiar/trabajar	,899					
Participo en actividades lúdicas y prácticas	,890					
Aprendo cosas útiles y prácticas	,885					
Mi familia me anima a participar en...	,884					
Los educadores/profesionales me asesoran para conseguir un trabajo	,851					
Los educadores/profesionales me asesoran para realizar prácticas en centros externos	,844					
Los compañeros me prestan apoyo cuando necesito estudiar	,836					
Los compañeros me ayudan para encontrar trabajo	,745					
Aprendo cosas útiles y prácticas		,917				
Me gustan las actividades que		,895				



realizo en...					
Mi familia me anima a participar en...		,889			
Los educadores/profesionales me asesoran para conseguir un trabajo		,889			
Los educadores/profesionales me asesoran para realizar prácticas en centros externos		,882			
Los compañeros me prestan apoyo cuando necesito estudiar		,875			
Los medios y recursos disponibles son adecuados/útiles		,875			
Los educadores/profesionales me animan a participar		,872			
Me siento útil participando en...		,844			
Participo en actividades lúdicas y prácticas		,837			
Hay suficientes medios y recursos para estudiar/trabajar		,829			
Los compañeros me ayudan para encontrar trabajo		,824			
Los educadores/profesionales me ayudan en el estudio		,805			
Los educadores/profesionales me animan a participar			,877		
Aprendo cosas útiles y prácticas			,876		
Los medios y recursos disponibles son adecuados/útiles			,844		
Hay suficientes medios y recursos para estudiar/trabajar			,843		
Los compañeros me prestan apoyo cuando necesito estudiar			,842		
Me gustan las actividades que realizo en...			,831		
Participo en actividades lúdicas y prácticas			,824		
Los educadores/profesionales me ayudan en el estudio			,821		
Me siento útil participando en...			,820		
Los educadores/profesionales me asesoran para conseguir un trabajo			,812		
Mi familia me anima a participar en...			,802		
Los educadores/profesionales me asesoran para realizar			,792		



prácticas en centros externos						
Los compañeros me ayudan para encontrar trabajo			,760			
Aprendo cosas útiles y prácticas				,838		
Los educadores/profesionales me animan a participar				,809		
Mi familia me anima a participar en...				,799		
Hay suficientes medios y recursos para estudiar/trabajar				,798		
Los medios y recursos disponibles son adecuados/útiles				,788		
Me gustan las actividades que realizo en...				,786		
Los educadores/profesionales me asesoran para conseguir un trabajo				,786		
Me siento útil participando en...				,785		
Los educadores/profesionales me ayudan en el estudio				,779		
Los compañeros me prestan apoyo cuando necesito estudiar				,746		
Los educadores/profesionales me asesoran para realizar prácticas en centros externos				,746		
Los compañeros me ayudan para encontrar trabajo				,729		
Participo en actividades lúdicas y prácticas				,713		
Me gustan las actividades que realizo en...					,858	
Los educadores/profesionales me animan a participar					,836	
Me siento útil participando en...					,825	
Mi familia me anima a participar en...					,810	
Participo en actividades lúdicas y prácticas					,807	
Los educadores/profesionales me asesoran para realizar prácticas en centros externos					,802	
Aprendo cosas útiles y prácticas					,795	
Hay suficientes medios y recursos para estudiar/trabajar					,735	
Los compañeros me ayudan para encontrar trabajo					,725	
Los educadores/profesionales					,693	



me asesoran para conseguir un trabajo						
Los medios y recursos disponibles son adecuados/útiles					,689	
Los compañeros me prestan apoyo cuando necesito estudiar					,658	
Los educadores/profesionales me ayudan en el estudio					,633	
Me gustan las actividades que realizo en...						,837
Los educadores/profesionales me animan a participar						,822
Me siento útil participando en...						,817
Los medios y recursos disponibles son adecuados/útiles						,817
Aprendo cosas útiles y prácticas						,783
Mi familia me anima a participar en...						,778
Hay suficientes medios y recursos para estudiar/trabajar						,745
Los educadores/profesionales me ayudan en el estudio						,707
Participo en actividades lúdicas y prácticas						,697
Los educadores/profesionales me asesoran para conseguir un trabajo						,670
Los educadores/profesionales me asesoran para realizar prácticas en centros externos						,640
Los compañeros me prestan apoyo cuando necesito estudiar						,570
Los compañeros me ayudan para encontrar trabajo						,433

Tabla 7. Cargas factoriales

El primer factor (1) está compuesto por 13 ítems, e incluye en su totalidad los ítems que pertenecen al apoyo que los encuestados estiman que reciben de diferentes Asociaciones y ONGs. La estructura del segundo factor (2) reconstruye la totalidad de los ítems que forman la institución que hace referencia a los Centros de Menores. El tercer factor (3) está formado por los ítems que se recogen en Recursos Públicos Juveniles; el cuarto factor (4) por los ítems que pertenecen a Servicios Sociales. Por su parte el quinto



factor (5) recoge los ítems relativos a las Instituciones religiosas y el sexto factor (6) reúne los ítems que se refieren a los Centros educativos.

Como se puede observar, se ha logrado reproducir la estructura factorial ofrecida originalmente por la prueba, referente a la dimensión Buenas Prácticas. Organizaciones y entidades. Cabe destacar que en esta dimensión se recoge la síntesis global del cuestionario con relación a la formación y al empleo, relacionada con las diferentes instituciones estudiadas.

Por último, para el cálculo de la consistencia interna (confiabilidad) del instrumento completo se ha utilizado el estadístico alfa de Cronbach que ha dado un valor de ,891. Este valor refleja un grado bueno de consistencia interna entre los ítems del instrumento. En este sentido cabe destacar que durante el proceso de aplicación del cuestionario no se ha encontrado ninguna dificultad por parte del alumnado en la correcta comprensión y cumplimentación del instrumento.

2.1.3. El proceso de recogida de datos

El proceso de recogida de información se llevó a cabo, en primer lugar, a través de la aplicación del *cuestionario* en los diferentes Centros Educativos y Asociaciones donde se desarrollan los Programas formativos de FPB (Formación Profesional Básica) y PCPI (Programas de Cualificación Profesional Inicial).

No se ha considerado necesaria la identificación personal de los sujetos de la muestra, puesto que los datos que nos interesaba recoger en los cuestionarios están referidos a su situación personal y contextual, sus opiniones y valoraciones, etc. Previamente se les informo que los datos obtenidos iban a ser utilizados a efectos de estudios de investigación y no como proceso de control de su propia actividad discente. Ello permite una mayor naturalidad en las respuestas.

La forma en que los implicados contestaron al cuestionario ha sido directa. Los estudiantes han recibido en sus clases en las distintas instituciones el cuestionario y las orientaciones precisas para contestar.



Este proceso se llevó a cabo en los meses de octubre, noviembre y diciembre de 2014. Así una vez conseguidas las direcciones de los centros educativos y/o asociaciones, se contactó con los directores para proceder a la aplicación de los cuestionarios de manera presencial.

Se han recogido 466 cuestionarios; 233 del alumnado perteneciente a centros escolares y los restantes 233 cuestionarios fueron recogidos en las asociaciones estudiadas.

Cabe destacar que fue necesario un seguimiento de este proceso, mediante el frecuente contacto (llamadas telefónicas, mensajes de correo electrónico...) con el equipo directivo de los centros educativos y/o asociaciones para que aceptaran la aplicación de los cuestionarios en sus respectivos centros. La recogida de los datos ha sido compleja puesto que las características de este alumnado, hace más difícil su colaboración en la recogida de los datos; así como su interés en la cumplimentación y accesibilidad.



2.2. Técnica Delphi

A continuación se muestran las características más relevantes de la Técnica Delphi utilizada, así como el proceso metodológico seguido, los instrumentos de recogida de información y el tratamiento de los datos.

2.2.1. Definición, características y aportaciones al objeto de estudio

En esta investigación se ha considerado que la estrategia metodológica más idónea para la búsqueda de opiniones grupales consensuadas y fidedignas sobre aspectos relacionados con la formación y el empleo de los jóvenes en dificultad social, es la Técnica Delphi.

La Técnica Delphi se define como “un método de estructuración de un proceso de comunicación grupal que es efectivo a la hora de permitir a un grupo de individuos, como un todo, tratar un problema complejo” (Linstone y Turoff, 1975, p. 3). Es un proceso de recogida de información, sistemático y que favorece la interacción y la búsqueda del consenso grupal, a partir de la experiencia, opiniones y juicios de valor determinados por el grupo de expertos participantes (Landeta, 1999, Dalkey, N. y Helmer, O., 1963).

Dalkey, N. y Helmer, O. (1963, en Pérez Serrano, Poza-Vilches, Fernández- García, 2016) proponen cuatro características que permiten delimitar la Técnica Delphi y a su vez diferenciarla de otras técnicas grupales. Dichas características son las siguientes: *Proceso iterativo*. Se parte de una secuencia lógica marcada por varias rondas en las que el grupo de expertos, participante en la técnica, emite su opinión acerca de la problemática planteada, dándole la posibilidad de reflexionar e incluso reconsiderar su punto de vista, incorporando nuevas perspectivas y argumentaciones marcadas por el resto de expertos participantes. *Anonimato de los participantes* motivado porque en ningún momento del proceso los expertos interaccionan entre sí ya que el control de la comunicación está mediado por el grupo coordinador, lo que evita el intercambio de influencias entre las respuestas de los diferentes participantes. *Retroalimentación constante y controlada* marcada por las diferentes interacciones que se van sucediendo y por la información que el grupo coordinador ofrece en cada ronda desde las aportaciones



más significativas dadas por el grupo de expertos, garantizando la utilización de un lenguaje común y de fácil comprensión por todos los participantes. *Respuesta estadística del grupo*; asegurando en todo momento que todas las opiniones individuales sean tenidas en cuenta en el resultado final del grupo, reduciendo la presión hacia la conformidad.

Características de la Técnica Delphi (en Dalkey, N. y Helmer, O., 1963)	Proceso iterativo
	Anonimato de los participantes
	Feedback controlado
	Respuesta estadística de grupo

Cuadro 19. Características de la Técnica Delphi

A fin de evaluar la práctica profesional con jóvenes y poder medir el grado de calidad de la misma, se hace indispensable el establecimiento de indicadores que analicen el nivel de cumplimiento de los criterios previamente establecidos. En este sentido, dichos indicadores se han definido y consensado a partir de las aportaciones que se han recogido en las diferentes fases de la Técnica Delphi aquí planteada, en orden a establecer los mínimos de calidad exigibles para denominar la intervención con jóvenes en formación y empleo como una buena práctica (Pérez Serrano, Poza-Vilches, Fernández-García, 2016).

2.2.2. Proceso metodológico

Partiendo del marco teórico de este trabajo y de los objetivos señalados, nos hemos planteado cuál sería el mejor modo de caracterizar una práctica profesional de calidad con jóvenes, investigada metodológicamente desde la definición de criterios e indicadores, estudiados en un primer momento tras el análisis de las necesidades, fortalezas y retos de futuro que han surgido en la primera ronda de consulta.

El establecimiento de criterios nos va a permitir poder determinar las condiciones mínimas y máximas que ha de cumplir cualquier intervención profesional con jóvenes para ser considerada de calidad. En este sentido, en la investigación que nos ocupa, esos criterios se han definido desde dos procedimientos de análisis: Análisis deductivo, derivado de la definición de los criterios de calidad en el ámbito social señalados por la Organización Mundial de la Salud (OMS) (1981) y los establecidos por el Joint Committee on Standard for Educational Evaluation (1981). Y por medio del análisis inductivo,



derivado de las aportaciones de la muestra participante en la Técnica Delphi que definimos a continuación.

El punto de partida para la puesta en marcha de la técnica Delphi es la existencia de un problema de investigación al cual se quiere dar respuesta. Para ello es imprescindible la selección de un grupo de expertos - y la confirmación de su participación -, cuyos conocimientos sobre el tema, características y experiencia se estimen, a priori, como apropiados para la consecución de los objetivos de la investigación.

Los investigadores que llevan a cabo esta metodología, elaboran un primer cuestionario que los expertos seleccionados deben cumplimentar y enviar al grupo coordinador quien, tras el análisis de las respuestas, elabora sucesivos cuestionarios más cerrados con el propósito de unir respuestas y aproximarse al consenso.

Es de suma importancia analizar la información aportada por los encuestados, para ir matizando los cuestionarios en las sucesivas rondas de aplicación. El proceso termina cuando se consigue el grado de consenso deseado. Es imprescindible, para considerar cerrado el proceso, enviar a los participantes la respuesta final del grupo y redactar el informe.

En la presente investigación, han sido tres las rondas de solicitud de información realizadas: una primera ronda abierta, y otras dos donde, tras la organización de la información, se les ha solicitado a los participantes que se posicionen ante aquellos aspectos que más nivel de consenso han alcanzado en la primera ronda. Estas dos rondas han sido suficientes para el logro de un consenso bastante elevado.

Finalmente, a los expertos participantes se les ha enviado una pequeña síntesis de los consensos alcanzados, para su aprobación.

El proceso metodológico seguido ha sido el siguiente (ver cuadro):

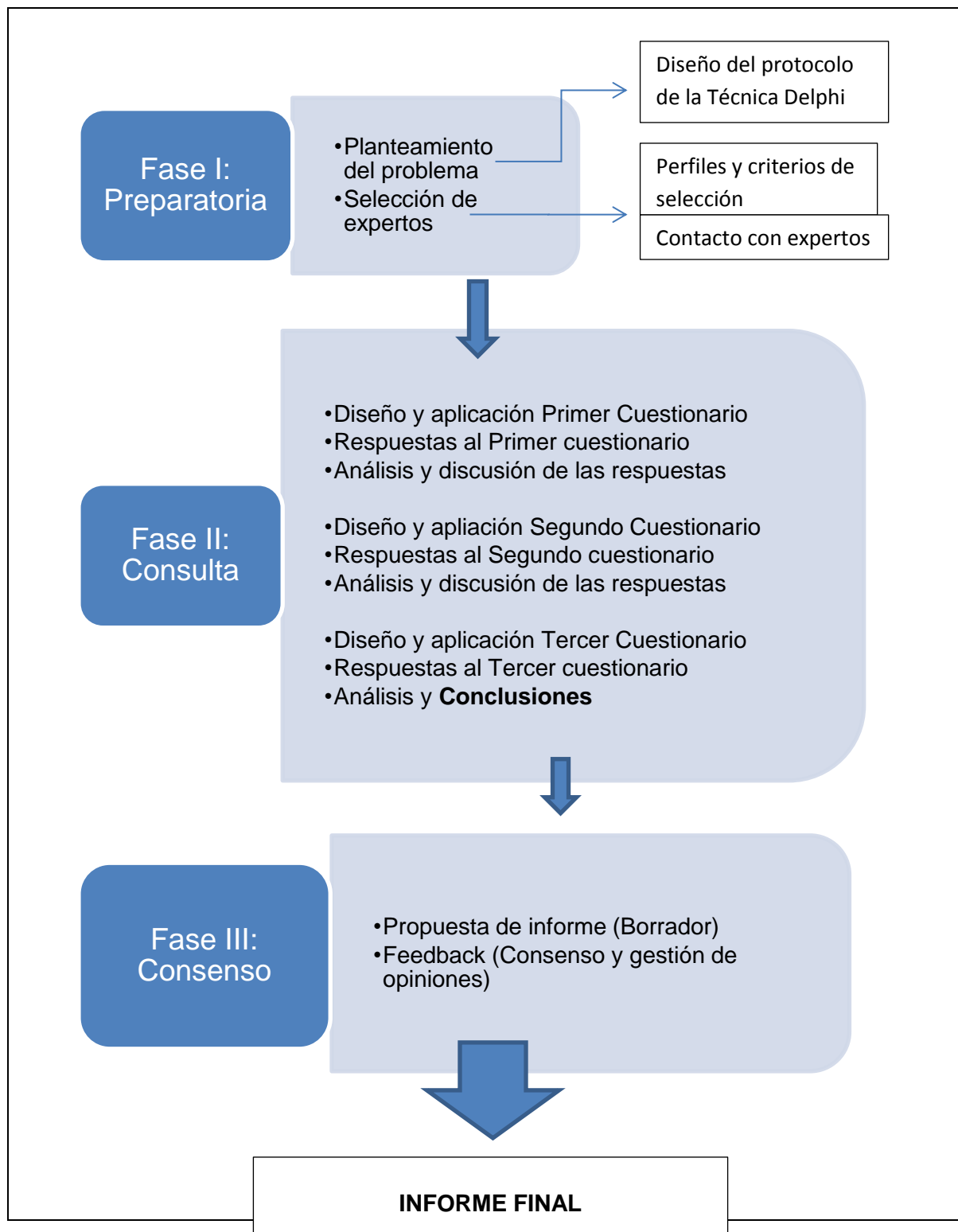


Figura 9. Proceso metodológico (elaborado a partir de Pozo Llorente, Gutiérrez Pérez y Poza Vilches, 2003)



Así mismo, la investigación plantea un proceso metodológico marcado por el siguiente protocolo de intervención (Pérez Serrano, Poza-Vilches, Fernández-García, 2016):

Fase I: Preparatoria

La primera fase denominada preparatoria está marcada tanto por el planteamiento del problema al que se pretende dar respuesta, como a la selección del panel de expertos que van a configurar la muestra del estudio. Estas acciones quedan reflejadas en el protocolo diseñado para esta Técnica Delphi. En primer lugar, con la definición del problema se pretende analizar qué estrategias de intervención se diseñan y ejecutan para mejorar la calidad de vida del colectivo juvenil en materia de formación y empleo, innovando en nuevos retos y estrategias de acción futuras desde el establecimiento de criterios e indicadores de calidad que los avalen.

El objetivo consiste en definir los criterios para una intervención de calidad en materia de formación y empleo con jóvenes, bajo la coordinación del grupo investigador responsable. Con relación a los criterios de selección de los expertos se parte del conocimiento y/o vinculación teórico/práctica en intervención en formación y empleo juvenil de estos profesionales, su motivación y disponibilidad para participar en esta técnica y la facilidad de contacto y rapidez de respuesta. En cuanto al área geográfica se han seleccionado expertos procedentes de todo el Estado español. El número de participantes ha sido: Expertos invitados: 48; Expertos que aceptan: 34; y Expertos que responden: 34.

En cuanto al perfil de los encuestados, se han dividido en: Especialistas: Diez expertos con reconocida experiencia en formación y empleo juvenil; Afectados: Veintitrés expertos que su práctica profesional está vinculada a la intervención con jóvenes. Y, facilitadores: Un participante, no experto en intervención con jóvenes, pero con capacidad de analizar, identificar y sintetizar esta práctica profesional. El contacto y comunicación con el equipo de expertos participantes ha sido iterativo: los participantes han emitido su opinión en tres rondas a través de tres cuestionarios diferentes y que de manera sucesiva fueron recibiendo por correo electrónico y vía telefónica.

PROTOCOLO DE LA TÉCNICA DELPHI

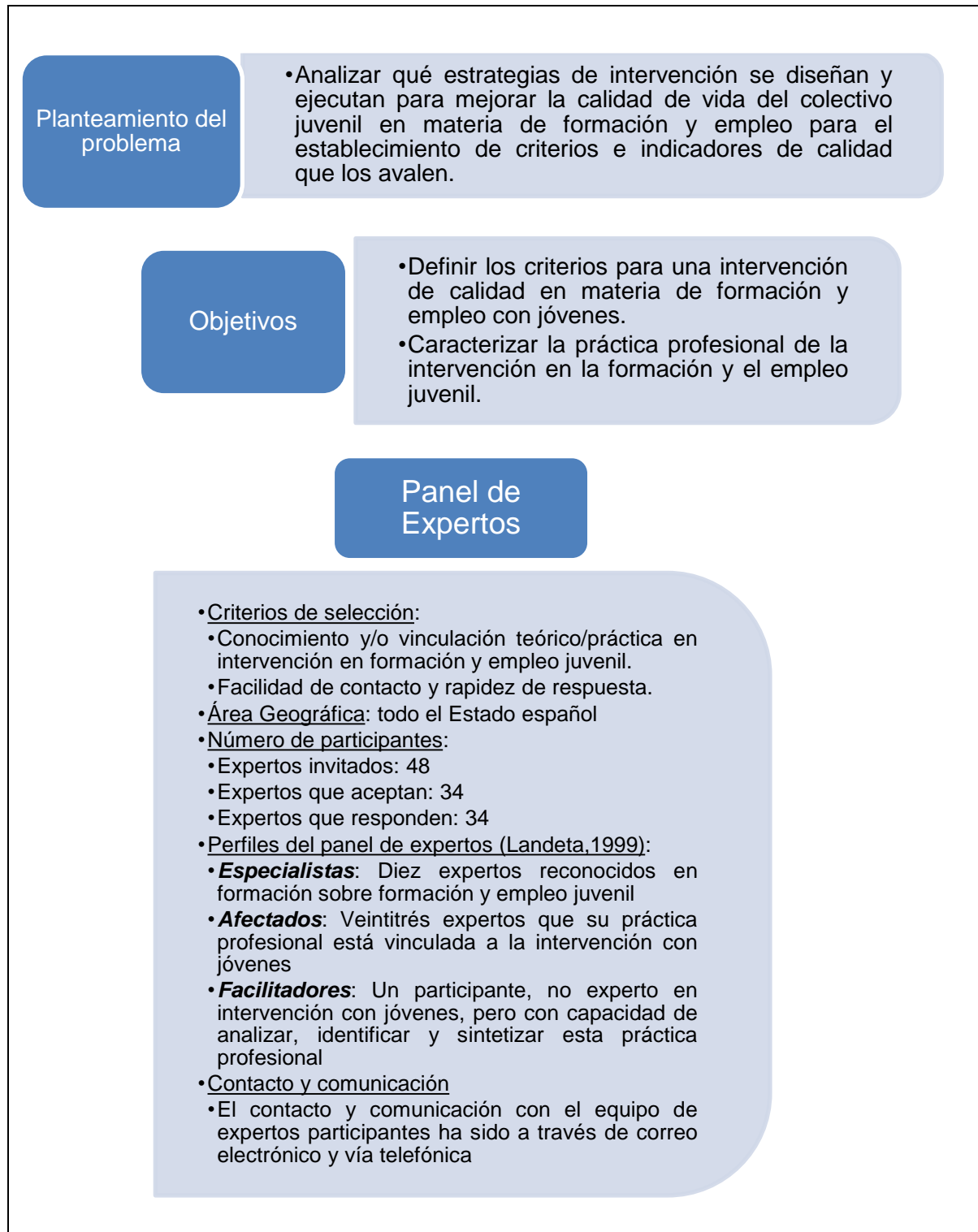


Figura 10. Protocolo de la Técnica Delphi (elaborado a partir de Pozo Llorente, Gutiérrez Pérez y Poza Vilches, 2003)



Fase II: Consulta

Esta fase viene definida por la suma de todos los momentos y subfases que conlleva el diseño y la implementación de la propia técnica y de las tres rondas de recogida de información, definidas.

Respecto a las estrategias de recogida de información, se han diseñado tres cuestionarios. El primero de ellos está elaborado con preguntas abiertas para extraer información de carácter cualitativo respecto a las dos líneas de acción (formación y empleo) y desde las siguientes dimensiones de análisis:

- Dimensión 1. Cuestiones de análisis relacionadas con acciones para la mejora: necesidades juveniles; fortalezas de la intervención con jóvenes y líneas estratégicas y retos de futuro.
- Dimensión 2. Cuestiones de análisis relacionadas con la práctica profesional: objetivos de intervención; estrategias para la participación juvenil; coordinación inter-intrainstitucional; fuente de financiación; comunicación y difusión; sistema de evaluación.

El segundo cuestionario, se ha elaborado a partir del análisis de contenido de las respuestas dadas por el panel de expertos en el primer cuestionario y se estructura en preguntas cerradas de tipo escalar con las que se pretende establecer el consenso y la priorización de las premisas y propuestas defendidas por los participantes en la ronda anterior. En dicho cuestionario se redefinen las preguntas planteadas en el primer cuestionario, incorporando, una nueva pregunta a las ya planteadas, sobre criterios para una intervención de calidad con jóvenes en formación y empleo.

Teniendo en cuenta los resultados de los cuestionarios 1 y 2 y las sugerencias de los expertos, recogidas a lo largo de todo el proceso de consulta; se ha considerado conveniente, consensuar una vez más dichos aspectos. Éstos se han redactado como indicadores que definen cada uno de los criterios de calidad establecidos en la segunda ronda a través de un tercer cuestionario. Con este instrumento se ha pretendido establecer un nivel mayor de concreción sobre la práctica profesional con jóvenes en materia de formación y empleo con el fin de llegar al consenso entre los profesionales participantes.



Por otro lado, este tercer cuestionario, llevó al equipo a reformular y redefinir algunos de los criterios establecidos en la segunda ronda por afinidad temática y conceptual, para poder cerrar mejor el protocolo de este tercer cuestionario y ajustarlo con mayor precisión a la práctica real de los profesionales que trabajan en este campo.

Fase III: Consenso

Una vez recogidas las respuestas del panel de expertos del tercer cuestionario y tabulados los datos, se ha diseñado un borrador de informe que identifica la priorización de las premisas marcadas por el grupo de participantes; así como los grados de acuerdos establecidos.

Se cierra el proceso con un envío de dicho borrador a todos los expertos para su lectura, reflexión y análisis del mismo, para su aprobación desde el grado de consenso conseguido y la gestión de las opiniones discrepantes que pueden aparecer tras su lectura. Sus aportaciones y matizaciones se han incluido en el informe final fruto de las estrategias de consenso y verificación llevadas a cabo.

Fase IV: Informe Final

Este informe final, de carácter conclusivo, ha partido del consenso alcanzado desde el juicio de los expertos participantes en las tres rondas llevadas a cabo así como del proceso de reflexión y feedback, gestionado tras el análisis de la información. En el informe ha quedado resuelta la problemática planteada para esta técnica: la definición de criterios para una intervención de calidad con jóvenes en formación y empleo. Gracias a una retroalimentación sistemática se ha podido avanzar en la búsqueda del consenso, identificando y justificando las opiniones discrepantes. Los análisis realizados sobre las informaciones aportadas han sido la estrategia que nos ha permitido garantizar la representatividad de todas las opiniones individuales en la opinión grupal.



2.2.3. Instrumentos para la recogida de información: cuestionarios

Respecto a las estrategias de recogida de información, se han diseñado tres cuestionarios. El primero de ellos es un cuestionario de preguntas abiertas para extraer información de carácter cualitativo respecto a las siguientes dimensiones de análisis:

DIMENSIÓN: CUESTIONES DE ANÁLISIS RELACIONADAS CON ACCIONES PARA LA MEJORA

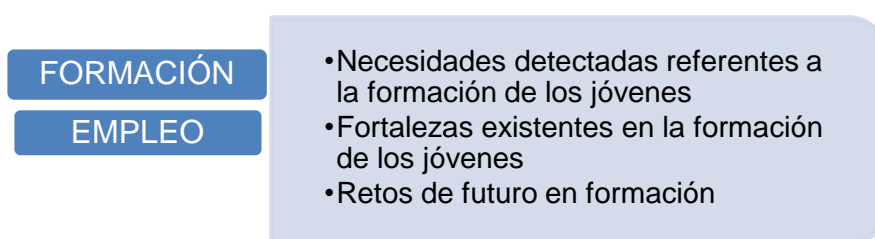


Figura 11. Dimensiones de análisis primer cuestionario

El segundo cuestionario parte del análisis de contenido de las respuestas dadas por el panel de expertos en el primer cuestionario y se estructura en preguntas cerradas de tipo escalar con las que se pretende establecer el consenso y la priorización de las premisas y propuestas defendidas por los expertos participantes en la ronda anterior. En dicho cuestionario se redefinen las cuestiones planteadas en el primer cuestionario quedando las siguientes dimensiones de análisis:

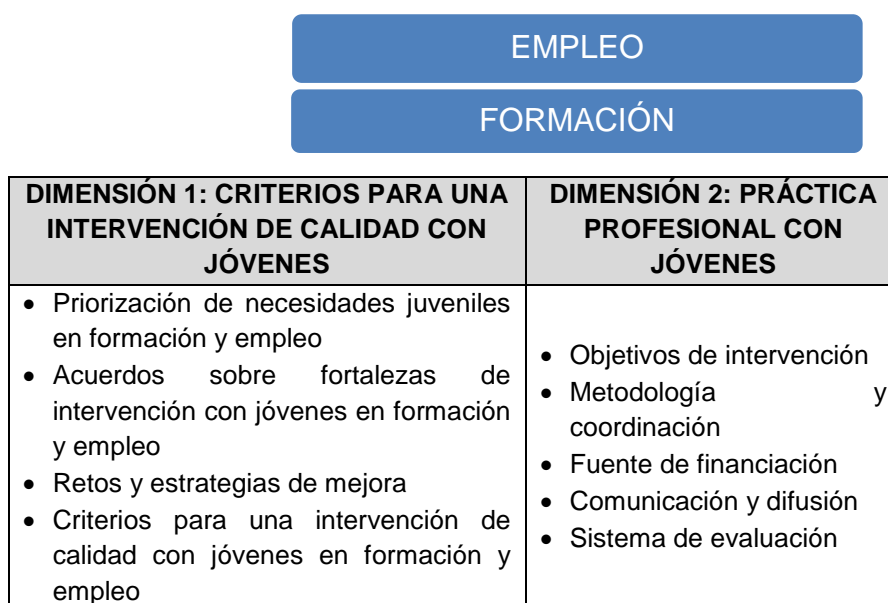


Figura 12. Dimensiones de análisis segundo cuestionario

En el tercer cuestionario se han redefinido los criterios establecidos en la ronda anterior, a partir de las consideraciones de los expertos encuestados. Para ello sólo se ha contemplado las afirmaciones y aspectos que presentan un mínimo de consenso, eliminando las opiniones no compartidas por los participantes, por ello se ha reducido la información y organizado.

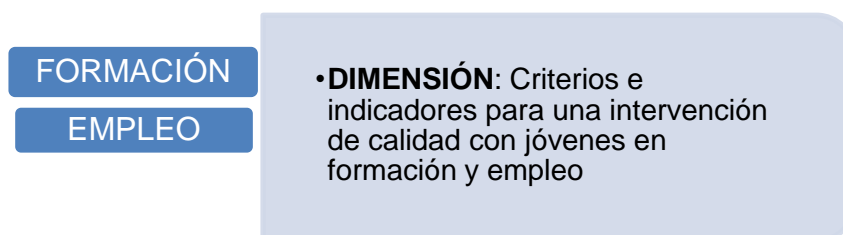


Figura 13. Dimensiones de análisis tercer cuestionario

La triangulación y complementación de ideas y opiniones ha sido una constante en el análisis realizado sobre la información aportada por los expertos participantes en la técnica Delphi desarrollada. Esta triangulación ha sido la estrategia básica para el control de la calidad de la información y los hallazgos.

2.2.4. Procedimientos para la recogida y el análisis de la información

Los procesos de análisis de la información llevados a cabo para cada una de las rondas de consulta realizadas, han estado marcados por los instrumentos diseñados. En todo momento se ha partido de la búsqueda del consenso y la estabilidad como criterios de referencia en el análisis de la información recogida en todo el proceso (Pozo Llorente, Suarez Ortega y García-Cano Torrico, 2012).

La información recogida a través del cuestionario abierto diseñado para la primera ronda ha sido tratada desde un procedimiento de análisis cualitativo con la definición de dimensiones y categorías prefijadas en unos casos y ad hoc en otros, partiendo de las respuestas y argumentos textuales de los participantes. Las asociaciones de comentarios y frases similares fueron el punto de partida para redactar las ideas clave con un lenguaje similar o igual al utilizado por ellos que definieron las afirmaciones del segundo cuestionario (Pérez Serrano, Poza-Vilches, Fernández-García, 2016).



En la segunda y tercera ronda, marcadas por un cuestionario cerrado, se llevó a cabo un análisis cuantitativo evidenciado por grados de acuerdo y priorizaciones que han regido el consenso entre participantes. Como señala Pozo Llorente, Suarez Ortega y García-Cano Torrico (2012, p. 68) los análisis más apropiados para la búsqueda del consenso han de ser “las medidas de tendencia central (medias y medianas) y los índices de dispersión y variabilidad (desviación típica, coeficiente de variación y recorrido intercuartílico)”. Dichos análisis han sido los llevados a cabo en nuestro estudio para delimitar los acuerdos y consensos conseguidos para el cumplimiento de nuestros objetivos de investigación (Pérez Serrano, Poza-Vilches, Fernández-García, 2016).

Proceso de análisis de las aportaciones a la primera ronda de la Técnica Delphi

El proceso seguido para el análisis de la información obtenida en el primer cuestionario de la Técnica Delphi, está basado en el análisis de contenido aplicado a las preguntas abiertas del cuestionario. Está análisis de contenido se ha apoyado en el programa para el análisis cualitativo Atlas. Ti.

El propósito de la primera ronda de consulta a los profesionales ha sido la búsqueda de consenso y su estabilidad entre las opiniones de los participantes, así como la obtención de una gran variedad de opiniones sobre los aspectos tratados. El análisis cualitativo se ha desarrollado en torno a categorías emergentes, sobre las que se ha organizado la información.

Los datos textuales de carácter cualitativo se han analizado teniendo en cuenta dos ópticas esenciales. La primera aborda un análisis cualitativo, analítico, descriptivo y muy cercano a las respuestas de los participantes. El proceso de análisis se inicia mediante una lectura detenida de los textos. Durante la misma se van seleccionando y marcando citas textuales con etiquetas denominadas “códigos”. A cada código se le asigna una etiqueta denominada código primario, muy útil para posteriores codificaciones, clasificaciones y categorizaciones. En la segunda óptica se ejecuta un análisis cualitativo conceptual, reflexivo, comparativo y, recursivo de los códigos obtenidos en la primera codificación. Posteriormente se llevan a cabo tareas de clasificación y agrupamiento de los códigos obtenidos formando clases, denominados categorías, siguiendo criterios de proximidad y afinidad con la finalidad de obtener las



categorías centrales. Estas categorías se han organizado en torno a dos ejes fundamentales (formación y empleo) en torno a los cuales gira nuestra investigación. Ambos ejes son los que utilizamos para el comentario de los hallazgos encontrados.

Dichos ejes (formación y empleo) han constituido el punto de arranque para realizar todo el análisis textual y conceptual de las respuestas dadas por los participantes a las preguntas abiertas. Mediante este análisis se han obtenido las siguientes categorías y subcategorías sobre la formación y el empleo. Cada categoría general cuenta con subcategorías muy útiles para el comentario de los resultados encontrados. En ambos ejes tanto las categorías como las subcategorías reciben el mismo nombre con la variante de referencia, bien a la formación o al empleo: las primeras subcategorías se refieren a las necesidades detectadas en relación con la formación o el empleo de los jóvenes; la segunda referida a las fortalezas existentes en la formación o en materia del empleo y la tercera referida a los retos de futuro en formación o en empleo. Los códigos tanto en la categoría como en la subcategoría se han organizado teniendo en cuenta los criterios de afinidad y proximidad conceptual agrupándolos en clases y subclases teniendo en cuenta los objetivos del estudio

Proceso de análisis de las aportaciones a la segunda ronda de la Técnica Delphi

El análisis de contenido de las respuestas dadas por los expertos en la primera ronda de consulta, permitió construir un segundo cuestionario. Este cuestionario, con preguntas cerradas se centra en los aspectos más relevantes tratados en la primera ronda.

Los análisis realizados sobre la información aportada con las preguntas cerradas han sido las medidas de tendencia central (medias y medianas) y los índices de dispersión y variabilidad (desviación típica, coeficiente de variación y recorrido intercuartílico). Para estos análisis se ha hecho uso del programa SPSS, versión 22.0.

Tras el análisis se procedió a reducir la información obtenida y a su recuento, que quedó reflejado en las tablas realizadas que contienen los datos obtenidos.



Proceso de análisis de las aportaciones a la tercera ronda de la Técnica Delphi

La falta de consenso y de convergencia entre las opiniones de los participantes en la segunda ronda de consulta y la necesidad de clarificar algunas aportaciones, condujo al diseño de un tercer cuestionario y, en consecuencia poner en marcha una tercera ronda de consulta.

Los análisis realizados fueron los mismos que los efectuados sobre las preguntas tipo escala del segundo cuestionario, alcanzándose, en este caso, las estimaciones realizadas sobre el grado de convergencia y consenso a alcanzar en cada uno de los aspectos considerados. Para estos análisis se ha hecho uso del programa SPSS, versión 22.0.

Con relación a los objetivos que se han planteado en la técnica Delphi, se han definido los siguientes:

- Priorizar las necesidades juveniles desde la perspectiva de expertos en el ámbito de la formación y el empleo.
- Identificar las fortalezas de la práctica profesional con jóvenes.
- Priorizar los retos y líneas de acción para la mejora en la intervención con jóvenes, y especialmente, con aquellos en dificultad social
- Definir los criterios que caracterizan una intervención social de calidad en las dimensiones de formación y empleo, relevantes en la vida de los jóvenes, desde el consenso y el juicio aportado por un grupo de expertos en un colectivo especialmente vulnerable.
- Precisar, de manera consensuada, los indicadores asociados a los criterios de calidad.

Capítulo V. Resultados

5. Primera línea de investigación: resultados cuestionario Formación para el empleo

A continuación se muestran los resultados obtenidos en la primera línea de investigación, obtenidos a raíz del análisis de datos resultado de la aplicación del cuestionario denominado *Formación para el empleo*.

1.1. Variables descriptivas

En primer lugar se exponen los resultados del análisis descriptivo realizado, sobre la muestra de 466 alumnos que han cursado el primer año de Formación Profesional Básica y segundo año del Programa de Cualificación Profesional Inicial, en la Comunidad autónoma de Madrid.

Con respecto a las instituciones estudiadas, el 50% está formada por Centros educativos de diferente índole (Institutos de Educación Secundaria, Centros de Formación Profesional,...) y la otra mitad (50%) está constituida por Asociaciones. Todas las instituciones que han colaborado en el estudio trabajan en la formación para el empleo de los jóvenes en dificultad social.

INSTITUCIÓN			
	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Centro Educativo	233	50,0	50,0
Asociación	233	50,0	100,0
Total	466	100,0	

Tabla 8. Institución

En cuanto al nivel educativo, el alumnado que cursa el Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) - 44 sujetos -, está en segundo curso y 422 jóvenes cursan



primero de Formación Profesional Básica (FPB), que coincide con el primer año de su implantación.

NIVEL EDUCATIVO			
	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
PCPI	44	9,4	9,4
FPB	422	90,6	100,0
Total	466	100,0	

Tabla 9. Nivel educativo

Respecto a la especialidad educativa, los jóvenes encuestados han optado por una de las nueve especialidades siguientes, que se relatan por orden de preferencia: Electricidad y electrónica (30,3%); Peluquería y estética (13,3%); Servicios administrativos (13,3%); Mantenimiento Vehículos (13,1%); Cocina y restauración (11,7%); Informática y comunicaciones (7,3%); Servicios comerciales (5,5%); Fabricación y montaje (3,7%); Carpintería y mueble (1,8%).

ESPECIALIDAD			
	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Peluquería y estética	51	13,3	13,3
Informática y comunicaciones	28	7,3	20,6
Servicios administrativos	51	13,3	33,9
Electricidad y electrónica	116	30,3	64,2
Carpintería y mueble	7	1,8	66,1
Servicios comerciales	21	5,5	71,5
Cocina y restauración	45	11,7	83,3
Mantenimiento de vehículos	50	13,1	96,3
Fabricación y montaje	14	3,7	100,0
Total	386	82,2	

Tabla 10. Especialidad

En relación al sexo del alumnado, el 70% son hombres y el 30% son mujeres, respectivamente.

SEXO			
	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Hombre	326	70,0	70,0
Mujer	140	30,0	100,0
Total	466	100,0	

Tabla 11. Sexo

Realizado un análisis de contingencia que relaciona las variables “Especialidad” y “sexo”, se han encontrado diferencias significativas, tal y como lo demuestra el nivel de significación obtenido mediante el coeficiente chi-cuadrado, que ha alcanzado un valor de ($,000$). Como se aprecia en el siguiente gráfico, las mujeres cursan en mayor medida las especialidades de Peluquería y estética y Servicios comerciales, mientras que los hombres se decantan más por la especialidad de Carpintería y mueble, Mantenimiento de vehículos y/o Electricidad y electrónica.

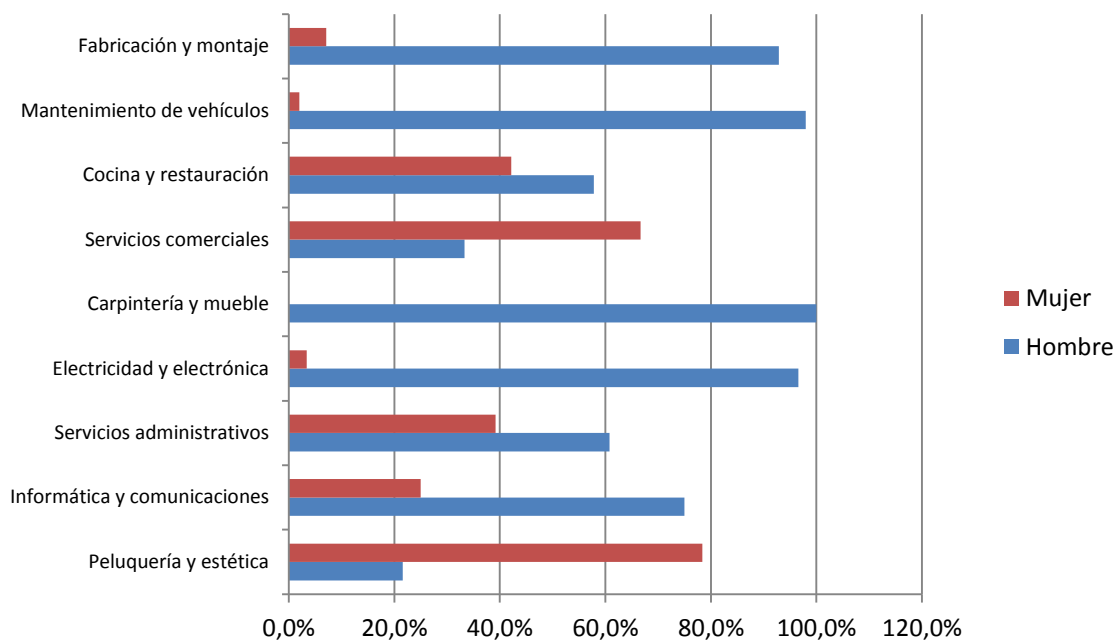


Figura 14. Análisis de contingencia (Especialidades y Sexo)

La edad de los jóvenes estudiados comprende desde los 15 a los 26 años. El porcentaje de alumnos entre 15 y 18 años es el más numeroso, alcanzado un porcentaje de 80,3%. A medida que la edad aumenta el porcentaje decae considerablemente, puesto que un 17% lo forman jóvenes cuyas edades están comprendidas entre los 19 y



22 años; y solamente un 2,8% lo constituyen los estudiantes con edades comprendidas entre los 23 y 26 años

EDAD			
	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
De 15 a 18 años	374	80,3	80,3
De 19 a 22 años	79	17,0	97,2
De 23 a 26 años	13	2,8	100,0
Total	466	100,0	

Tabla 12. Edad

En cuanto al origen de procedencia de los jóvenes investigados, cabe reseñar la existencia de 26 nacionalidades diferentes. Más de la mitad de los jóvenes son españoles, exactamente 314 sujetos que representan el 67,4%. A continuación con un 7,5% Ecuador es el segundo país de procedencia, seguido por República Dominicana (5,4%); Colombia (3,9); Marruecos (3,6); Rumanía (3,2%); Perú (3%); Bolivia (1,1%); Paraguay (0,6%); Argentina (0,4%); Brasil (0,4%); Chile (0,4%); Alemania (0,2%); Bangladesh (0,2%); Bulgaria (0,2%); Camerún (0,2%); China (0,2%); Cuba (0,2%); El Salvador (0,2%); Filipinas (0,2%); Finlandia (0,2%); Guinea Ecuatorial (0,2%); Honduras (0,2%); México (0,2%); Polonia (0,2%); y Ucrania (0,2%).

NACIONALIDAD			
	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Alemania	1	,2	,2
Argentina	2	,4	,6
Bangladesh	1	,2	,9
Bolivia	5	1,1	1,9
Brasil	2	,4	2,4
Bulgaria	1	,2	2,6
Camerún	1	,2	2,8
Chile	2	,4	3,2
China	1	,2	3,4
Colombia	18	3,9	7,3
Cuba	1	,2	7,5
Ecuador	35	7,5	15,0
El Salvador	1	,2	15,2
España	314	67,4	82,6
Filipinas	1	,2	82,8
Finlandia	1	,2	83,0
Guinea Ecuatorial	1	,2	83,3

Honduras	1	,2	83,5
Marruecos	17	3,6	87,1
México	1	,2	87,3
Paraguay	3	,6	88,0
Perú	14	3,0	91,0
Polonia	1	,2	91,2
República Dominicana	25	5,4	96,6
Rumanía	15	3,2	99,8
Ucrania	1	,2	100,0
Total	466	100,0	

Tabla 13. Nacionalidad

Se ha dividido el cuestionario en cuatro dimensiones de estudio, a saber: Formación; Empleo; Expectativas de Futuro; y Buenas Prácticas, organizaciones y entidades. Para cada de estas dimensiones se presentan los resultados obtenidos tras el análisis de las respuestas dadas por los jóvenes al cuestionario *Formación para el empleo*.

1.2. Dimensión Formación

Por lo que se refiere a la pregunta “Estudio en este centro para...”, el 48,1% del alumnado tiene interés en obtener el graduado ESO (Educación Secundaria Obligatoria). Un 30,5% desea obtener un certificado de profesionalidad para acceder al mercado laboral y un 21,5% prefiere seguir estudiando FP (Formación Profesional) para obtener un mayor nivel académico.

ESTUDIO EN ESTE CENTRO PARA...			
	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Obtener el graduado ESO	224	48,1	48,1
Seguir estudiando Formación Profesional (FP)	100	21,5	69,5
Obtener un certificado de profesionalidad	142	30,5	100,0
Total	466	100,0	

Tabla 14. Estudio en este centro para...

Realizado un análisis de contingencia que relaciona las variables “Institución” y “Estudio en este centro para...” se ha podido constatar que existen diferencias en cuanto



al propósito de cursar esta formación. El grado de significación obtenido mediante el estadístico chi-cuadrado alcanzó un valor de ($,013$). El alumnado que asiste a los centros educativos, otorga una mayor importancia a continuar sus estudios en Formación Profesional (un 25% desea seguir estudiando FP frente al 18% del alumno que estudia en asociaciones). Así mismo el alumno que asiste a las asociaciones desea obtener en un 37% el certificado de profesionalidad que le permita trabajar, frente al 25% que lo desea en los centros educativos. Por otra parte, en ambas instituciones el alumnado desea en un alto porcentaje (51% y 46%, respectivamente) obtener el graduado en ESO. Aspecto que refleja la baja formación de este alumnado.

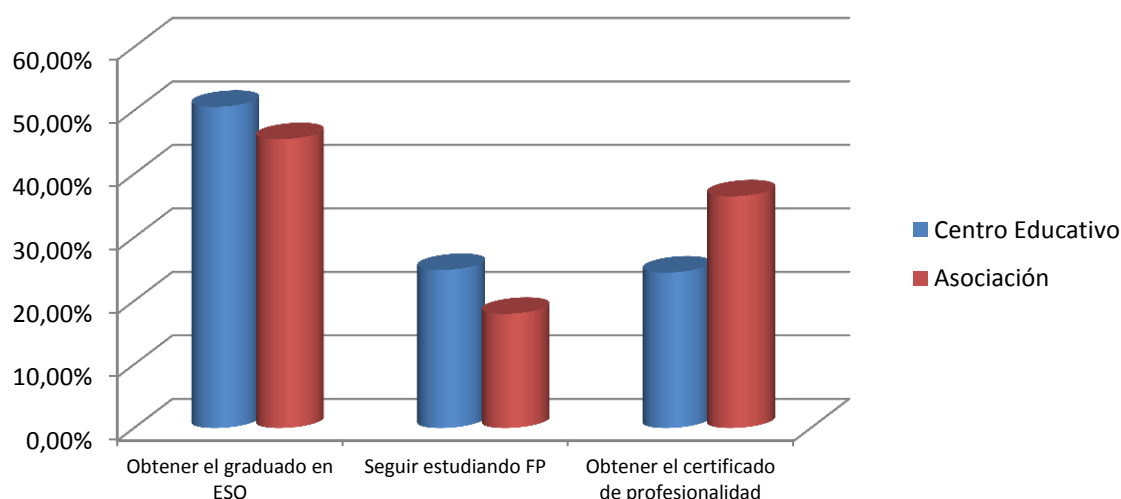


Figura 15. Análisis de contingencia (Estudio en este centro para...Institución)

Respecto a la pregunta “Durante la semana, ¿Cuántas horas dedicas al estudio?”; el 28,5% del alumnado entrevistado declara no estudiar nada. Entre 1 y 3 horas, se ubican el 47% de los jóvenes entrevistados. El 13,9% afirma que estudia entre 4 y 6 horas; el 4,9% entre 7 y 9 horas y finalmente un 5,6% declara que estudia más de 10 horas durante la semana.

Cabe considerar que a la hora de responder a esta pregunta, el alumnado durante la aplicación ha manifestado indicar más horas de las que en realidad le ha dedicado al estudio, incluyendo el tiempo que están en las aulas. No obstante, casi un 30% de los encuestados ha manifestado no estudiar absolutamente nada, fuera del horario educativo.

HORAS DE ESTUDIO			
	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Ninguna	133	28,5	28,5
1-3 horas	219	47,0	75,5
4-6 horas	65	13,9	89,5
7-9 horas	23	4,9	94,4
Más de 10	26	5,6	100,0
Total	466	100,0	

Tabla 15. Horas de estudio

Con relación a la pregunta “¿Te gustan los estudios que realizas?”; el 90,8% afirman que le gustan los estudios que está realizando, frente al 9,2% que lo niega.

¿TE GUSTAN LOS ESTUDIOS QUE REALIZAS?			
	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sí	423	90,8	90,8
No	43	9,2	100,0
Total	466	100,0	

Tabla 16. ¿Te gustan los estudios que realizas?

Se han cruzado (mediante un análisis de contingencia) las variables “institución” y “curso académico” con “¿Te gustan los estudios que realizas?”. El Grado de significación obtenido mediante el estadístico chi-cuadrado dio un valor de (,000) para ambos cruces. Como se puede observar en el siguiente gráfico el alumnado que estudia en las asociaciones se encuentra más satisfecho con los estudios que están realizando, que aquellos jóvenes que estudian en centros educativos. Aspecto que puede deberse al hecho de que el alumno que cursa sus estudios en asociaciones lo ha escogido por propia elección, frente al alumnado de los centros educativos que su asistencia puede verse condicionada por la obligatoriedad ejercida por parte de sus padres.

Por su parte, respecto al curso académico, al alumnado de primer año sí les gustan los estudios en un 92,9% y no a un 7,1%. Mientras al alumnado de segundo curso sí les gusta en un 70,5% y no les gustan a un 29,5%. Aspecto que puede deberse a la ilusión que les trasmite el primer año y al cansancio del segundo curso en jóvenes especialmente menos atraídos por la formación.

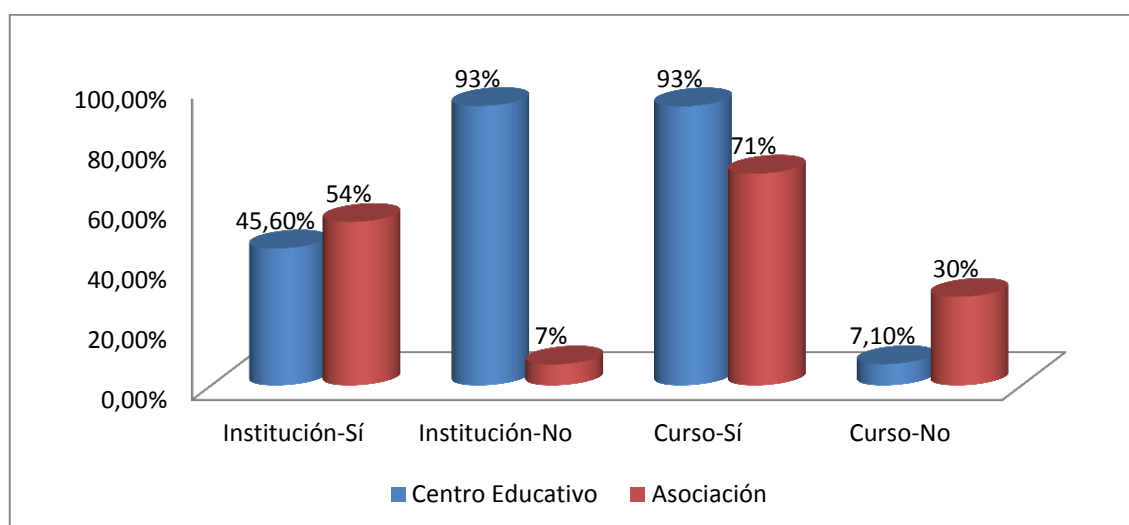


Figura 16. Te gustan los estudios que realizadas (Institución y curso)

Respecto a la pregunta “¿Por qué te has matriculado en estos estudios?”; el ítem “para aprender un oficio” obtiene la media más alta con un 8,54 (en una escala de 1 a 10, donde 10 es la valoración más alta) seguido con una media de 7,64 “quiero saber más”; una media de 5,38 es obtenida “por relacionarme con los compañeros”; y una media de 4,80 “por relacionarme con los profesores”. Otras dos variables, expresadas en manera negativa han obtenido medias bajas, “no tengo otra cosa mejor que hacer” (2,96) y “me han obligado” (2,45), lo cual refleja que están en desacuerdo con estas atribuciones.

¿POR QUÉ TE HAS MATRICULADO EN ESTOS ESTUDIOS?		
	Media	Desviación estándar
Para aprender un oficio	8,54	2,267
Quiero saber más	7,64	2,544
Por relacionarme con los compañeros	5,38	2,917
Por relacionarme con los profesores	4,80	2,973
No tengo otra cosa mejor que hacer	2,96	2,935
Me han obligado	2,45	2,506

Tabla 17. ¿Por qué te has matriculado en estos estudios?

Se ha realizado un análisis de clúster, que nos ha permitido agrupar los ítems por su mayor afinidad. Como se puede observar en el gráfico siguiente, se forman tres clúster. El primero de ellos está formado por las variables vinculadas a las relaciones sociales: “por relacionarme con los compañeros” y “por relacionarme con los profesores”.

El segundo clúster está formado por las variables “me han obligado” y “no tengo otra cosa mejor que hacer”; ambas presentan una connotación negativa, que muchos de los jóvenes encuestados han rechazado y no representa su realidad. Por último, en el tercer clúster se agrupan dos variables: “quiero saber más” y “para aprender un oficio” que hacen referencia al aprendizaje y a la formación que recibe este alumnado en los centros.

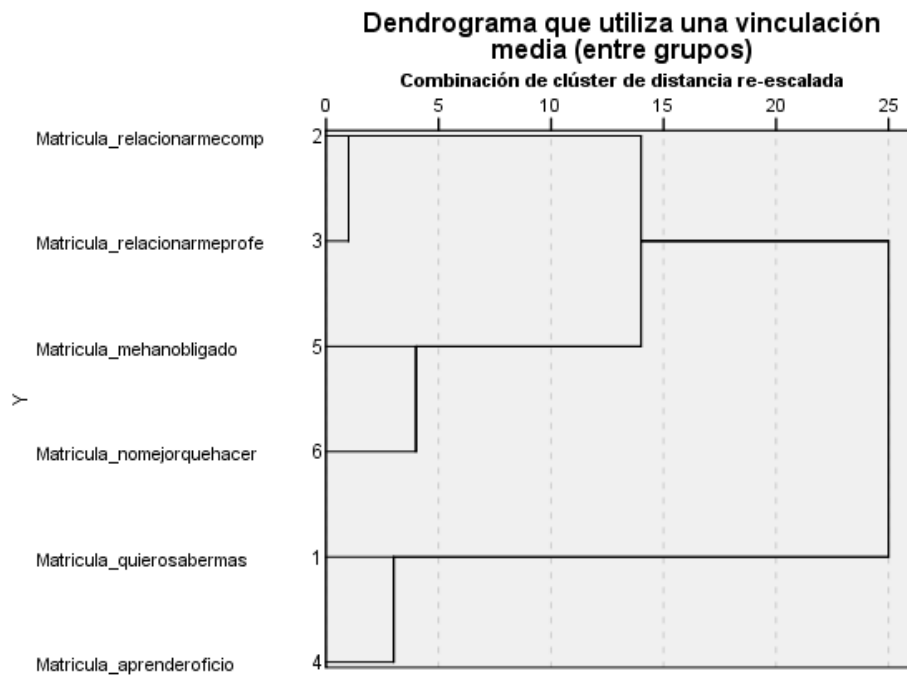


Figura 17. Análisis de clúster ¿Por qué te has matriculado en estos estudios?

Se ha seleccionado la variable dependiente “me han obligado” para realizar un análisis de segmentación mediante el procedimiento de crecimiento CHAID. En este sentido, el análisis refleja – mediante un árbol de decisiones – las variables que se muestran más relevantes para definir esta categoría.

Como se ha visto anteriormente los jóvenes no se sienten identificados con el hecho de estar obligados a realizar estos estudios. En el siguiente gráfico se aprecia como el alumnado está en desacuerdo con la afirmación “no tengo otra cosa mejor que hacer”. Así mismo otras variables que reafirman estas ideas es que no están de acuerdo en que en los centros educativos no se sientan útiles, puesto que estos jóvenes han afirmado que sí se sienten a gusto. Tampoco los jóvenes consideran que en las

asociaciones los recursos disponibles sean inadecuados, o que tengan la obligación de asistir a instituciones religiosas.

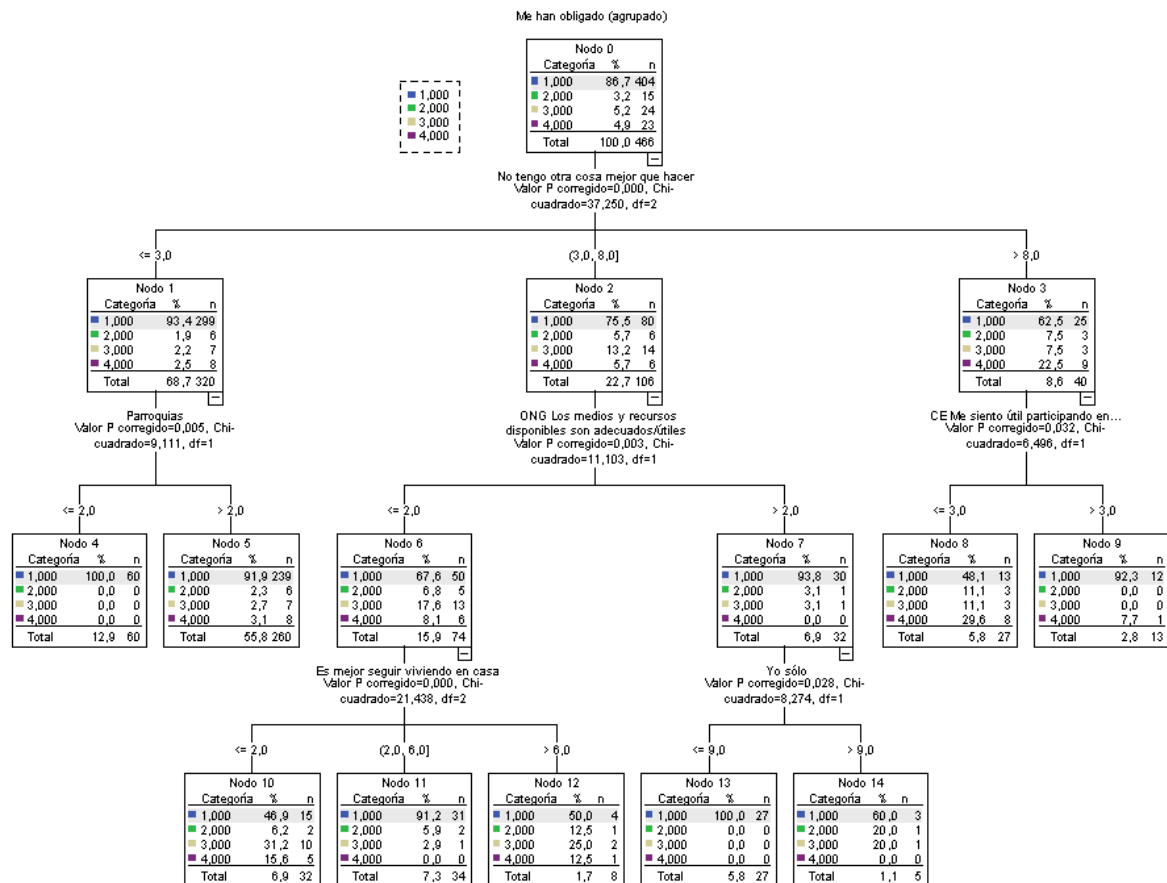


Figura 18. Árbol de decisiones “Me han obligado”

En la dimensión que hace referencia a la formación, se han seleccionado cuatro preguntas que se han considerado relevantes para este estudio. La primera de ellas hace referencia a “¿Estás satisfecho con los estudios que estás realizando?”, la cual alcanza una media de 8,18 (en un recorrido de 1 a 10); “tu familia te anima a que finalices los estudios” posee una media de 8,66; “cuando finalice los estudios estaré más preparado para trabajar” 8,64; y “como calificarías tu relación con los profesores” tiene una media de 7,50.



	Media	Desviación estándar
Tu familia te anima a que finalices los estudios	8,66	2,269
Cuando finalice los estudios estaré más preparado para trabajar	8,64	2,029
¿Estás satisfecho con los estudios que estás realizando?	8,18	2,224
Cómo calificarías tu relación con los profesores	7,50	2,239

Tabla 18. Variables formación

Para cada una de estas cuatro variables dependientes se ha realizado un árbol de decisiones (segmentación) que refleja las variables independientes más relevantes que definen cada categoría. A continuación se muestran los gráficos, al tiempo que se explican los resultados para cada uno de ellos.

Para la pregunta “Tu familia te anima a que finalices los estudios”, la variable que ha mostrado mayor afinidad ha sido “mi madre”. Ello refleja un mayor apoyo por parte de la figura maternal en la finalización de los estudios. Así mismo le otorgan valor a la relación que mantienen con los profesores, que puede ser entendido por el apoyo que les ofrecen para finalizar con éxito su formación. Así mismo, también se refleja como una variable muy importante la figura paternal. Reiterándose de nuevo la importancia del apoyo de los padres para que los jóvenes finalicen con éxito los estudios.

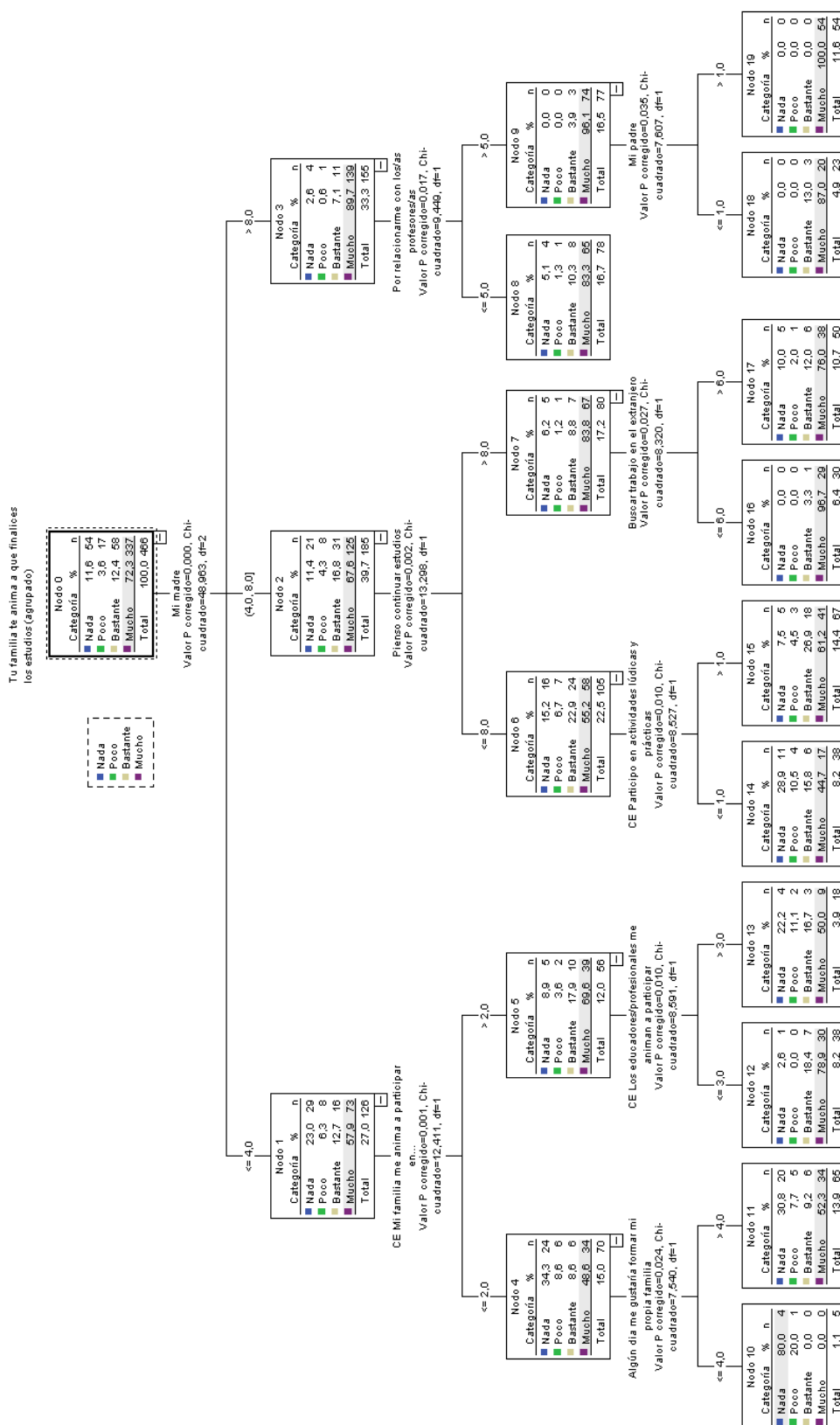


Figura 19. Árbol de decisiones “tu familia te anima a que finalices los estudios”

Respecto a la variable “Cuando finalice los estudios estaré más preparado para trabajar”, la mejor variable predictora que define esta categoría es “para aprender un oficio”. Insisten en la necesidad de buscar un trabajo en el extranjero, aspecto que denota la percepción de estos jóvenes ante la falta de oportunidades que existen en España para conseguir un trabajo. Así mismo, valoran que los educadores/profesionales los apoyen para conseguir un trabajo.

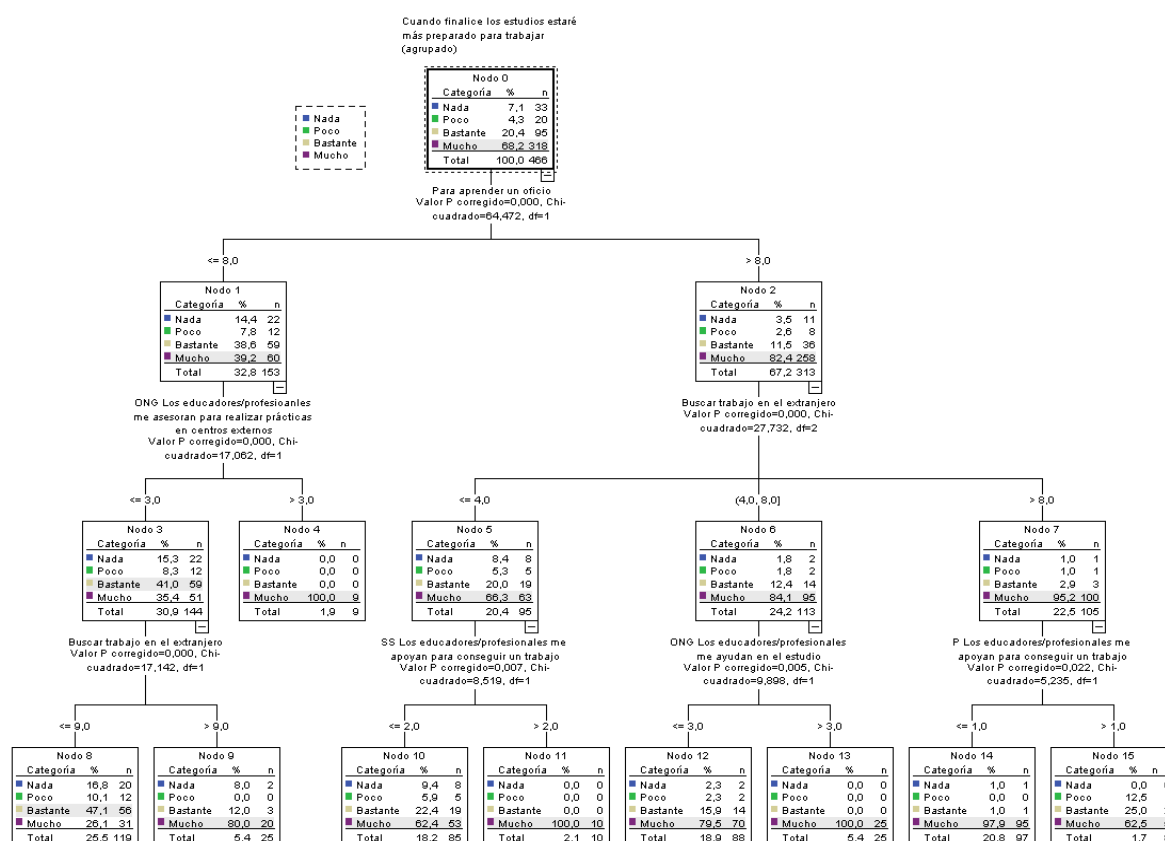


Figura 20. Árbol de decisiones “Cuando finalice los estudios estaré más preparado para trabajar”

Por su parte, “Quiero saber más” es la variable que más afín a “¿Estás satisfecho con los estudios que estás realizando?”. Así mismo, los jóvenes manifiestan en un 75,1% que les gustan mucho las actividades que realizan en los centros educativos, así como que los educadores/profesionales les animen a conseguir un trabajo. El alumnado otorga un valor medio a la variable “aprendo cosas útiles y prácticas”, al tiempo que sus familiares los animan a asistir a los centros educativos. Como valor negativo, los encuestados sienten que sus compañeros no les prestan apoyo cuando necesitan estudiar.

Para la variable “Cómo calificarías tu relación con los profesores”, la variable independiente que mejor la predice es la propia relación social y profesional que se establece con los docentes, y que el 61,9% del alumnado ha valorado en bastante y mucho. Los jóvenes encuestados consideran que los educadores/profesionales los apoyan para conseguir un trabajo, les ayudan en el estudio... al tiempo que participan en actividades lúdicas y prácticas.

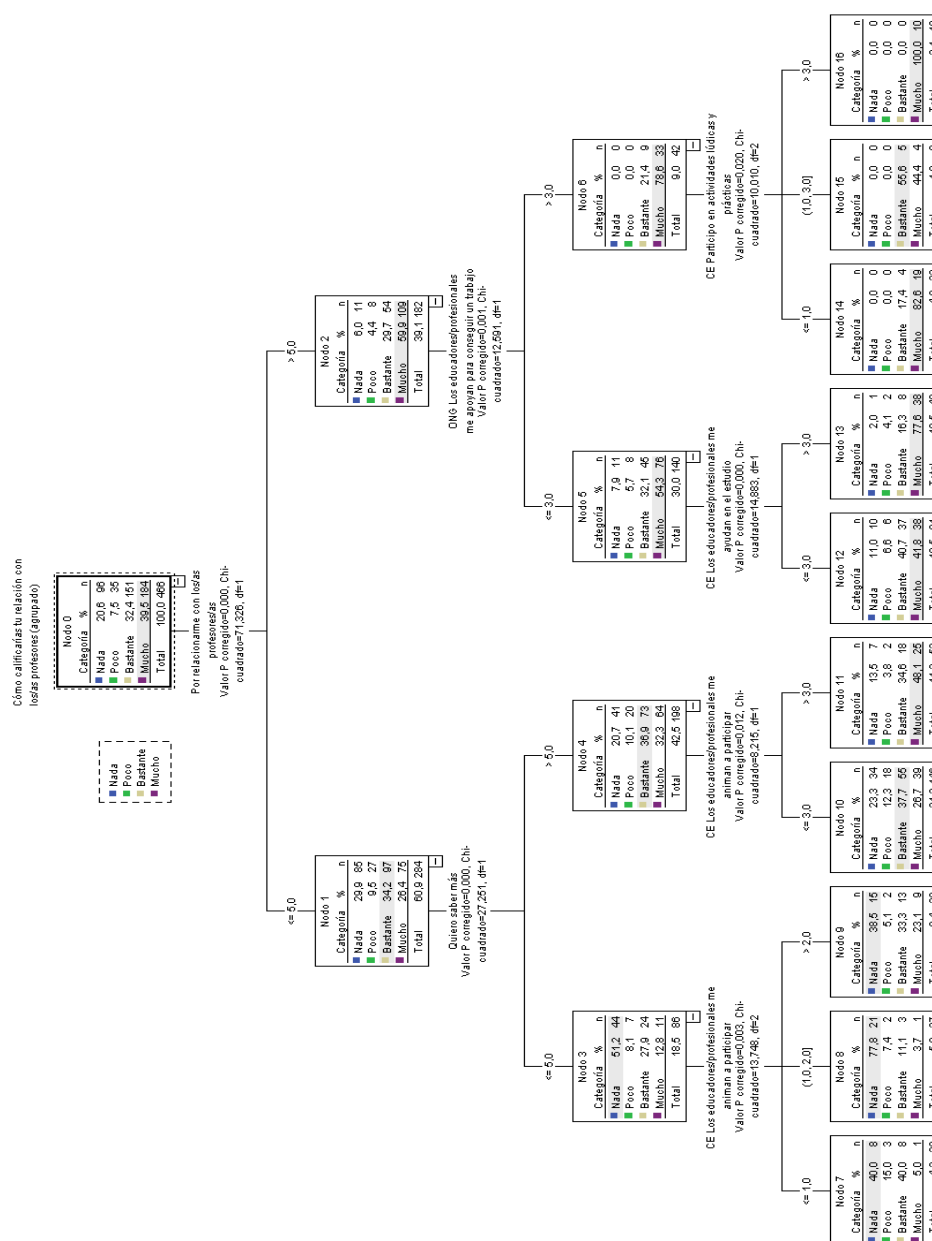


Figura 22. Árbol de decisiones “Cómo calificarías tu relación con los profesores”



1.3. Dimensión Empleo

La segunda dimensión estudiada guarda relación con el empleo. La primera pregunta en esta dimensión ha sido ¿Has realizado o realizas algún trabajo por el que te pagan?. El 39,9% del alumnado ha indicado que sí, frente al 60,1% que no han trabajado por un sueldo remunerado.

¿HAS REALIZADO O REALIZAS ALGÚN TRABAJO POR EL QUE TE PAGAN?			
	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sí	186	39,9	39,9
No	280	60,1	100,0
Total	466	100,0	

Tabla 19. ¿Has realizado o realiza algún trabajo por el que te pagan?

Realizado un análisis de contingencia que relaciona las variables “¿Has realizado o realizas algún trabajo por el que te pagan?” y “edad” se ha podido constatar que existen diferencias. El Grado de significación obtenido mediante el estadístico chi-cuadrado alcanzó un valor de ($,000$). En el gráfico siguiente se puede comprobar que el alumnado más joven ha trabajado menos (66%) frente al alumnado de mayor edad que sí ha trabajado (77%).

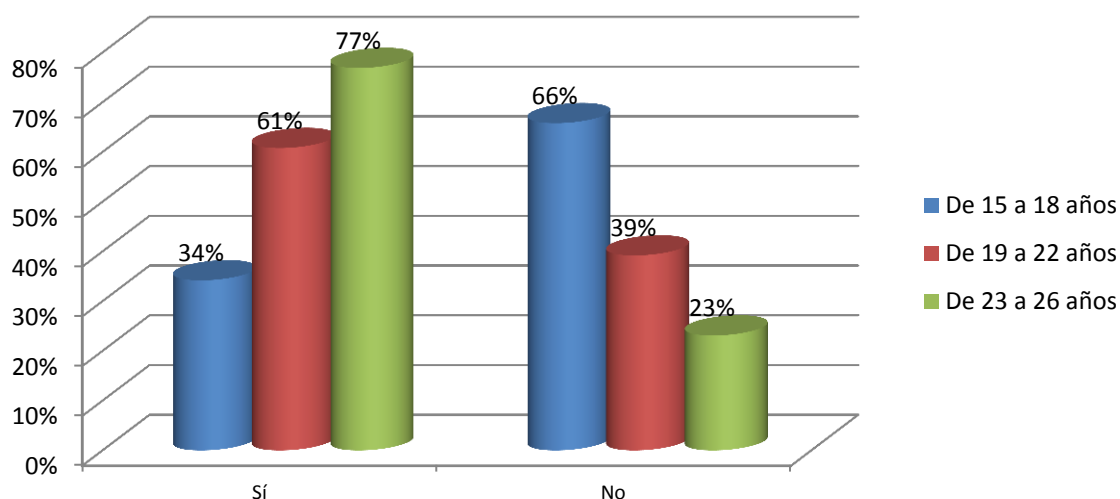


Figura 23. Análisis de contingencia (¿Has realizado o realizas algún trabajo por el que te pagan? y Edad)



Los jóvenes encuestados que han respondido que sí han trabajado, también nos han proporcionado en qué empleos. Se recoge una relación de los trabajos más significativos descritos por los encuestados (muchos de ellos de carácter familiar), con la frecuencia con la que lo han indicado.

Puestos de trabajo	Número de alumnos
Servicios (camarero, ayudante de cocina, pastelero, asador, repartidor pizza)	39
Trabajador/Dependiente en tiendas (animales, ropa, locutorio, estanco, fotografía, copistería, Herrería, Pescadero, panadería, carnicería, ferretería, frutería, lavandería...)	35
Construcción (albañil, pintor....)	24
Cuidador de niños y ancianos	20
Mecánica, taller bicis, profesor de scooter	16
Repartiendo publicidad y comercial	16
Peluquería (haciendo uñas...)	8
Carpintería madera y aluminio	8
Relaciones públicas (discoteca, portero, ferias...)	7
Mudanzas, ayudante transporte	6
Limpieza	6
Jardinería y ayudante forestal	5
Electricista, fontanero y cerrajería	4
Deportes y ocio (monitores, entrenadores de fútbol, tenis, baloncesto...)	4
Radio y televisión (figurantes, técnicos...)	3
Servicios administrativos y contabilidad	3
Chófer	2
Ladrón (carterista)	2
Animales (adiestramiento canino...)	1
Turismo /hotel	1
APMR (ayuda a personas con movilidad reducida)	1
Bombero	1
Conserje	1
Sicario	1
La calle	1
Vendedor ambulante	1
Chatarrero	1
Mantenimiento colegio	1
Total	218

Tabla 20. Puestos de trabajo

El número de alumnos que ha afirmado haber trabajado ha sido, como se ha indicado anteriormente 186 jóvenes. En el cuadro anterior la cifra es más elevada (218) ya que varios jóvenes han manifestado que han trabajado en varios oficios. Aspecto que refleja el alto grado de rotabilidad, y la falta de estabilidad en empleos de baja cualificación.



El puesto de trabajo que ha alcanzado una mayor ocupación ha sido en el sector servicios. Seguido de trabajar en tiendas de diferente índole (fruterías, herrerías...) bien como dependientes o ayudantes. A continuación el sector de la construcción (sobre todo en los varones) y cuidando niños y/o ancianos, preferentemente mujeres ha alcanzado mayor ocupación. En los oficios indicados, los jóvenes han señalado que carecen de la titulación necesaria y trabajan como ayudantes y/o aprendices. En muchas ocasiones en negocios familiares.

Así mismo, dos jóvenes han indicado trabajar como ladrones, uno como sicario y otro en la calle. Aspecto que refleja las dificultades y complejidad vital en la que se encuentran inmersos.

Por otra parte, con relación a la pregunta “Cuando finalices tus estudios, ¿Quién puede ayudarte más a encontrar trabajo?” se han obtenido los siguientes resultados:

¿QUIÉN PUEDE AYUDARTE MÁS A ENCONTRAR TRABAJO?		
	Media	Desviación estándar
Yo sólo	6,67	3,182
Internet, redes sociales	6,44	2,804
Mi madre	6,23	3,337
Oficina de empleo/paro	5,95	2,893
Mi padre	5,39	3,637
Otros familiares	5,30	3,350
Amigos	5,14	2,944
Mis hermanos	4,07	3,361
Compañeros de clase	3,54	2,735

Tabla 21. ¿Quién puede ayudarte más a encontrar trabajo?

Los jóvenes encuestados han considerado con una media de 6,67 (en un recorrido de 1 a 10, donde 10 es el máximo valor), que serán ellos mismos los que podrán encontrar un trabajo. Así mismo, obtiene una media de 6,44 la ayuda que pueden encontrar en Internet (redes sociales). Con una media de 6,23 los jóvenes consideran que pueden encontrar trabajo con la ayuda de su madre, frente a la media de 5,39 que otorgan de ayuda al padre. También consideran en un 5,95 que puede ayudarles a encontrar trabajo acudir a la oficina de empleo/paro. Obtienen medias similares otros familiares (5,30) y los amigos (5,14). Los jóvenes consideran con una media de 4,07 que

sus hermanos puedan ayudarles, y todavía menos los compañeros de clase, puesto que alcanza una media de 3,54.

Se ha realizado un análisis de clúster que ha permitido mostrar la agrupación de aquellas variables más relevantes para los jóvenes. El resultado de este análisis puede verse en el gráfico siguiente.

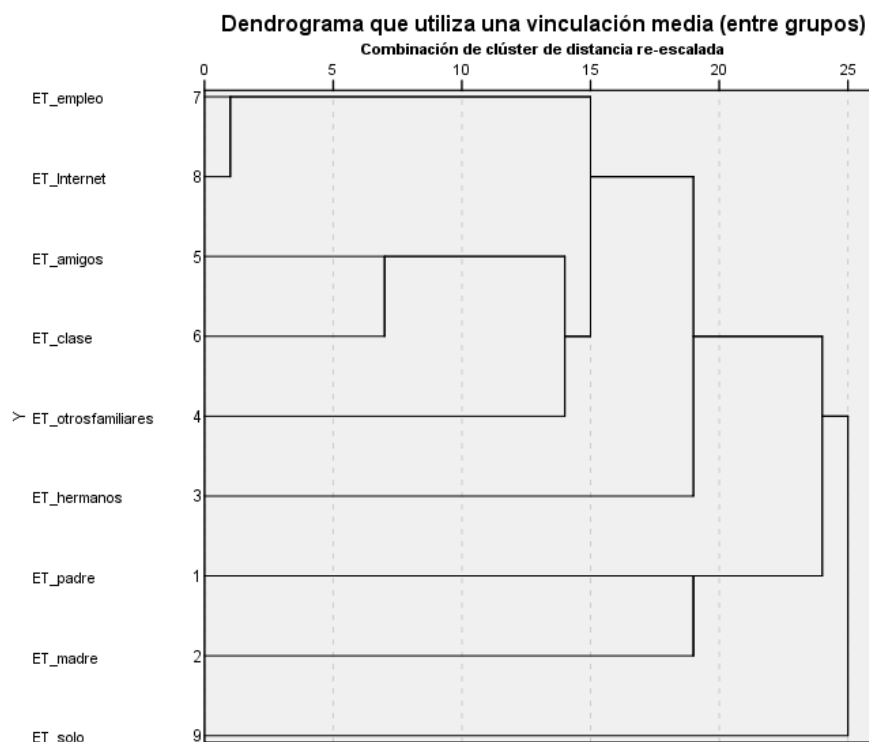


Figura 24. Análisis de clúster. ¿Quién puede ayudarte más a encontrar trabajo?

Se forman tres grupos. El primer clúster está formado por dos subgrupos. El primero de ellos formado por las variables oficina de empleo/paro e Internet/redes sociales, ambas variables se refieren a los soportes físicos y materiales que están a disposición de los jóvenes y pueden ayudarles en la búsqueda de empleo. El segundo subgrupo lo forman las variables: amigos y compañeros de clase, situando a una distancia mayor otros familiares y hermanos. En esta categoría los jóvenes sitúan a su círculo social. El segundo clúster está formado por los padres y madres del alumnado, quiénes se presume que puedan ayudarles más en el acceso al empleo. Finalmente el tercer clúster hace referencia al propio alumno, como actor principal en la búsqueda de empleo.



1.4. Dimensión Expectativas de futuro

La tercera dimensión del cuestionario hace referencia a las expectativas de futuro que tienen los jóvenes frente a su vida. En esta ocasión se le ha pedido a los jóvenes que califiquen de 1 a 10 (dónde 1 es la calificación mínima y 10 es la máxima); en qué medida están de acuerdo con las siguientes afirmaciones, como se muestra a continuación en la siguiente tabla.

EXPECTATIVAS DE FUTURO		
	Media	Desviación estándar
Algún día me gustaría formar mi propia familia	8,39	2,502
Me gustaría independizarme económicamente	8,18	2,519
Pienso continuar estudios	7,50	2,809
Buscar trabajo en el extranjero	6,19	3,197
Colaborar con alguna ONG	4,92	3,037
Es mejor seguir viviendo en casa	2,95	2,627
Prefiero que me mantengan	1,99	2,068
Tengo claro que NO merece la pena buscar trabajo	1,76	1,880

Tabla 22. Expectativas de futuro

Los aspectos que han valorado más positivamente son: “algún día me gustaría formar mi propia familia” que alcanza una media de 8,39; seguido de la variable “me gustaría independizarme económicamente”, que posee una media de 8,18. Por su parte “pienso continuar estudios” obtiene una media de 7,50. Así mismo no descartan la posibilidad de “buscar trabajo en el extranjero” puesto que ha alcanzado una media de 6,19”. Un menor puntuación ha obtenido la variable “colaborar con alguna ONG” con una media de 4,92.

Por otra parte, se han formulado una serie de variables que los jóvenes encuestados han calificado negativamente, ya que están en desacuerdo con ellas, a saber: “es mejor seguir viviendo en casa” que alcanza una media de 2,95, ya que prefieren independizarse; la variable “prefiero que me mantengan” ha obtenido una media

de 1,99, porque tampoco están de acuerdo con esta afirmación y “tengo claro que NO merece la pena buscar trabajo” ha obtenido una media de 1,76. Aspecto que rechazan en gran medida.

Se ha realizado un análisis de clúster para la dimensión expectativas de futuro que refleja cómo se agrupan las variables en función de las puntuaciones otorgadas por los jóvenes en el cuestionario.

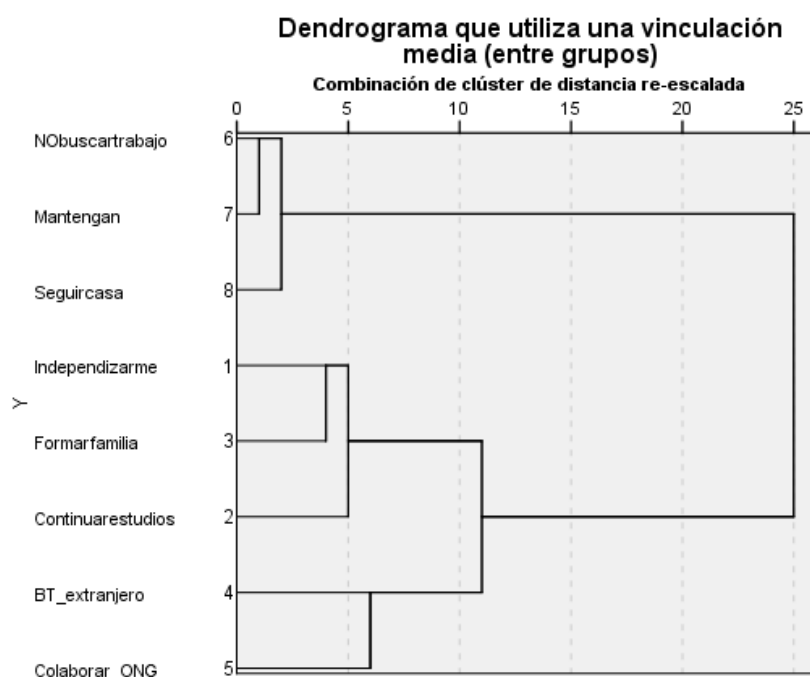


Figura 25. Análisis de clúster. Expectativas de futuro

Como se puede apreciar en el gráfico anterior se forman tres clúster. El primero de ellos está formado por las siguientes variables: Tengo claro que NO merece la pena buscar trabajo, Prefiero que me mantengan y Es mejor seguir viviendo en casa. Tres aspectos que los jóvenes han rechazado. El segundo clúster está formado por las variables Independizarme económicamente y Constituir una familia, ambos aspectos están muy relacionados puesto que formar una familia requiere una independencia laboral y económica. Por último el tercer clúster está formado por las variables Buscar trabajo en el extranjero y Colaborar en una ONG, aspectos que están relacionados en el hecho de que pertenecer a una ONG puede brindarles diferentes opciones y posibilidades de empleo tanto en España como en un país en el extranjero.



Se ha realizado un análisis de segmentación con la variable “Me gustaría independizarme económicamente”. Como resultado de este análisis se ha descubierto que la variable que presenta más afinidad es “algún día me gustaría formar mi propia familia”. Así mismo consideran que para conseguirlo ellos solos tendrán que realizar este esfuerzo. También valoran como los educadores/profesionales les animan a participar en su formación, con la finalidad de culminar con éxito sus estudios y lograr un empleo. Los jóvenes reiteran que una opción válida consiste en buscar trabajo en el extranjero, aunque también manifiestan opciones más pesimistas al afirmar que actualmente no merece la pena buscar trabajo.

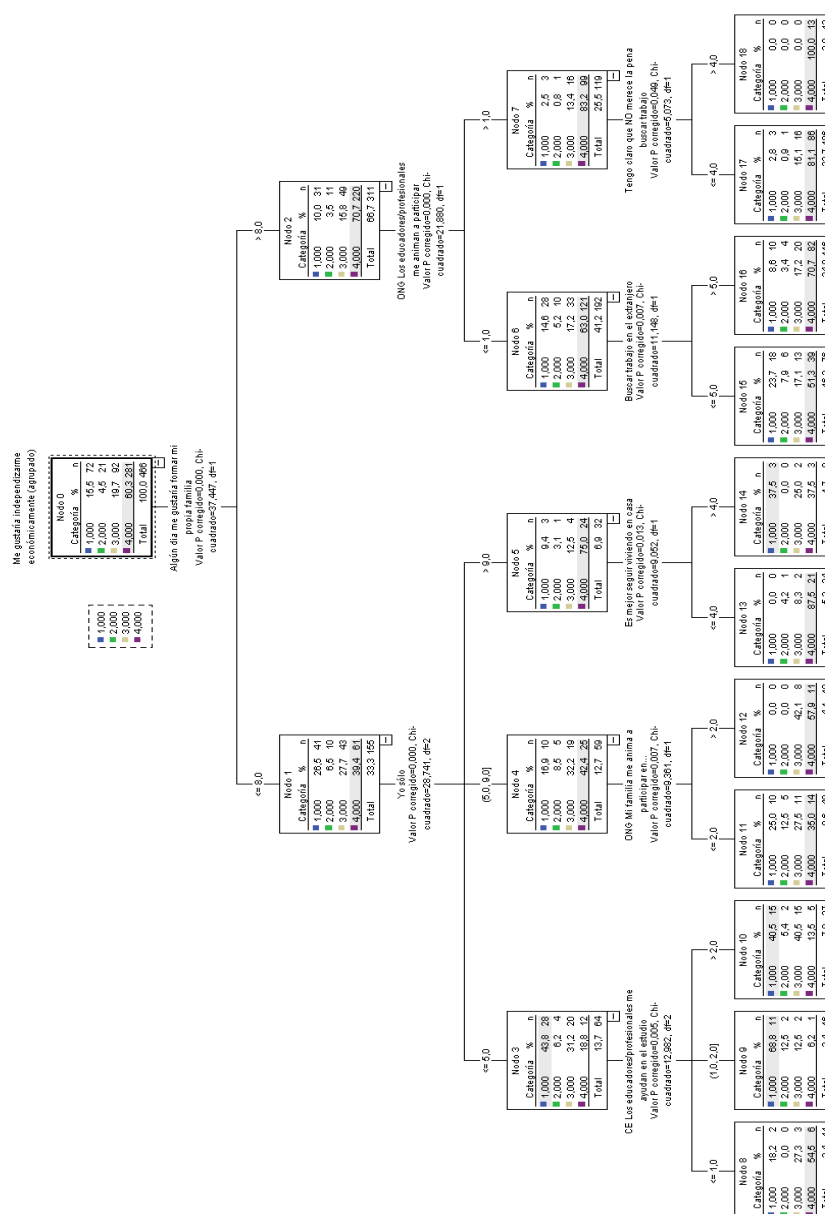


Figura 26. Árbol de decisiones “Me gustaría independizarme económicamente”

1.5. Dimensión Buenas prácticas, organizaciones y entidades

Con relación a la cuarta y última dimensión del cuestionario Buenas Prácticas, organizaciones y entidades, se ha preguntado al alumnado si en su proceso personal y académico, les han ayudado algunas de las siguientes instituciones: Centros Educativos; Servicios Sociales; Centros religiosos; Asociaciones y ONGs (Organizaciones sin Ánimo de Lucro); Recursos Públicos juveniles.

En relación a los Centros Educativos, el 38,6% del alumnado considera que reciben ayuda actualmente; el 48,1% que les han ayudado en el pasado y un 13,3% sienten que nunca les han ayudado.

CENTROS EDUCATIVOS			
	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Me ayudan actualmente	180	38,6	38,6
Me han ayudado en el pasado	224	48,1	86,7
Nunca me han ayudado	62	13,3	100,0
Total	466	100,0	

Tabla 23. Centros Educativos

Respecto a los Servicios Sociales del Ayuntamiento, un 13,7% de los jóvenes encuestados consideran que los ayudan actualmente; el 20,2% que les han ayudado en el pasado y el 66,1% consideran que nunca les han ayudado.

SERVICIOS SOCIALES			
	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Me ayudan actualmente	64	13,7	13,7
Me han ayudado en el pasado	94	20,2	33,9
Nunca me han ayudado	308	66,1	100,0
Total	466	100,0	

Tabla 24. Servicios Sociales



Con relación a las instituciones religiosas sólo un 7,1% de los jóvenes consideran que les ayudan actualmente; un 11,4% consideran que les han ayudado en el pasado; frente a un 81,5% que afirman que nunca les han ayudado.

CENTROS RELIGIOSOS			
	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Me ayudan actualmente	33	7,1	7,1
Me han ayudado en el pasado	53	11,4	18,5
Nunca me han ayudado	380	81,5	100,0
Total	466	100,0	

Tabla 25. Centros religiosos

Respecto a las Asociaciones y ONGs, el 35,8% de los jóvenes encuestados consideran que les ayudan actualmente; un 7,7% manifiesta que les han ayudado en el pasado y un 56,4% afirman que nunca les han ayudado.

ASOCIACIONES y ONG (Cruz Roja, Médicos sin Fronteras...)			
	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Me ayudan actualmente	167	35,8	35,8
Me han ayudado en el pasado	36	7,7	43,6
Nunca me han ayudado	263	56,4	100,0
Total	466	100,0	

Tabla 26. Asociaciones y ONGs

Con relación a los centros de Menores, un 5,2% de los encuestados considera que les ayudan actualmente; un 7,9% los han ayudado en el pasado y un 86,7% considera que nunca los han ayudado.

CENTROS DE MENORES			
	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Me ayudan actualmente	24	5,2	5,2
Me han ayudado en el pasado	37	7,9	13,1
Nunca me han ayudado	405	86,9	100,0
Total	466	100,0	

Tabla 27. Centros de menores

Respecto a los Recursos Públicos Juveniles (Concejalía de Juventud, Instituto de Juventud, Puntos de Información Juvenil...), un 9,7% de los alumnos consideran que reciben ayuda actualmente; un 17% considera que me han ayudado en el pasado; y un 73,4% afirman que nunca los han ayudado.

RECURSOS PÚBLICOS JUVENILES (Concejalía de Juventud, Instituto de Juventud, Puntos de Información Juvenil...)			
	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Me ayudan actualmente	45	9,7	9,7
Me han ayudado en el pasado	79	17,0	26,6
Nunca me han ayudado	342	73,4	100,0
Total	466	100,0	

Tabla 28. Recursos públicos juveniles

A continuación se muestran los porcentajes obtenidos, para cada institución en cada uno de los ítems que se relacionan a continuación. Para ello se ha pedido a los jóvenes que valoren en Nada (N), Poco (P), Bastante (B), y Mucho (M) las siguientes afirmaciones. Seguidamente se han comentado los aspectos más relevantes para cada institución.



	Centros educativos				Servicios Sociales				Asociaciones y ONGs			
	N	P	B	M	N	P	B	M	N	P	B	M
Los educadores/profesionales me ayudan en el estudio	21,2%	14,6%	36,9%	27,3%	75,3%	9,7%	10,3%	4,7%	64,2%	3,6%	13,7%	18,5%
Los educadores/profesionales me asesoran para conseguir un trabajo	39,5%	18,2%	23,2%	19,1%	79,2	7,7	7,7%	5,4%	67,4%	6%	12,7%	13,9%
Los educadores/profesionales me asesoran para realizar prácticas en centros externos	44%	14,8%	20,2%	21%	81,5%	8,4%	5,4%	4,7%	67,8%	6,7%	13,7%	11,8%
Los/as compañeros/as me prestan apoyo cuando necesito estudiar	37,6%	24,2%	21%	17,2%	85%	5,2%	6,2%	3,6%	68,2%	6,9%	12,4%	12,4%
Los/as compañeros/as me ayudan para encontrar trabajo	65,7%	17,4%	9,9%	7,1%	86,3%	6,7%	3,6%	3,4%	74,5%	10,5%	7,5%	7,5%
Aprendo cosas útiles y prácticas	26,6%	9,2%	26,4%	37,8%	81,3%	6,2%	7,1%	5,4%	63,7%	4,1%	10,7%	21,5%
Los educadores/profesionales me animan a participar	30%	13,9%	28,3%	27,7%	81,3%	6,9%	7,3%	4,5%	64,2%	4,3%	13,5%	18%
Hay suficientes medios y recursos para estudiar/trabajar	30%	21,7%	27,3%	21%	81,5%	6,4%	7,9%	4,1%	63,3%	5,4%	13,7%	17,6%
Los medios y recursos disponibles son adecuados/útiles	30,5%	15,7%	30,3%	23,6%	83,3%	6,7%	6,4%	3,6%	64,6%	6,7%	11,4%	17,4%
Mi familia me anima a participar en...	30%	7,5%	24%	38,4%	82,2%	5,2%	5,6%	7,1%	64,2%	4,7%	12%	19,1%
Me gusta las actividades que realizo en...	30,5%	16,3%	24,7%	28,5%	83,7%	4,3%	5,8%	6,2%	63,7%	3,9%	11,4%	21%
Me siento útil participando en...	31,3%	14,2%	27,7%	26,8%	82,2%	6,4%	6%	5,4%	63,5%	4,7%	13,5%	18,2%
Participo en actividades lúdicas y prácticas	41%	17,2%	23,8%	18%	85,2%	5,4%	4,7%	4,7%	67%	5,6%	12,7%	14,8%

Tabla 29. “Centros educativos, Servicios sociales, Asociaciones y ONGs”

	Instituciones religiosas				Centros de Menores				Recursos Públicos Juveniles			
	N	P	B	M	N	P	B	M	N	P	B	M
Los educadores/profesionales me ayudan en el estudio	93,1%	3%	3,2%	0,6%	90,3%	1,9%	4,1%	3,6%	83,5%	6%	5,6%	4,9%
Los educadores/profesionales me asesoran para conseguir un trabajo	92,5%	3,6%	2,8%	1,1%	91,2%	2,6%	3%	3,2%	87,1%	4,5%	4,9%	3,4%
Los educadores/profesionales me asesoran para realizar prácticas en centros externos	93,6%	3,2%	2,6%	0,6%	92,3%	1,9%	3,6%	2,1%	88,2%	5,8%	3,2%	2,8%
Los/as compañeros/as me prestan apoyo cuando necesito estudiar	94%	4,1%	1,5%	0,4%	92,3%	2,6%	2,4%	2,8%	86,7%	4,1%	4,7%	4,5%
Los/as compañeros/as me ayudan para encontrar trabajo	93,6%	4,5%	1,5%	0,4%	93,8%	1,7%	2,8%	1,7%	90,1%	3,9%	3,2%	2,8%
Aprendo cosas útiles y prácticas	93,3%	2,6%	3%	1,1%	92,1%	2,6%	2,4%	3%	86,5%	5,2%	3,4%	4,9%
Los educadores/profesionales me animan a participar	93,3%	3%	2,6%	1,1%	91,8%	2,1%	2,4%	3,6%	88%	4,1%	4,1%	3,9%
Hay suficientes medios y recursos para estudiar/trabajar	92,5%	3%	3,6%	0,9%	90,3%	3,9%	3,2%	2,6%	86,5%	4,9%	4,9%	3,6%
Los medios y recursos disponibles son adecuados/útiles	93,1%	3,2%	2,8%	0,9%	91,6%	3,2%	2,8%	2,4%	88,4%	4,9%	4,3%	2,4%
Mi familia me anima a participar en...	92,7%	3,6%	2,6%	1,1%	92,3%	2,4%	3,2%	2,1%	86,3%	4,3%	4,9%	4,5%
Me gusta las actividades que realizo en...	93,1%	2,8%	2,1%	1,9%	92,7%	2,1%	2,6%	2,6%	87,1%	4,1%	4,1%	4,7%
Me siento útil participando en...	91,8%	3,9%	2,6%	1,7%	93,3%	2,1%	1,7%	2,8%	87,3%	3,6%	4,9%	4,1%
Participo en actividades lúdicas y prácticas	93,3%	2,6%	2,1%	1,9%	92,9%	1,7%	3,2%	2,1%	87,3%	4,1%	4,1%	4,5%

Tabla 30. "Instituciones religiosas, Centros de menores, Recursos públicos juveniles"



Respecto a los centros educativos, los jóvenes consideran en un 65,7% que los compañeros no les ayudan “nada” a encontrar trabajo. Como aspectos positivos de los centros educativos, los jóvenes valoran en un 64,2% bastante y mucho que en los centros educativos aprenden cosas útiles y prácticas.

También consideran en un porcentaje similar (64,2%) que los educadores/profesionales les ayudan en el estudio bastante y mucho, y también les animan a participar (56%). Sin embargo los jóvenes son más pesimistas en cuanto a la ayuda de los profesionales en otros aspectos tales como conseguir un trabajo (57,7% nada y poco) y asesorar para realizar prácticas en centros externos (58,8% nada y poco).

Respecto a los compañeros de clase, se aprecia que los jóvenes no consideran que puedan ayudarles, puesto que han puntuado como nada y poco en una 61,8% que sus compañeros les presten ayuda para estudiar, y con un 83,1% que los compañeros les puedan ayudar a encontrar trabajo poco o nada.

Con relación a los servicios sociales del ayuntamiento, los jóvenes perciben que les han ayudado nada y poco en gran medida, como puede verse en la tabla anterior. Ello puede deberse a la falta de conocimiento de estos servicios, así como de los diferentes Recursos públicos juveniles organizados desde los propios ayuntamientos y otros organismos de los cuales forman parte. Así mismo esta misma percepción también puede apreciarse cuando se les pregunta sobre la ayuda en su desarrollo personal y profesional que perciben de las instituciones religiosas. Por otra parte el hecho de que les otorguen baja valoración a los centros de menores, es debido a que muchos de ellos no han vivido nunca en estas instituciones.

Análisis en función de la variable independiente “edad”

A continuación se muestra un análisis de las opiniones de los encuestados respecto a los ítems anteriormente analizados en función de la variable edad, al considerar relevante los resultados obtenidos. Se ha desestimado introducir el análisis de otras variables independientes, puesto que los resultados han carecido de significatividad para los objetivos de este estudio.

El análisis de las respuestas en función de la variable edad respecto a los centros educativos, revelan como las medias más bajas son las correspondientes al alumnado de mayor edad (de 23 a 26 años), tal y como se puede constatar en la tabla siguiente y en los gráficos.

CENTROS EDUCATIVOS N= 466	De 15 a 18 años (N= 374)		De 19 a 22 años (N= 79)		De 23 a 26 años (N= 13)	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT
Los educadores/profesionales me ayudan en el estudio	2,80	1,026	2,35	1,241	2,08	1,256
Los educadores/profesionales me asesoran para conseguir un trabajo	2,29	1,138	1,97	1,230	1,62	1,044
Los educadores/profesionales me asesoran para realizar prácticas en centros externos	2,29	1,204	1,78	1,140	1,62	1,044
Los compañeros me prestan apoyo cuando necesito estudiar	2,26	1,093	1,87	1,148	1,69	1,182
Los compañeros me ayudan para encontrar trabajo	1,63	0,948	1,39	0,823	1,46	0,967
Aprendo cosas útiles y prácticas	2,91	1,135	2,20	1,334	1,54	1,127
Los educadores/profesionales me animan a participar	2,69	1,142	2,06	1,202	1,08	0,277
Hay suficientes medios y recursos para estudiar/trabajar	2,50	1,078	2,08	1,248	1,31	0,630
Los medios y recursos disponibles son adecuados/útiles	2,59	1,116	2,05	1,218	1,69	1,032
Mi familia me anima a participar en...	2,85	1,205	2,19	1,311	1,77	1,235
Me gustan las actividades que realizo en...	2,62	1,156	2,14	1,278	1,69	1,182
Me siento útil participando en...	2,63	1,152	2,05	1,208	1,54	1,127
Participo en actividades lúdicas y prácticas	2,26	1,147	1,92	1,163	1,62	1,044

Tabla 31. Centros Educativos - Edad

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Los educadores/profesionales me ayudan en el estudio	Inter-grupos	17,983	2	8,992	7,832	,000
	Intra-grupos	531,555	463	1,148		
	Total	549,539	465			
Los educadores/profesionales me asesoran para conseguir un trabajo	Inter-grupos	11,415	2	5,707	4,302	,014
	Intra-grupos	614,259	463	1,327		
	Total	625,674	465			
Los educadores/profesionales me asesoran para realizar prácticas en centros externos	Inter-grupos	20,689	2	10,345	7,314	,001
	Intra-grupos	654,806	463	1,414		
	Total	675,496	465			



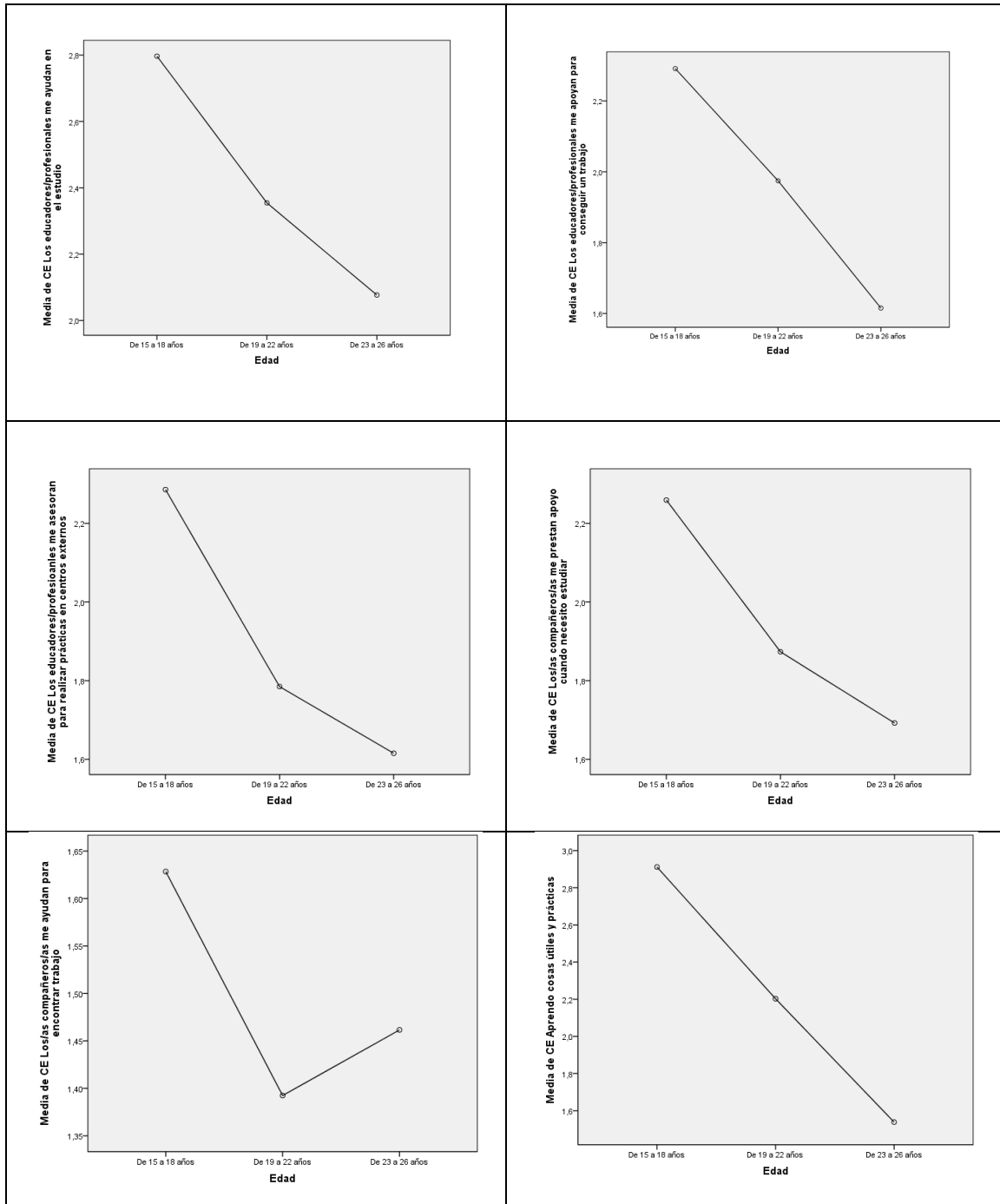
Capítulo V.
Resultados

Los compañeros me prestan apoyo cuando necesito estudiar	Inter-grupos	12,871	2	6,436	5,271	,005
	Intra-grupos	565,346	463	1,221		
	Total	578,217	465			
Los compañeros me ayudan para encontrar trabajo	Inter-grupos	3,830	2	1,915	2,220	,110
	Intra-grupos	399,406	463	,863		
	Total	403,236	465			
Aprendo cosas útiles y prácticas	Inter-grupos	52,542	2	26,271	19,183	,000
	Intra-grupos	634,078	463	1,369		
	Total	686,620	465			
Los educadores/profesionales me animan a participar	Inter-grupos	53,875	2	26,937	20,787	,000
	Intra-grupos	600,005	463	1,296		
	Total	653,880	465			
Hay suficientes medios y recursos para estudiar/trabajar	Inter-grupos	27,324	2	13,662	11,300	,000
	Intra-grupos	559,811	463	1,209		
	Total	587,135	465			
Los medios y recursos disponibles son adecuados/útiles	Inter-grupos	26,751	2	13,375	10,437	,000
	Intra-grupos	593,329	463	1,281		
	Total	620,079	465			
Mi familia me anima a participar en...	Inter-grupos	40,234	2	20,117	13,420	,000
	Intra-grupos	694,075	463	1,499		
	Total	734,309	465			
Me gustan las actividades que realizo en...	Inter-grupos	24,100	2	12,050	8,686	,000
	Intra-grupos	642,323	463	1,387		
	Total	666,423	465			
Me siento útil participando en...	Inter-grupos	34,132	2	17,066	12,655	,000
	Intra-grupos	624,368	463	1,349		
	Total	658,500	465			
Participo en actividades lúdicas y prácticas	Inter-grupos	11,967	2	5,983	4,546	,011
	Intra-grupos	609,415	463	1,316		
	Total	621,382	465			

Tabla 32. Centros educativos-Edad

En la tabla anterior se ha podido comprobar la existencia de diferencias altamente significativas en alguno de los ítems analizados en el estudio. Así el valor del estadístico de contraste “F” (20,787) es más elevado en “los educadores/profesionales me animan a participar”, donde el grupo de mayor edad le ha otorgado una media significativamente más baja con respecto a los otros dos grupos.

A continuación se presentan los gráficos que ponen de relieve las medias obtenidas por los diferentes grupos de edad. Se puede apreciar que las medias más altas corresponden al grupo de edad más joven (de 15 a 18 años). Las medias decrecen a medida que va aumentando la edad, excepto para el ítem “los compañeros me ayudan a encontrar trabajo”, que para el grupo de edad entre 19 a 22 años ($M= 1,39$) le ha otorgado una baja puntuación.





Capítulo V.
Resultados

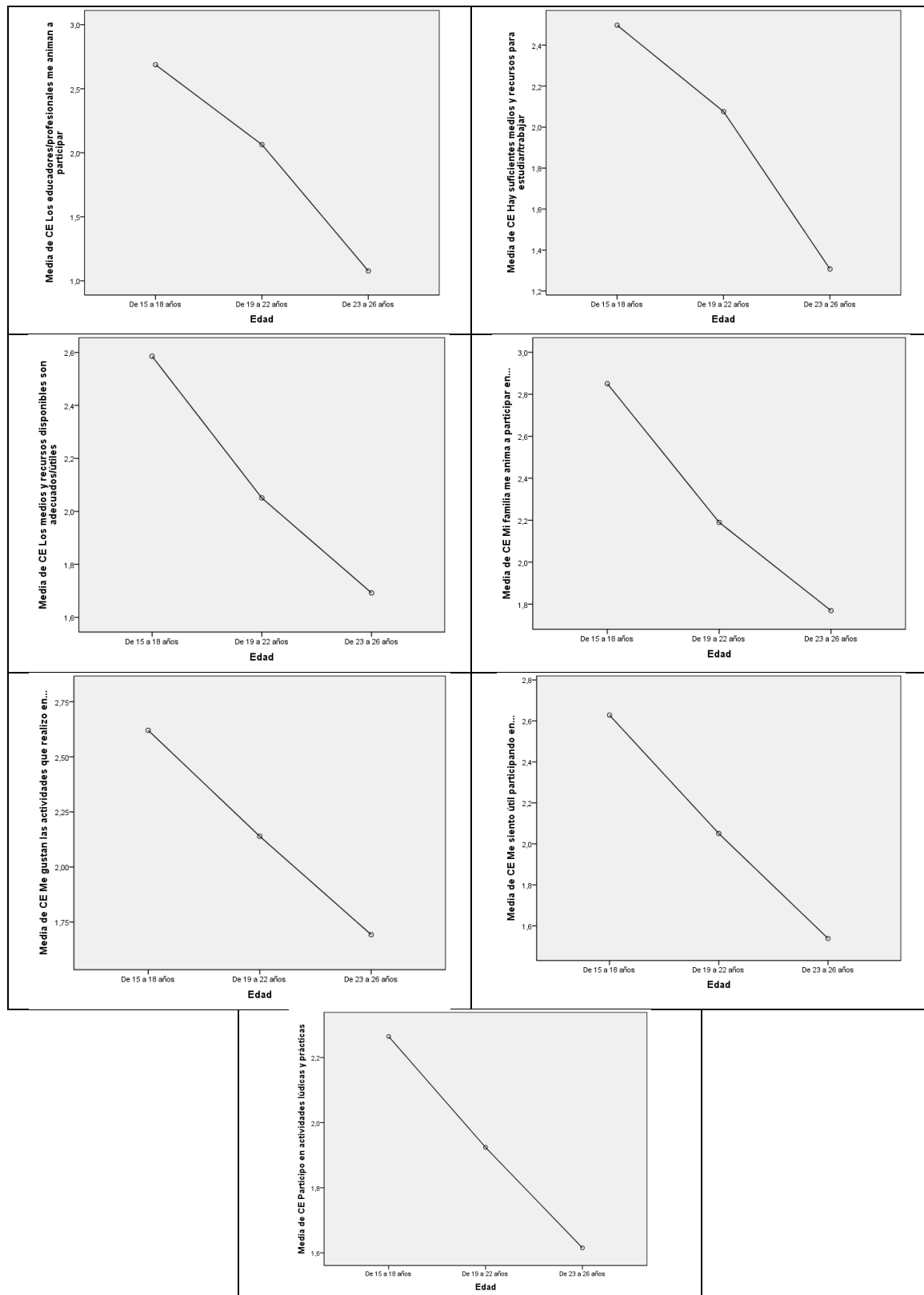


Tabla 33. Gráficos medias Centros educativos-edad



Con relación a los servicios sociales, los alumnos encuestados coinciden en las medias otorgadas a las diferentes variables, pues no existen diferencias altamente significativas.

SERVICIOS SOCIALES N= 466	De 15 a 18 años (N= 374)		De 19 a 22 años (N= 79)		De 23 a 26 años (N= 13)	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT
Los educadores/profesionales me ayudan en el estudio	1,45	0,864	1,47	0,889	1,08	0,277
Los educadores/profesionales me asesoran para conseguir un trabajo	1,41	0,848	1,38	0,896	1,08	0,277
Los educadores/profesionales me asesoran para realizar prácticas en centros externos	1,29	0,719	1,31	0,855	1,33	0,783
Los compañeros me prestan apoyo cuando necesito estudiar	1,29	0,726	1,28	0,800	1,23	0,832
Los compañeros me ayudan para encontrar trabajo	1,26	0,694	1,19	0,662	1,08	0,277
Aprendo cosas útiles y prácticas	1,38	0,841	1,33	0,812	1,23	0,832
Los educadores/profesionales me animan a participar	1,37	0,814	1,27	0,746	1,23	0,832
Hay suficientes medios y recursos para estudiar/trabajar	1,35	0,784	1,34	0,846	1,23	0,832
Los medios y recursos disponibles son adecuados/útiles	1,33	0,796	1,23	0,832	1,30	0,749
Mi familia me anima a participar en...	1,37	0,868	1,42	0,942	1,31	0,855
Me gustan las actividades que realizo en...	1,36	0,841	1,28	0,831	1,46	1,127
Me siento útil participando en...	1,35	0,817	1,30	0,774	1,46	1,127
Participo en actividades lúdicas y prácticas	1,30	0,776	1,27	0,763	1,08	0,277

Tabla 34. Servicios sociales - Edad

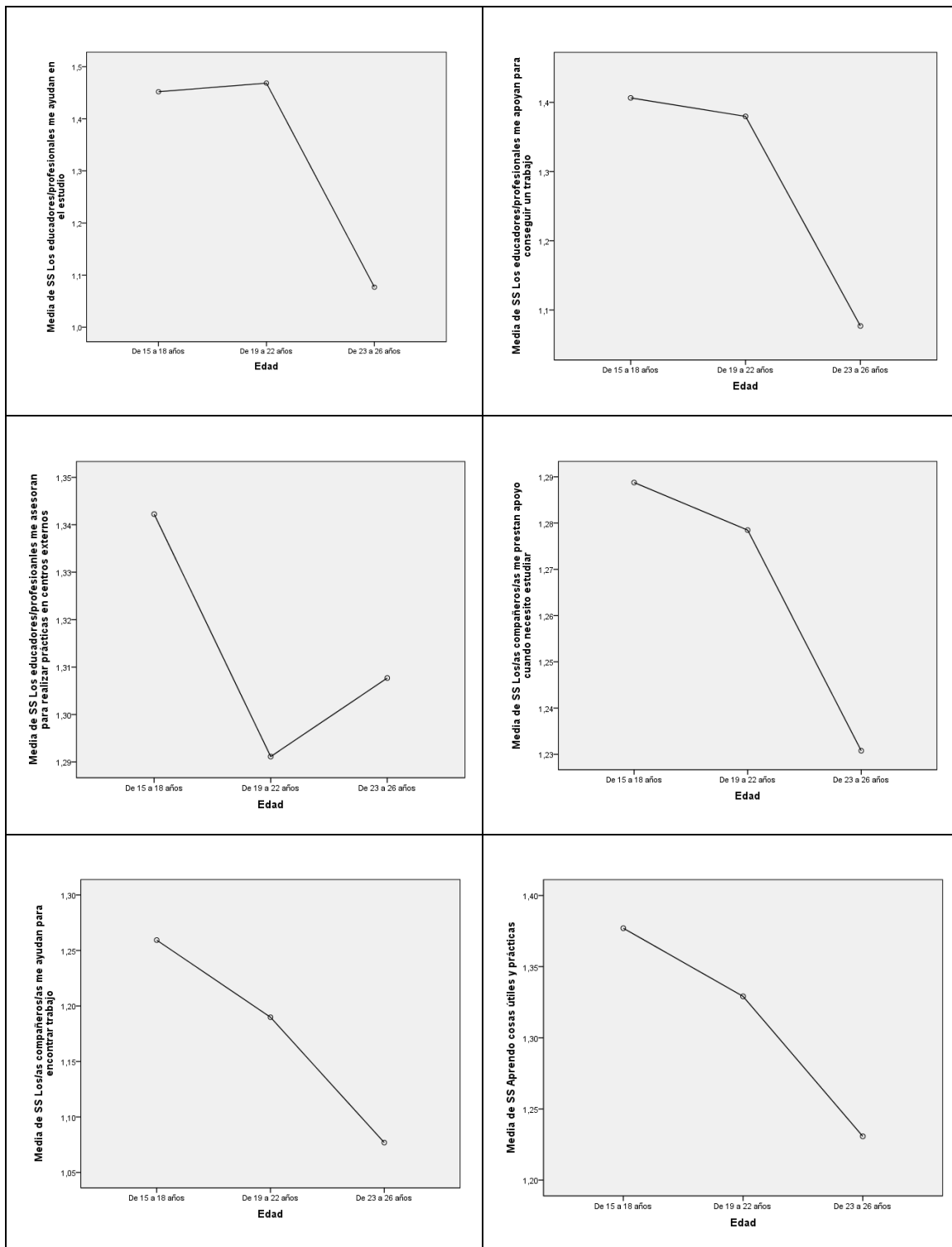
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Los educadores/profesionales me ayudan en el estudio	Inter-grupos	1,822	2	,911	1,236	,292
	Intra-grupos	341,228	463	,737		
	Total	343,049	465			
Los educadores/profesionales me asesoran para conseguir un trabajo	Inter-grupos	1,380	2	,690	,963	,383
	Intra-grupos	331,755	463	,717		
	Total	333,135	465			
Los educadores/profesionales me asesoran para realizar	Inter-grupos	,179	2	0,89	,145	,865
	Intra-grupos	285,266	463	,616		
	Total					



prácticas en centros externos	Total	285,444	465			
Los compañeros me prestan apoyo cuando necesito estudiar	Inter-grupos	,047	2	0,23	,043	,958
	Intra-grupos	254,994	463	,551		
	Total	255,041	465			
Los compañeros me ayudan para encontrar trabajo	Inter-grupos	,681	2	,341	,734	,481
	Intra-grupos	214,917	463	,464		
	Total	215,599	465			
Aprendo cosas útiles y prácticas	Inter-grupos	,390	2	,195	,279	,757
	Intra-grupos	323,593	463	,699		
	Total	323,983	465			
Los educadores/profesionales me animan a participar	Inter-grupos	,920	2	,460	,712	,491
	Intra-grupos	299,065	463	,646		
	Total	299,985	465			
Hay suficientes medios y recursos para estudiar/trabajar	Inter-grupos	,181	2	,090	,143	,867
	Intra-grupos	293,195	463	,633		
	Total	293,376	465			
Los medios y recursos disponibles son adecuados/útiles	Inter-grupos	,121	2	,060	,107	,898
	Intra-grupos	260,609	463	,563		
	Total	260,730	465			
Mi familia me anima a participar en...	Inter-grupos	,216	2	,108	,140	,870
	Intra-grupos	359,065	463	,776		
	Total	359,281	465			
Me gustan las actividades que realizo en...	Inter-grupos	,568	2	,284	,395	,674
	Intra-grupos	332,807	463	,719		
	Total	333,376	465			
Me siento útil participando en...	Inter-grupos	,321	2	,160	,239	,788
	Intra-grupos	311,055	463	,672		
	Total	311,376	465			
Participo en actividades lúdicas y prácticas	Inter-grupos	,691	2	,346	,590	,555
	Intra-grupos	271,199	463	,586		
	Total	271,891	465			

Tabla 35. Servicios sociales - Edad

Las medias que otorga el alumnado a los servicios sociales con respecto a la edad son muy semejantes. No obstante como puede apreciarse en los siguientes gráficos el grupo de mayor edad sigue otorgándole medias más bajas, excepto para las variables “los educadores me asesoran para realizar prácticas en centros externos”, que son los alumnos entre 19 a 22 años quienes la valoran más negativamente. Esto mismo ocurre para las variables “me gustan las actividades que realizo” y “me siento útil participando”.





Capítulo V.
Resultados

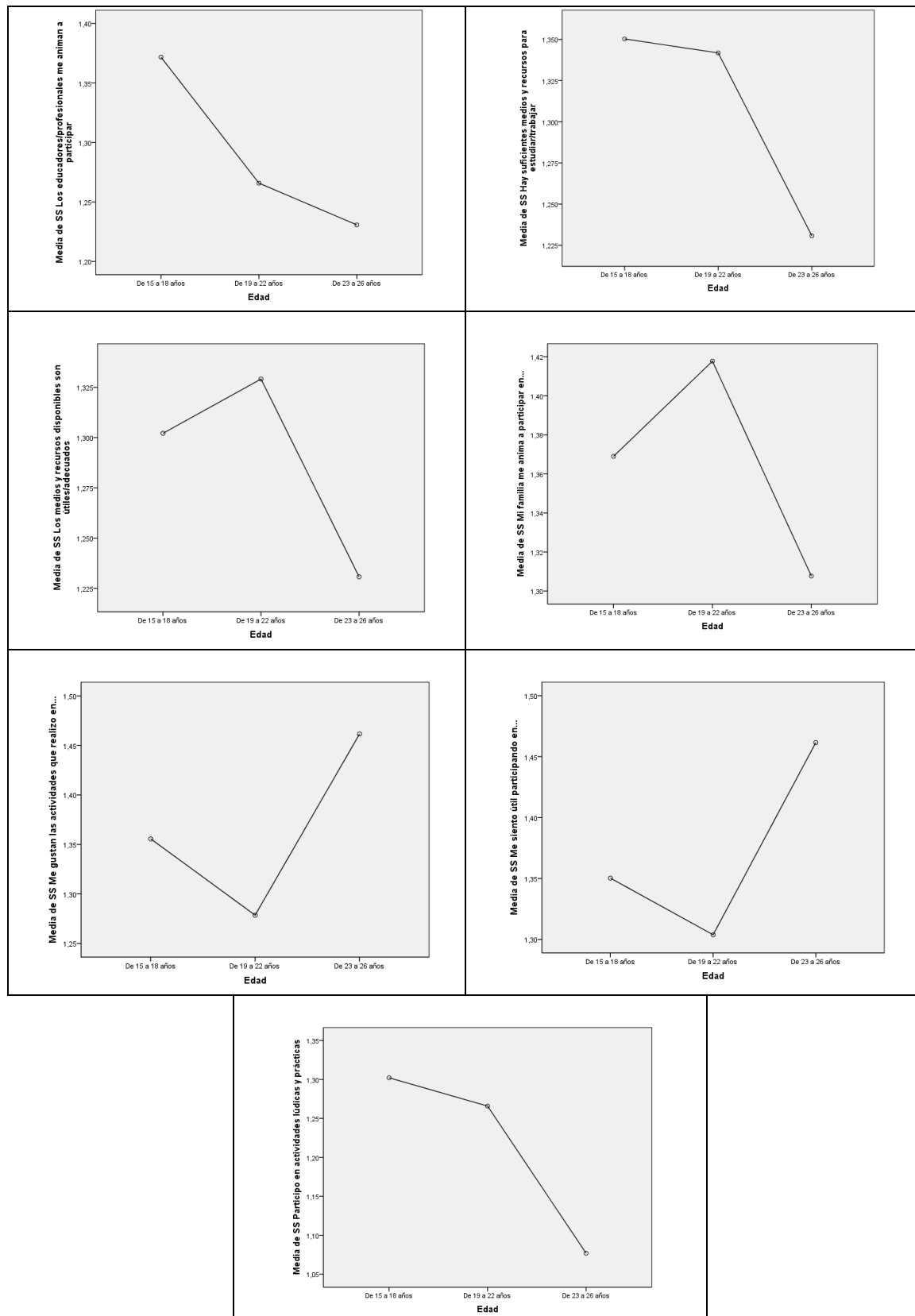


Tabla 36. Gráficos Medias Servicios sociales-Edad

A continuación se muestran los resultados obtenidos con relación a la variable Instituciones religiosas y edad.

INSTITUCIONES RELIGIOSAS N= 466	De 15 a 18 años (N= 374)		De 19 a 22 años (N= 79)		De 23 a 26 años (N= 13)	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT
Los educadores/profesionales me ayudan en el estudio	1,12	0,476	1,08	0,350	1,08	0,277
Los educadores/profesionales me asesoran para conseguir un trabajo	1,13	0,485	1,10	0,441	1,15	0,555
Los educadores/profesionales me asesoran para realizar prácticas en centros externos	1,11	0,449	1,05	0,273	1,15	0,555
Los compañeros me prestan apoyo cuando necesito estudiar	1,09	0,359	1,08	0,417	1,00	0,000
Los compañeros me ayudan para encontrar trabajo	1,09	0,352	1,09	0,458	1,08	0,277
Aprendo cosas útiles y prácticas	1,14	0,525	1,04	0,192	1,00	0,000
Los educadores/profesionales me animan a participar	1,13	0,494	1,08	0,350	1,00	0,000
Hay suficientes medios y recursos para estudiar/trabajar	1,14	0,501	1,09	0,458	1,00	0,000
Los medios y recursos disponibles son adecuados/útiles	1,12	0,460	1,11	0,480	1,00	0,000
Mi familia me anima a participar en...	1,12	0,476	1,13	0,490	1,00	0,000
Me gustan las actividades que realizo en...	1,14	0,548	1,08	0,417	1,00	0,000
Me siento útil participando en...	1,16	0,562	1,09	0,365	1,00	0,000
Participo en actividades lúdicas y prácticas	1,14	0,545	1,09	0,429	1,00	0,000

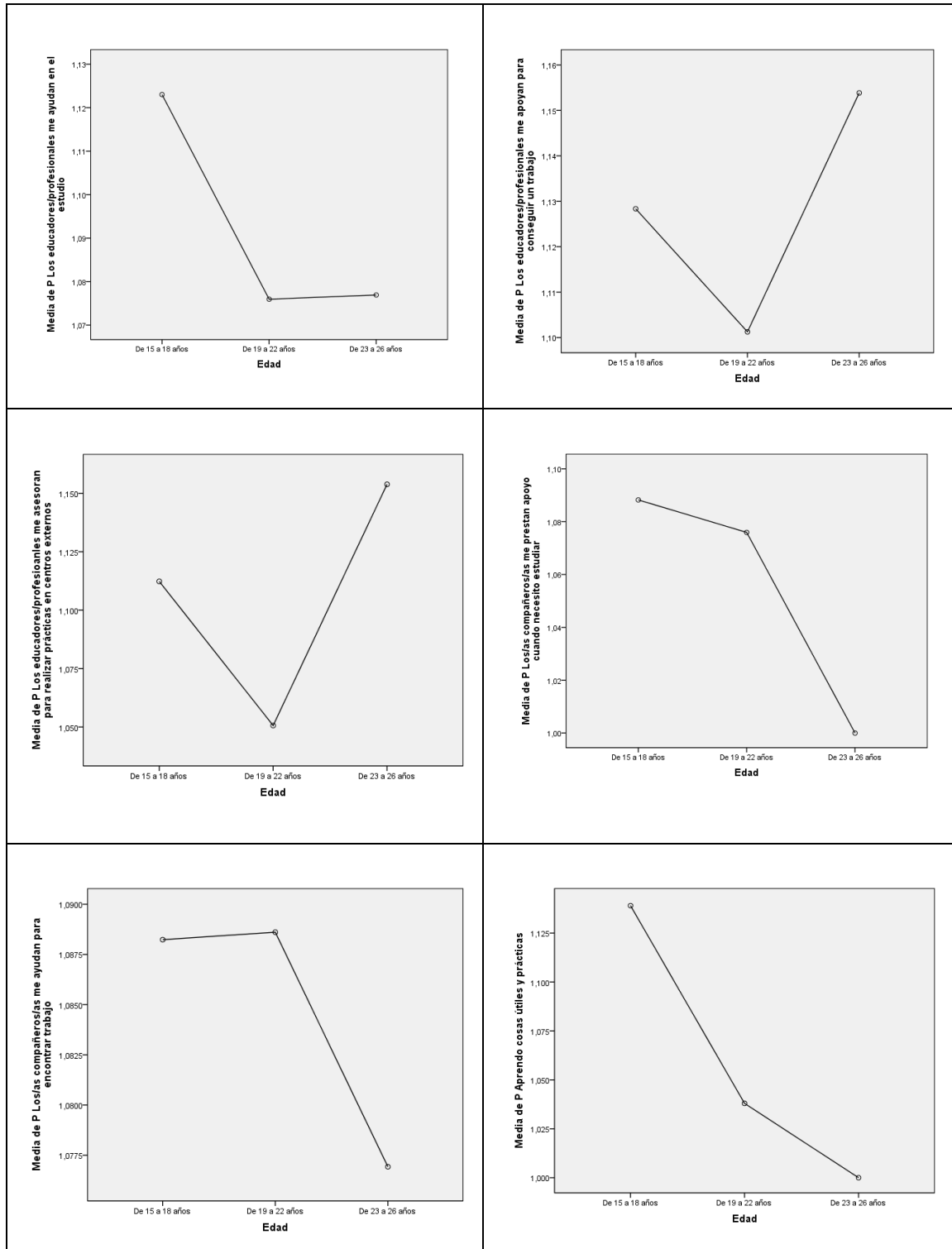
Tabla 37. Instituciones religiosas-Edad

Respecto a las instituciones religiosas tampoco encontramos diferencias altamente significativas con respecto a los grupos de edad, volviendo a ser el grupo de menor edad el que le otorga un mayor valor. Ello puede ser debido a que el alumnado con mayor edad se encuentra más pesimista y desalentado frente a las oportunidades que le ha ofrecido la vida, a lo largo de su trayectoria vital.

Aunque como puede apreciarse en los gráficos siguientes, el grupo de mayor edad otorga una media más alta a los profesionales que apoyan a los jóvenes en estas instituciones religiosas.



Capítulo V. Resultados



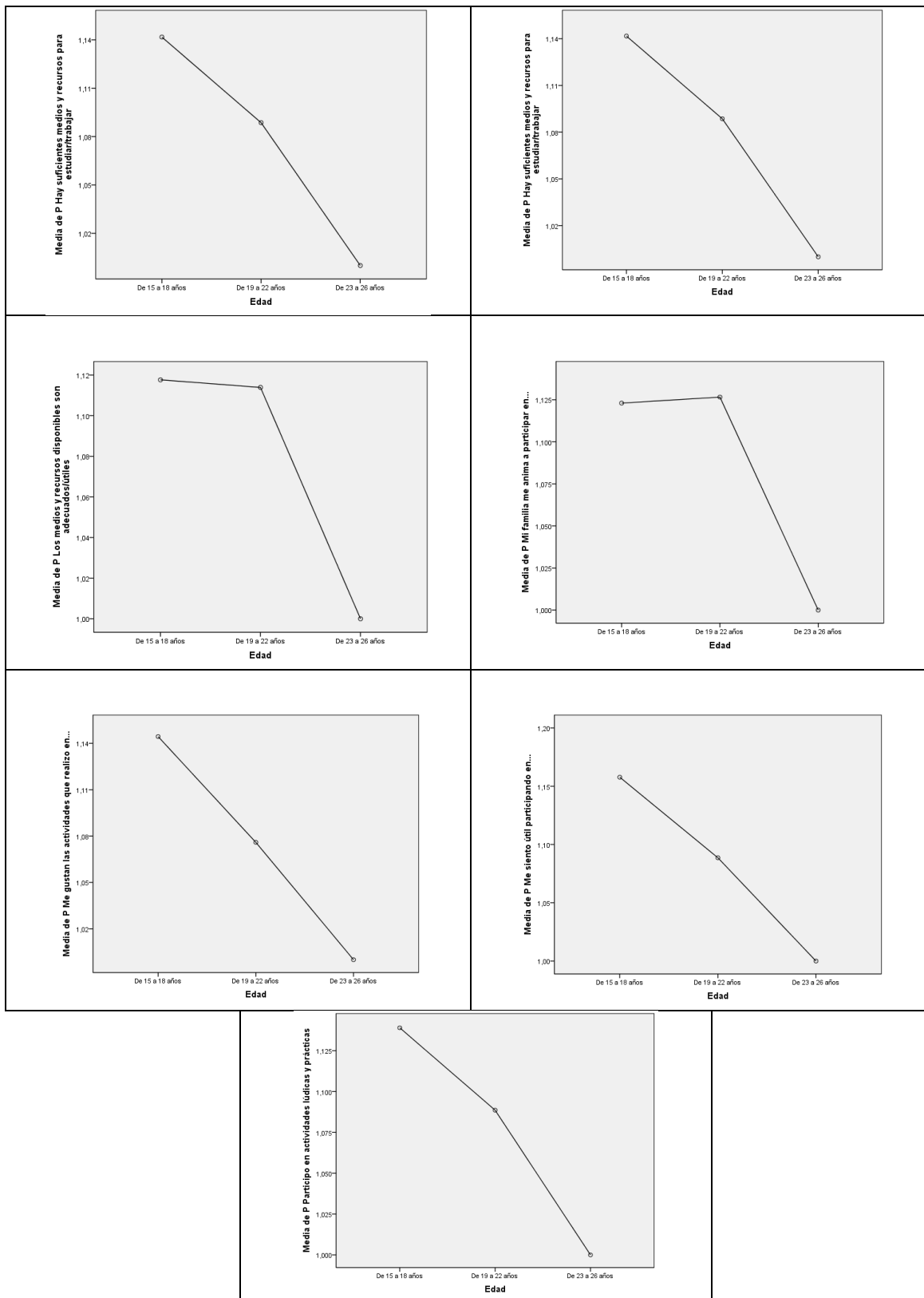


Tabla 38. Gráficos medias instituciones religiosas - Edad



		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Los educadores/profesionales me ayudan en el estudio	Inter-grupos	,162	2	,081	,397	,673
	Intra-grupos	94,810	463	,205		
	Total	94,972	465			
Los educadores/profesionales me asesoran para conseguir un trabajo	Inter-grupos	,059	2	,030	,129	,879
	Intra-grupos	106,722	463	,231		
	Total	106,781	465			
Los educadores/profesionales me asesoran para realizar prácticas en centros externos	Inter-grupos	,283	2	,141	,772	,463
	Intra-grupos	84,773	463	,183		
	Total	85,056	465			
Los compañeros me prestan apoyo cuando necesito estudiar	Inter-grupos	,104	2	,052	,389	,678
	Intra-grupos	61,633	463	,133		
	Total	61,736	465			
Los compañeros me ayudan para encontrar trabajo	Inter-grupos	,002	2	,001	,006	,994
	Intra-grupos	63,391	463	,137		
	Total	63,393	465			
Aprendo cosas útiles y prácticas	Inter-grupos	,852	2	,426	1,868	,156
	Intra-grupos	105,656	463	,228		
	Total	106,509	465			
Los educadores/profesionales me animan a participar	Inter-grupos	,334	2	,167	,796	,464
	Intra-grupos	100,638	463	,271		
	Total	100,972	465			
Hay suficientes medios y recursos para estudiar/trabajar	Inter-grupos	,406	2	,203	,855	,426
	Intra-grupos	109,869	463	,237		
	Total	110,275	465			
Los medios y recursos disponibles son adecuados/útiles	Inter-grupos	,174	2	,087	,416	,660
	Intra-grupos	96,798	463	,209		
	Total	96,972	465			
Mi familia me anima a participar en...	Inter-grupos	,194	2	,097	,436	,647
	Intra-grupos	103,076	463	,223		
	Total	103,270	465			
Me gustan las actividades que realizo en...	Inter-grupos	,527	2	,264	,971	,380
	Intra-grupos	125,748	463	,272		
	Total	126,275	465			
Me siento útil participando en...	Inter-grupos	,580	2	,290	1,049	,351
	Intra-grupos	128,072	463	,277		
	Total	128,652	465			
Participo en actividades lúdicas y prácticas	Inter-grupos	,380	2	,190	,703	,495
	Intra-grupos	125,150	463	,270		
	Total	125,530	465			

Tabla 39. Instituciones religiosas-Edad

Respecto a las Asociaciones y ONGs, las medias más altas otorgadas a los siguientes ítems, han sido dadas por el alumnado de mayor edad.

ASOCIACIONES y ONG N= 466	De 15 a 18 años (N= 374)		De 19 a 22 años (N= 79)		De 23 a 26 años (N= 13)	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT
Los educadores/profesionales me ayudan en el estudio	1,61	1,119	2,90	1,081	3,00	1,080
Los educadores/profesionales me asesoran para conseguir un trabajo	1,53	1,034	2,53	1,207	2,54	1,050
Los educadores/profesionales me asesoran para realizar prácticas en centros externos	1,49	0,982	2,51	1,164	2,69	0,947
Los compañeros me prestan apoyo cuando necesito estudiar	1,53	1,021	2,29	1,178	2,62	1,193
Los compañeros me ayudan para encontrar trabajo	1,37	0,840	1,94	1,090	1,92	1,188
Aprendo cosas útiles y prácticas	1,63	1,136	2,97	1,187	3,08	1,115
Los educadores/profesionales me animan a participar	1,61	1,095	2,82	1,206	3,00	1,080
Hay suficientes medios y recursos para estudiar/trabajar	1,61	1,092	2,89	1,155	2,62	1,121
Los medios y recursos disponibles son adecuados/útiles	1,58	1,065	2,76	1,243	2,85	1,068
Mi familia me anima a participar en...	1,64	1,123	2,75	1,255	2,92	1,038
Me gustan las actividades que realizo en...	1,63	1,131	3,01	1,193	2,85	0,987
Me siento útil participando en...	1,62	1,106	2,89	1,166	2,69	1,109
Participo en actividades lúdicas y prácticas	1,55	1,047	2,53	1,207	2,92	1,115

Tabla 40. Asociaciones y ONG- Edad

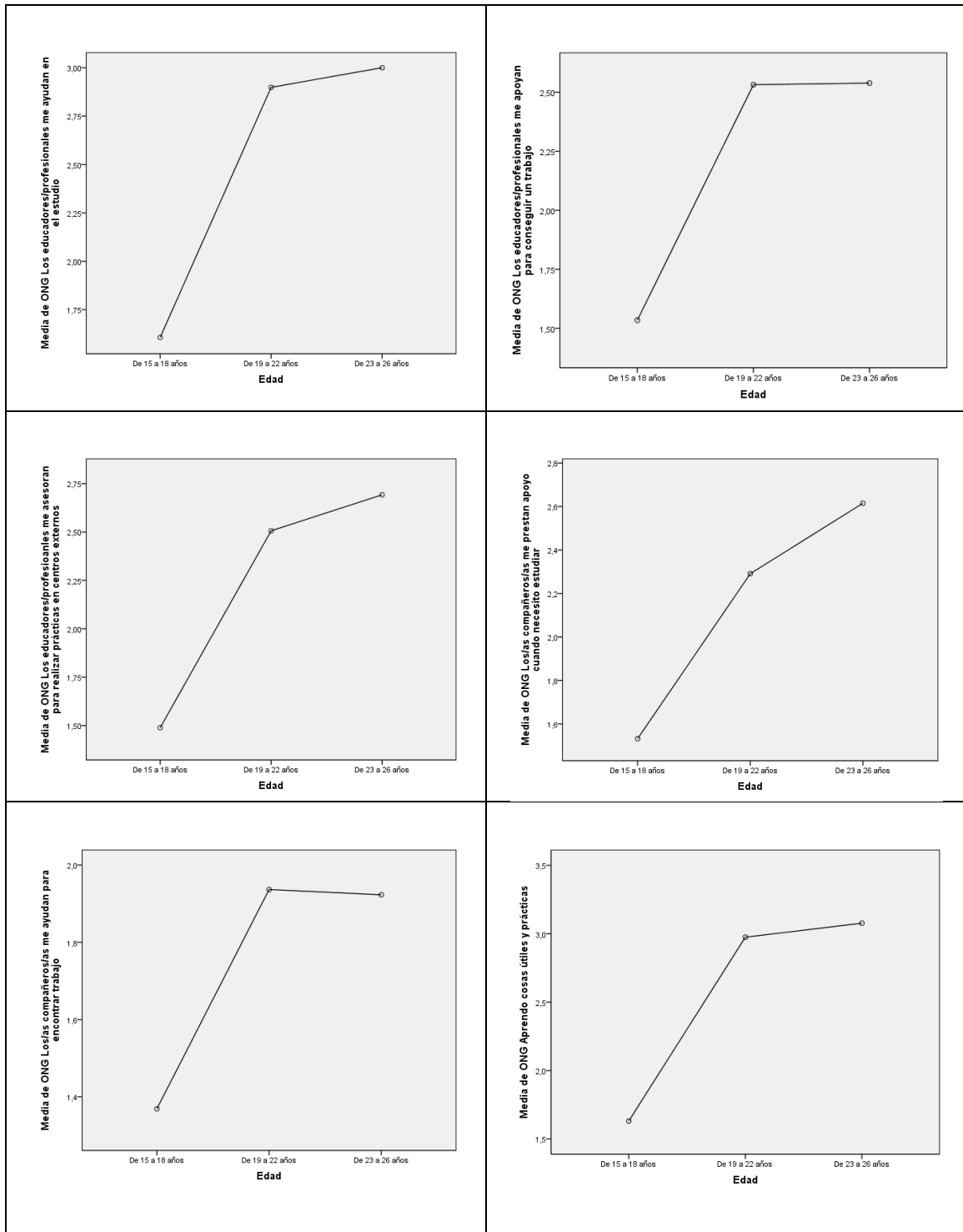
Existen diferencias altamente significativas ($F=52,872$) en la variable me gustan las actividades que realizo en las asociaciones y/o ONG, aspecto que refleja la diferencias respecto a los resultados obtenidos anteriormente en relación a cómo los estudiantes más jóvenes prefieren los centros educativos y el alumnado de mayor edad se decanta por las asociaciones y ONG para recibir esta formación.

Otras variables significativas han sido Aprendo cosas útiles y prácticas ($F=52,075$) y Los educadores/profesionales me ayudan en el estudio ($F=50,987$), alcanzado una media más alta en los alumnos de mayor edad.



		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Los educadores/profesionales me ayudan en el estudio	Inter-grupos	126,071	2	63,036	50,987	,000
	Intra-grupos	572,412	463	1,236		
	Total	698,483	465			
Los educadores/profesionales me asesoran para conseguir un trabajo	Inter-grupos	73,520	2	36,760	32,360	,000
	Intra-grupos	525,950	463	1,136		
	Total	599,470	465			
Los educadores/profesionales me asesoran para realizar prácticas en centros externos	Inter-grupos	80,756	2	40,378	39,278	,000
	Intra-grupos	475,973	463	1,028		
	Total	556,730	465			
Los compañeros me prestan apoyo cuando necesito estudiar	Inter-grupos	49,006	2	24,503	22,051	,000
	Intra-grupos	514,496	463	1,111		
	Total	563,502	465			
Los compañeros me ayudan para encontrar trabajo	Inter-grupos	23,639	2	11,820	14,684	,000
	Intra-grupos	372,687	463	,850		
	Total	396,326	465			
Aprendo cosas útiles y prácticas	Inter-grupos	136,307	2	68,153	52,075	,000
	Intra-grupos	605,953	463	1,309		
	Total	742,260	465			
Los educadores/profesionales me animan a participar	Inter-grupos	113,553	2	56,776	45,755	,000
	Intra-grupos	574,524	463	1,241		
	Total	688,077	465			
Hay suficientes medios y recursos para estudiar/trabajar	Inter-grupos	113,532	2	56,766	46,614	,000
	Intra-grupos	563,835	463	1,218		
	Total	677,367	465			
Los medios y recursos disponibles son adecuados/útiles	Inter-grupos	104,912	2	52,456	43,587	,000
	Intra-grupos	557,216	463	1,203		
	Total	662,129	465			
Mi familia me anima a participar en...	Inter-grupos	95,528	2	47,764	36,469	,000
	Intra-grupos	606,405	463	1,310		
	Total	701,933	465			
Me gustan las actividades que realizo en...	Inter-grupos	137,037	2	68,518	52,872	,000
	Intra-grupos	600,019	463	1,296		
	Total	737,056	465			
Me siento útil participando en...	Inter-grupos	113,653	2	56,827	45,613	,000
	Intra-grupos	576,829	463	1,246		
	Total	690,483	465			
Participo en actividades lúdicas y prácticas	Inter-grupos	81,393	2	40,696	35,073	,000
	Intra-grupos	537,228	463	1,160		
	Total	618,620	465			

Tabla 41. Asociaciones y ONG- Edad



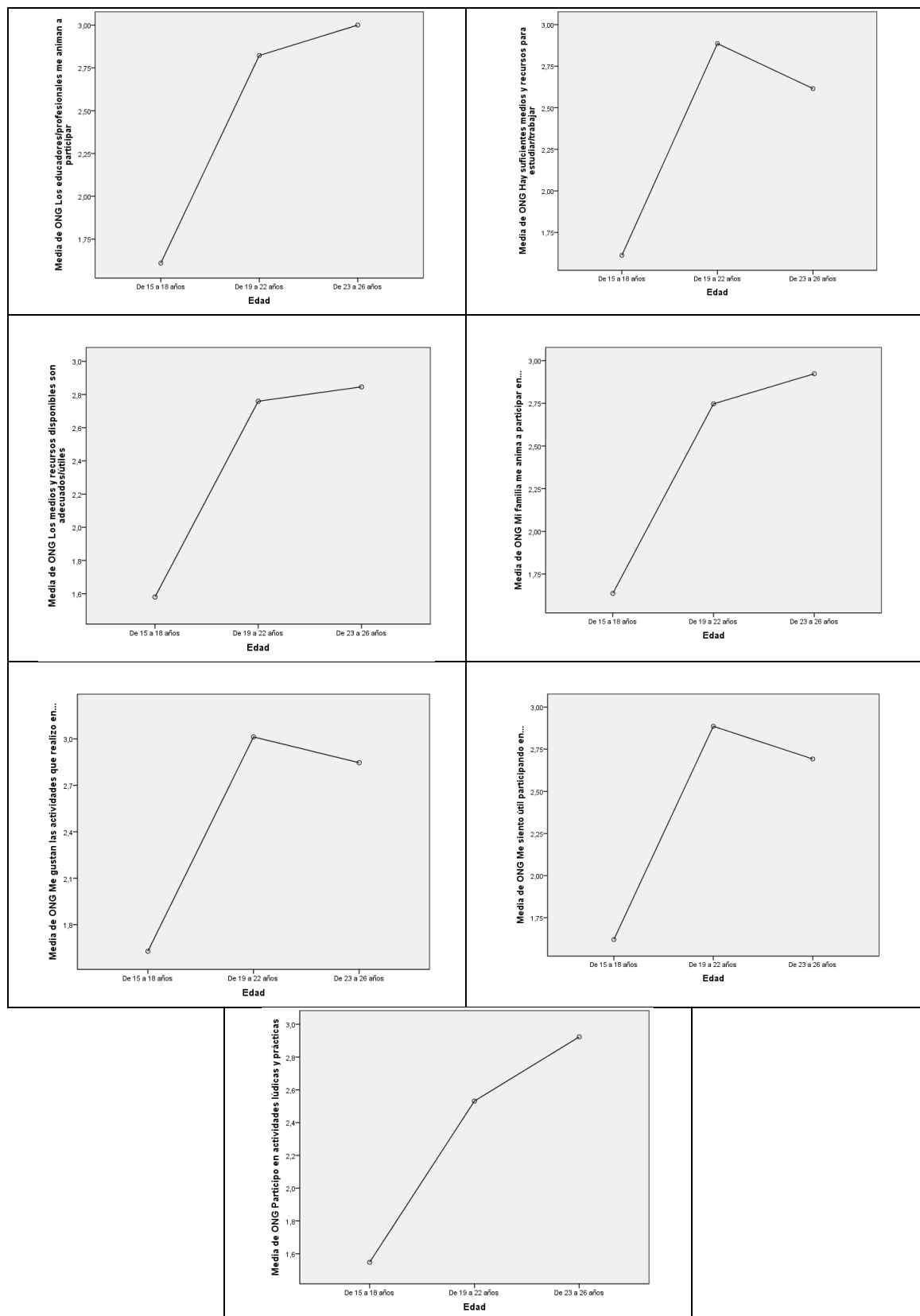


Tabla 42. Gráficos medias Asociaciones y ONGs-Edad



Respecto a los recursos públicos juveniles, las medias obtenidas se asemejan a las alcanzadas por los Servicios sociales. No existen diferencias altamente significativas entre los diferentes grupos de edad.

RECURSOS PÚBLICOS JUVENILES N= 466	De 15 a 18 años (N= 374)		De 19 a 22 años (N= 79)		De 23 a 26 años (N= 13)	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT
Los educadores/profesionales me ayudan en el estudio	1,29	0,752	1,46	0,931	1,38	0,961
Los educadores/profesionales me asesoran para conseguir un trabajo	1,22	0,651	1,34	0,830	1,46	1,127
Los educadores/profesionales me asesoran para realizar prácticas en centros externos	1,18	0,568	1,30	0,774	1,46	1,127
Los compañeros me prestan apoyo cuando necesito estudiar	1,25	0,737	1,35	0,801	1,23	0,832
Los compañeros me ayudan para encontrar trabajo	1,20	0,655	1,11	0,358	1,23	0,832
Aprendo cosas útiles y prácticas	1,24	0,719	1,39	0,869	1,23	0,832
Los educadores/profesionales me animan a participar	1,22	0,670	1,34	0,830	1,23	0,832
Hay suficientes medios y recursos para estudiar/trabajar	1,22	0,637	1,42	0,982	1,23	0,832
Los medios y recursos disponibles son adecuados/útiles	1,20	0,601	1,25	0,707	1,23	0,832
Mi familia me anima a participar en...	1,25	0,706	1,42	0,942	1,23	0,832
Me gustan las actividades que realizo en...	1,27	0,750	1,24	0,738	1,23	0,832
Me siento útil participando en...	1,26	0,732	1,25	0,724	1,23	0,832
Participo en actividades lúdicas y prácticas	1,25	0,745	1,28	0,697	1,23	0,832

Tabla 43. Recursos públicos juveniles-Edad

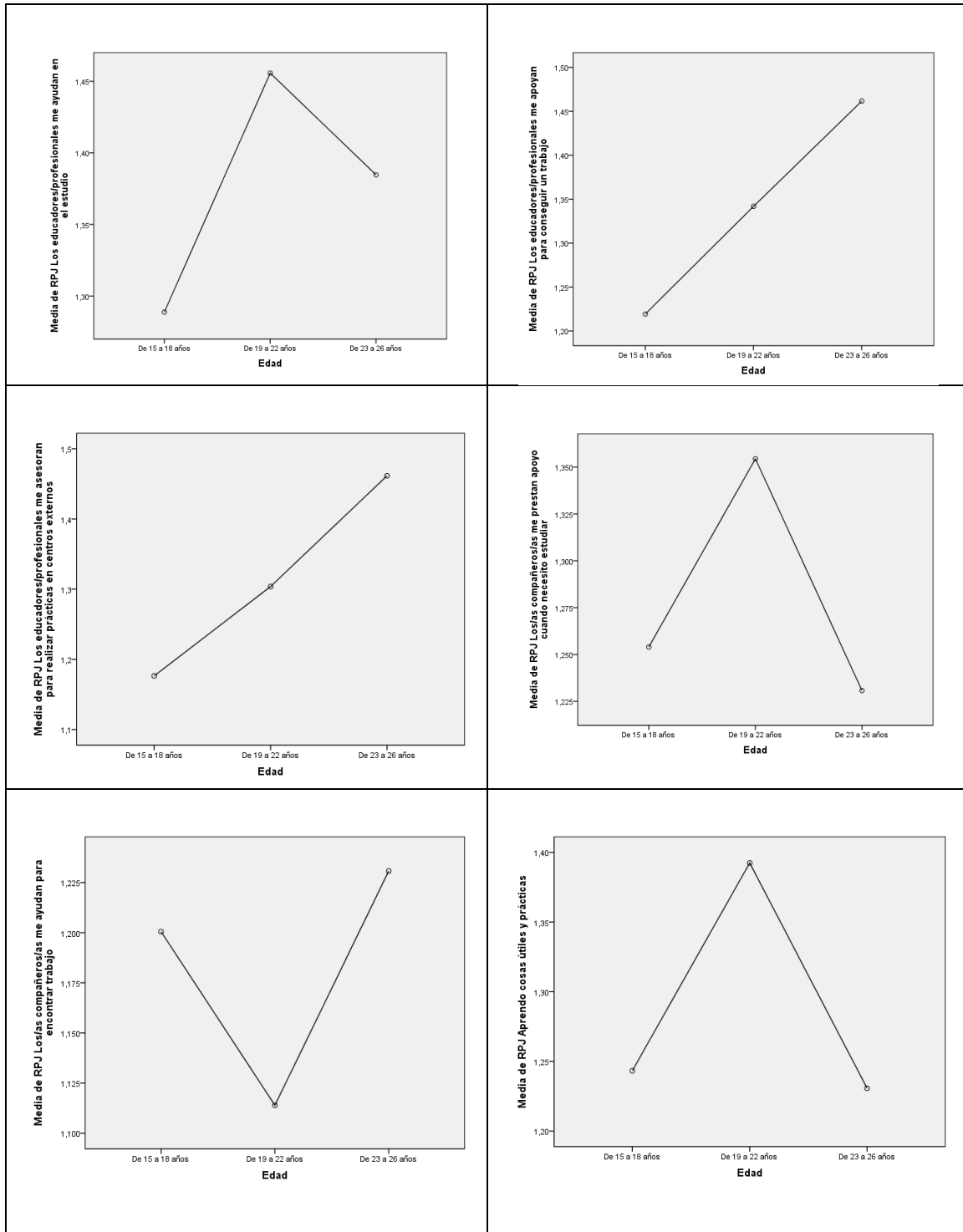
La variable que presenta más diferencias es Hay suficientes medios y recursos para estudiar/trabajar ($F=2,409$), puesto que ha alcanzado una media de 1,22 en el grupo de menor edad, una media de 1,42 el grupo entre 19 a 22 años, y una media de 1,23 en el grupo de mayor edad (de 23 a 26 años).



		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Los educadores/profesionales me ayudan en el estudio	Inter-grupos	1,874	2	,937	1,498	,225
	Intra-grupos	289,485	463	,625		
	Total	291,358	465			
Los educadores/profesionales me asesoran para conseguir un trabajo	Inter-grupos	1,596	2	,798	1,627	,198
	Intra-grupos	227,024	463	,490		
	Total	228,620	465			
Los educadores/profesionales me asesoran para realizar prácticas en centros externos	Inter-grupos	1,931	2	,965	2,452	,087
	Intra-grupos	182,293	463	,394		
	Total	184,223	465			
Los compañeros me prestan apoyo cuando necesito estudiar	Inter-grupos	,679	2	,339	,601	,548
	Intra-grupos	261,253	463	,564		
	Total	261,931	465			
Los compañeros me ayudan para encontrar trabajo	Inter-grupos	,515	2	,258	,669	,513
	Intra-grupos	178,242	463	,385		
	Total	178,758	465			
Aprendo cosas útiles y prácticas	Inter-grupos	1,469	2	,734	1,308	,271
	Intra-grupos	260,001	463	,562		
	Total	261,470	465			
Los educadores/profesionales me animan a participar	Inter-grupos	1,023	2	,512	1,032	,357
	Intra-grupos	229,537	463	,496		
	Total	230,560	465			
Hay suficientes medios y recursos para estudiar/trabajar	Inter-grupos	2,442	2	1,221	2,409	,091
	Intra-grupos	234,657	463	,507		
	Total	237,099	465			
Los medios y recursos disponibles son adecuados/útiles	Inter-grupos	,277	2	,114	,289	,749
	Intra-grupos	181,996	463	,393		
	Total	182,223	465			
Mi familia me anima a participar en...	Inter-grupos	1,892	2	,946	1,663	,191
	Intra-grupos	263,397	463	,569		
	Total	265,290	465			
Me gustan las actividades que realizo en...	Inter-grupos	,072	2	,036	,064	,938
	Intra-grupos	260,463	463	,563		
	Total	260,534	465			
Me siento útil participando en...	Inter-grupos	,012	2	,006	,011	,989
	Intra-grupos	249,087	463	,538		
	Total	249,099	465			
Participo en actividades lúdicas y prácticas	Inter-grupos	,049	2	,024	,044	,957
	Intra-grupos	253,050	463	,547		
	Total	253,099	465			

Tabla 44. Recursos públicos juveniles-edad

A continuación se muestran los gráficos de las medias que hacen referencia a los Recursos públicos juveniles con relación a la variable edad. En general las medias más altas son las otorgadas por los jóvenes de edades comprendidas entre los 19 y 22 años.





Capítulo V.
Resultados

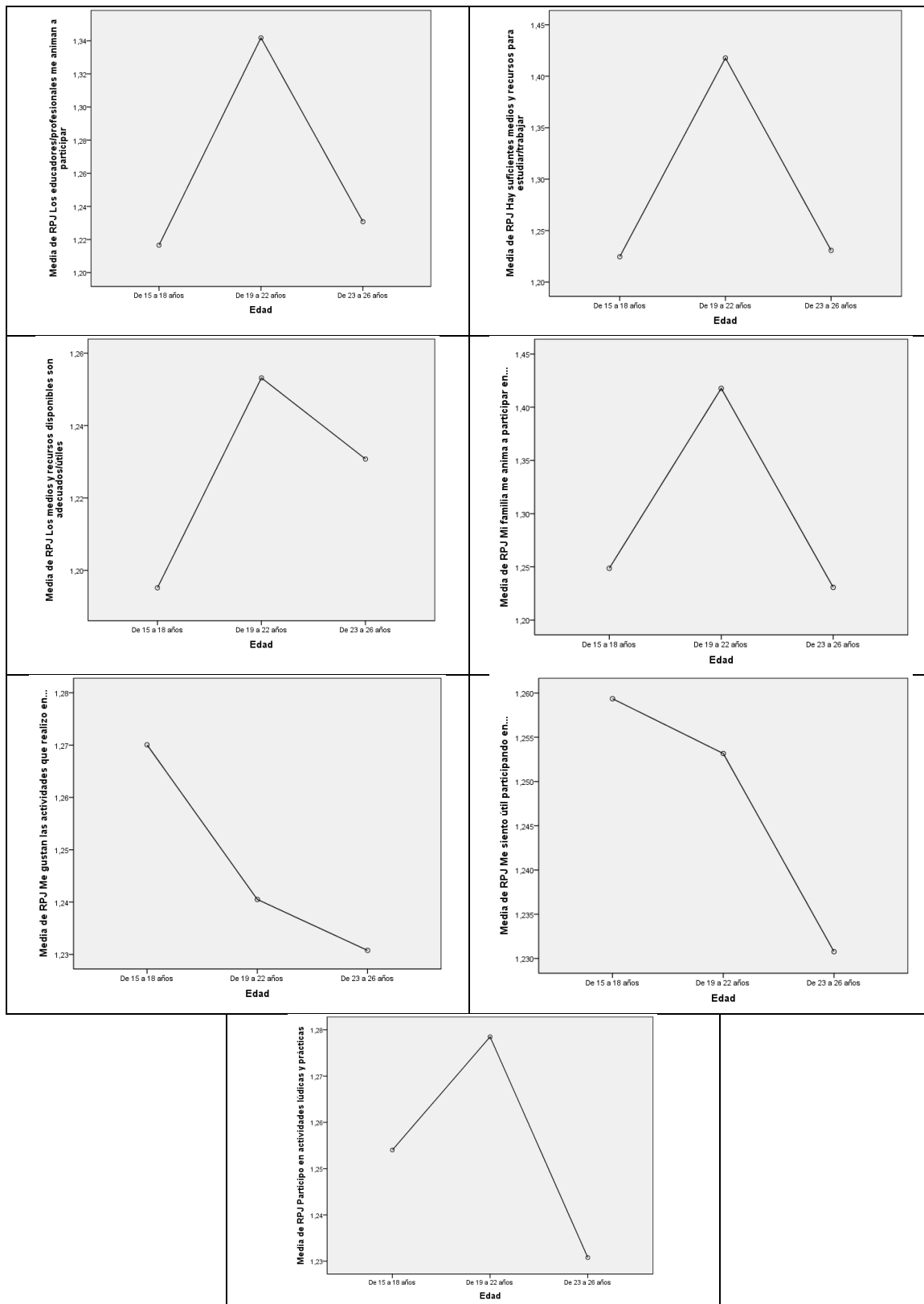


Tabla 45. Gráficos medias. Recursos públicos juveniles-edad



a. Resumen y conclusiones

A continuación se muestran los objetivos que se han planteado al comienzo de esta investigación y que se procede a dar respuesta:

En cuanto al primer objetivo que hace referencia a Determinar el perfil y características del alumnado que asiste al Programa de Formación Profesional Básica (FPB) y/o Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), se muestran las siguientes conclusiones:

La mayoría de los jóvenes que cursan FPB y/o PCPI en la presente investigación son hombres (70% frente a un 30% son mujeres). Con relación a la edad, y tomando como referencia un ratio entre 15 y 26 años, el porcentaje de alumnos entre 15 y 18 años es el más numeroso. Aspecto que se corrobora en otras investigaciones tales como Palomares Ruiz y López Sánchez (2013) dónde se evidencia que el perfil del alumnado, cursando mayoritariamente PCPI o FPB se sitúa entre los 16 y 17 años.

En cuanto al origen de procedencia de los jóvenes investigados, cabe reseñar la existencia de 26 nacionalidades diferentes. Aun así, en la muestra recogida, más de la mitad de los jóvenes son españoles, aspecto relevante a tener en cuenta, puesto que en ocasiones se tiende a relacionar diversos problemas (fracaso escolar, exclusión, desestructuración familiar...) con inmigración.

Respecto al objetivo que se refiere a Analizar los motivos y razones por las que está matriculado, cabe destacar que casi la mitad del alumnado encuestado (48,1%) tiene interés en obtener el graduado en ESO, frente a un 30,5% que aspira a conseguir el certificado de profesionalidad para acceder a un puesto de trabajo, y un 20% de los encuestados desea continuar estudios en Formación profesional.

En la investigación llevada a cabo por Adame Obrador y Salvà (2010) se han analizado las razones por las que los jóvenes deciden cursar estos programas. Coincidiendo con la presente investigación, los jóvenes están interesados en obtener el Graduado escolar. Así mismo, también le otorgan valor a esta formación en la medida que posibilita el acceso a un empleo (Olmos Rueda y Mas Torelló, 2013). No obstante estos autores (Adame Obrador y Salvà, 2010) también relatan que algunos jóvenes



cursan estos estudios sin tener muy clara su utilidad, por no disponer de otra cosa mejor que hacer en un momento determinado. Aspecto que no coincide con la presente investigación, puesto que el alumnado encuestado ha rechazado con una media de 2,96 (en una escala de 1 a 10, dónde 1 es el menor valor y 10 es el valor máximo), la asistencia a los programas por no tener otra cosa mejor que hacer.

Respecto al objetivo que hace referencia a Descubrir si estos sujetos trabajan o han trabajado, el 39,9% del alumnado ha indicado que sí ha trabajado, frente al 60,1% que no han trabajado por un sueldo remunerado. Los jóvenes encuestados que sí han trabajado, han declarado haber estado empleados en varias ocasiones (ello indica rotabilidad), en muchos casos en negocios familiares, como ayudantes o aprendices en diferentes oficios. Los jóvenes de mayor edad son los que han trabajado en mayor medida respecto a los más jóvenes.

El siguiente objetivo hace referencia a Explorar de quién o quiénes han recibido apoyo. En este sentido y con relación al logro de un empleo, los jóvenes consideran que serán ellos mismos los que lo conseguirán, por ejemplo a través de Internet que alcanza una media alta la utilización de esta herramienta para su búsqueda. También consideran que con la ayuda de sus padres podrán encontrar un trabajo. En este sentido, tal y como se manifiesta en la investigación llevada a cabo por Valls Fonayet (2011, p. 97), “se constata el efecto ayuda que representa la presencia de jóvenes trabajadores en los hogares con riesgo de pobreza, apuntando a una solidaridad bidireccional entre padres y jóvenes”.

Respecto a Identificar cuáles son sus expectativas de futuro los jóvenes han manifestado en primer lugar que algún día les gustaría formar su propia familia y ser independientes económicamente. Aspecto en el que coinciden otras investigaciones, tal como la llevada a cabo por Riaño Galán (2012) al afirmar que los jóvenes les gustaría trabajar para ser independientes en un 80%), así como que el 60% quería vivir con su pareja o con los amigos.

Por último, con relación a Detectar el grado de satisfacción con su formación actual y con la ayuda que reciben de diversas Instituciones, se puede considerar que el alumnado encuestado aprecia la ayuda que le ofrecen las instituciones a las que asiste. Sin lugar a dudas tanto los centros educativos como las asociaciones que imparten el



programa de PCPI y/o FPB son las mejor valoradas. Aspecto que se corrobora en otras investigaciones (Arimendi Jáuregui, Vega Fuente y Santiago Etxeberria, 2011; González González y Porto Currás, 2013) al afirmar que el alumnado está satisfecho con estos programas educativos. Estos autores manifiestan que posiblemente por primera vez, perciben que lo que están aprendiendo tiene alguna validez. Aun así, como se relata en la investigación llevada a cabo por González González y Porto Currás (2013, p. 230) “aproximadamente un tercio de estos alumnos siguen ‘desenganchados’, tal y como revelan sus declaraciones”. Ello se ha podido comprobar en la presente investigación en el momento de la aplicación de los cuestionarios, puesto que la asistencia a clase por parte de los jóvenes fue altamente escasa.

Con respecto a otras instituciones (centros religiosos, recursos públicos juveniles...) los jóvenes las han valorado negativamente. En este sentido Melendro Estefanía (2011, p. 339), afirma que los jóvenes en dificultad social “poseen un nivel muy bajo de participación social [...]; aunque esta es una característica bastante común y conocida de los jóvenes de esta generación”. Por su parte Sandoval (2011), indica que estos jóvenes poseen una tendencia a confiar más en las personas que en las instituciones.



2. Segunda línea de investigación: resultados Técnica Delphi

A continuación se muestran los resultados obtenidos en la segunda línea de investigación, obtenidos a raíz del análisis de la información realizado a partir de la aplicación de la Técnica Delphi.

2.1. Variables descriptivas

La muestra objeto del estudio consta de 34 sujetos, siendo el 59% hombres y el 41% mujeres.

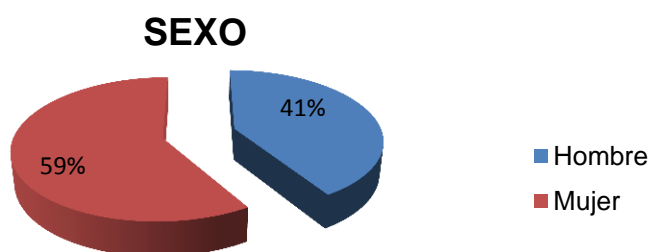


Figura 27. Sexo

El 32,4% de los participantes tiene una edad comprendida entre los 46 y 50 años, seguido de un 20,6% entre 41 y 45 años. El 14,7% tiene entre 51 y 55 años; el 11,8% oscila entre los 26 y 35 años y solo un 5,9% se encuentra entre 36 y 40 años.

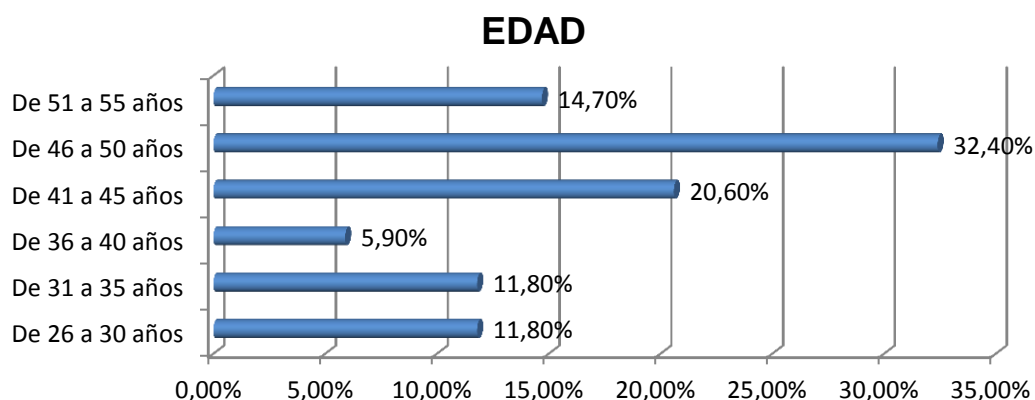


Figura 28. Edad

Son los agentes sociales representativos de ocho comunidades autónomas españolas: Comunidad de Madrid (30,3%); País Vasco (24,2%); Castilla y León (18,2%); Andalucía (15,2%) y Galicia, Aragón y Asturias con un 3% de representatividad, respectivamente.

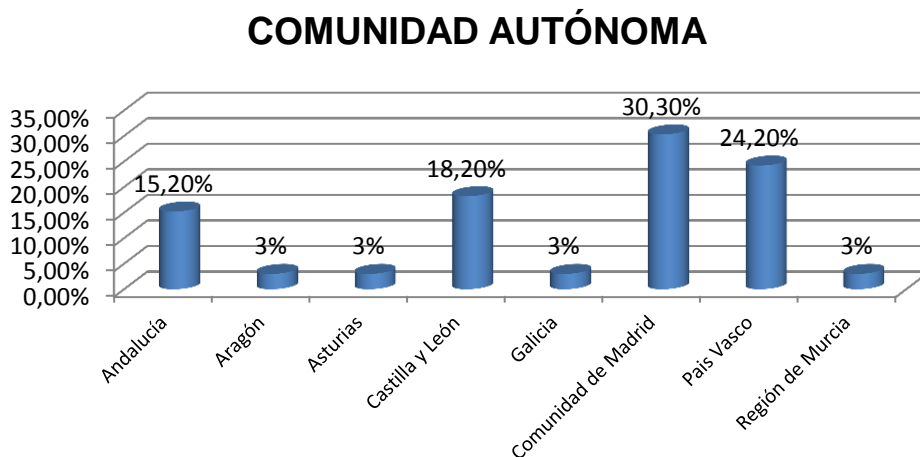


Figura 29. Comunidad Autónoma

En cuanto a la titulación de referencia, el 41,2% son licenciados; el 29,4% tienen un máster; el 11,8% son diplomados, un 8,8% poseen doctorado y otro 8,8 % Formación Profesional de II grado.

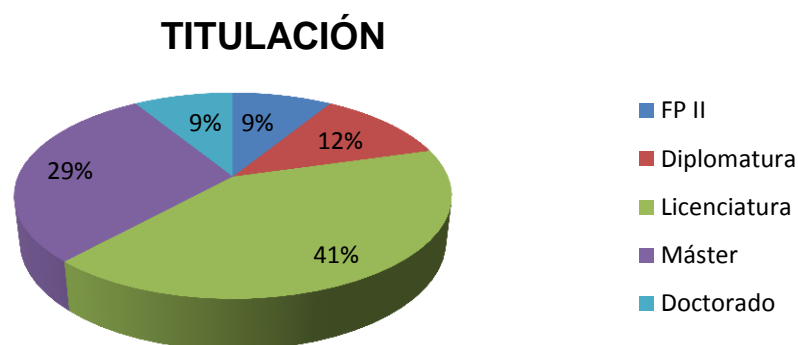


Figura 30. Titulación

La vida laboral de estos expertos comprende más de 21 años para el 37,5% de la muestra, entre 6 y 10 años para el 28,1%; de 16 a 20 años para el 18,8% y entre 11 y 15 años para el 15,6% de expertos.

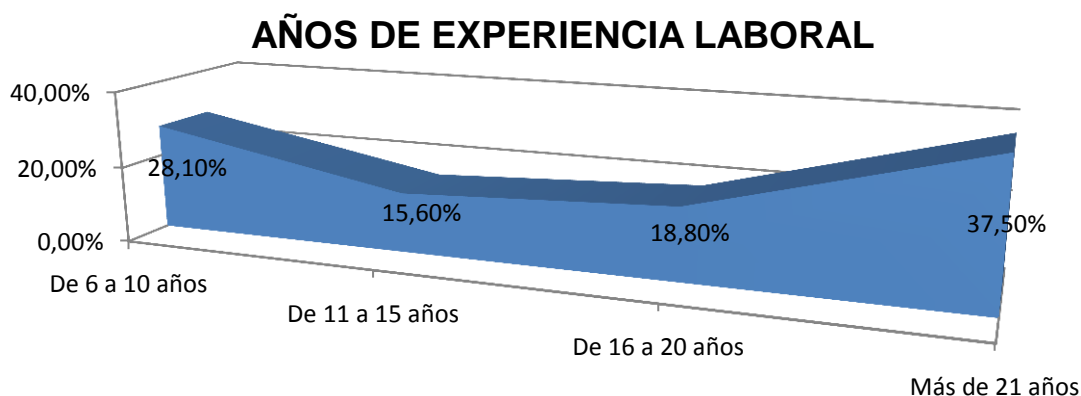


Figura 31. Años de experiencia laboral

Desarrollan su práctica profesional en puestos fundamentalmente relacionados con Entidades Sociales (39,4%), con la Administración Pública (36,4%) y como trabajadores de empresa privada (15,2%).



Figura 32. Situación laboral

A continuación se presentan los resultados obtenidos en las tres rondas de aplicación.

2.2. Análisis de las aportaciones de la primera ronda

El primer cuestionario se ha organizado en dos ejes de análisis: formación y empleo. El primer eje se refiere a la formación de los jóvenes en dificultad social. Reúne tres categorías de análisis y cada una de ellas contiene cuatro subcategorías, como se muestra a continuación:

FORMACIÓN DE LOS JÓVENES EN DIFICULTAD SOCIAL	
Necesidades detectadas referentes a la formación	-Políticas y actuaciones educativas -Curriculares -Información, asesoría y seguimiento -Cuestiones personales
Fortalezas existentes en la formación de los jóvenes	-Políticas y actuaciones en formación -Curriculares -Información asesoría y seguimiento -Cuestiones personales
Retos de futuro en formación	-Políticas y actuaciones educativas -Curriculares -Información, asesoría y seguimiento -Cuestiones de futuro

Cuadro 20. Formación de los jóvenes en dificultad social

Primer eje referente a la formación de los jóvenes en dificultad social

Este eje agrupa tres categorías denominadas: a) necesidades detectadas en la formación de los jóvenes; b) fortalezas existentes en materia de formación curricular y c) retos de futuro en materia de formación. Dentro de cada categoría hemos organizado los datos en cuatro subcategorías (ver tabla) y que pasamos a comentar a continuación.

Necesidades detectadas en la formación de los jóvenes en dificultad social

En la categoría relativa a las necesidades detectadas en materia de formación de los jóvenes hemos ordenado las respuestas en cuatro subcategorías: Políticas y actuaciones educativas; Curriculares; Información, asesoría y seguimiento; y Cuestiones personales.



Necesidades y actuaciones políticas de las instituciones educativas que favorezcan una formación y capacitación de calidad en los jóvenes en dificultad social

La formación de los jóvenes en riesgo social es una de las principales demandas solicitada por todos los encuestados, manifestando la escasez de recursos tanto de formación y humanos como de capacitación profesional, para lograr una atención de calidad en esta línea. Otro aspecto que se ha recogido en relación a este eje, se refiere a la necesidad de establecer mayor cooperación entre las entidades educativas y sociales con el objetivo de lograr una formación integral y en promover ayudas para subvencionar los estudios. A continuación se puede ver la siguiente red donde se recogen los códigos más significativos, seleccionando algunas citas textuales que ponen de relieve dicha demanda.

Red: \$_ Necesidad detectada en formación. Políticas de acción formativa para los jóvenes

FCORD_2_La comunicación y coordinación entre organismos e instituciones formativas debe ser directa, fluida y eficaz para la intervención con los jóvenes {6-1}

FND_12_Los centros formativos deben estar más preocupados por la acción educativa de los alumnos disruptivos {4-1}

FND_2_La escasez de recursos humanos: docentes y agentes de apoyo y económicos para garantizar una formación y capacitación profesional acorde con las demandas laborales {16-1}

FND_7_Incrementar las becas y ayudas al estudio para subvencionar la formación. Quieren aprender pero no pueden costearla {6-1}

FND_8_Establecer mayor cooperación entre entidades educativas y sociales para el logro de una formación integral por competencias {9-1}

FND_9_ Que se favorezca y se apoye con recursos el poder conciliar la vida familiar con la formación {1-1}

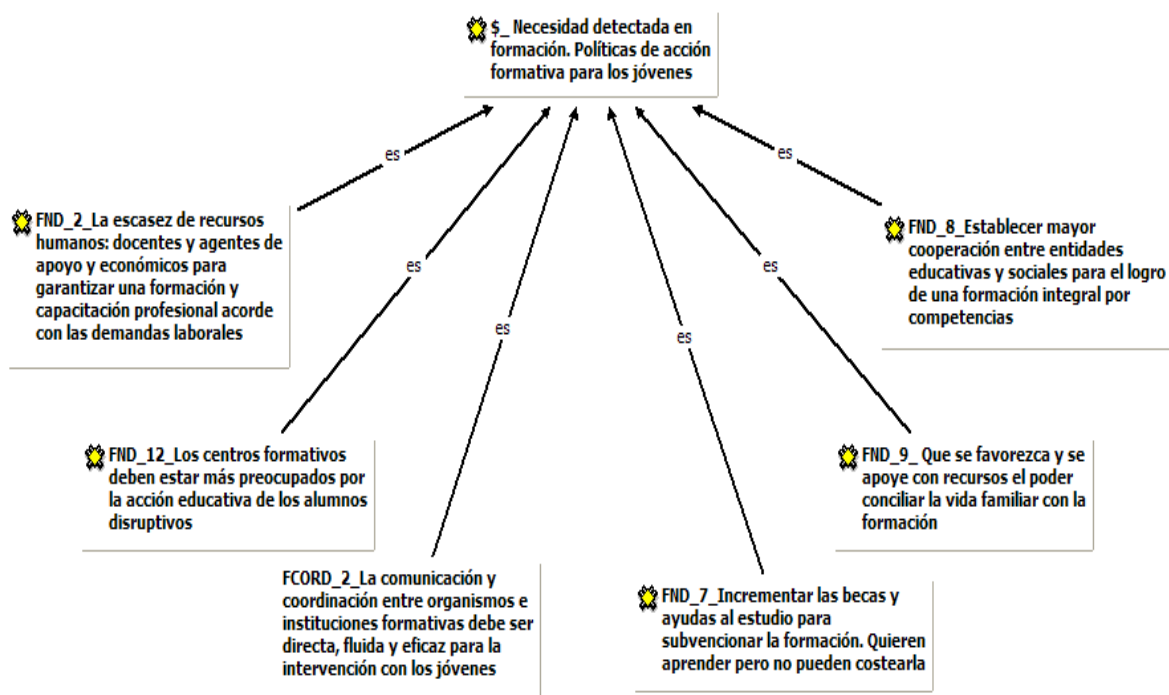


Figura 33. Mapa conceptual análisis cualitativo. Red: \$_ Necesidad detectada en formación. Políticas de acción formativa para los jóvenes

Los expertos encuestados ponen de relieve la escasez de recursos humanos (docentes y agentes de apoyo) y económicos, para poder garantizar una óptima calidad formativa acorde con las exigencias laborales, tal como expresan en las siguientes citas textuales:

“Es escasa la dotación de recursos tanto al profesorado del sistema educativo como a docentes o agentes de formación no reglada que garantice una mayor calidad en la tarea docente, con el objetivo de mejorar las capacidades y destrezas del alumnado juvenil en consonancia con las exigencias del mercado laboral actual”.

“Ejecutar un trabajo en red desde la perspectiva de la construcción del caso, entre los profesionales que trabajan sobre un caso, los centros de formación a veces nos cerramos en nuestros propios análisis y toma de decisiones,..., pero las personas jóvenes en dificultad social tienen unas realidades multifactoriales, que les llevan a ser lo que son, y en muchas de estos factores hay profesionales (médicos, psiquiatras, trabajadores sociales, educadores sociales, profesores,...), que están interviniendo,...”.



“La adolescencia se alarga y yo detecto falta de recursos de apoyo a la formación. Cuando los chavales son más jóvenes, tienen recursos sociales, desde los servicios sociales de base o especializados, pero en la medida que se acercan a la mayoría de edad estos recursos se van cerrando, cuando por otra parte de todos los sitios se dice que es una etapa de mayor vulnerabilidad y riesgo”.

Se expone que se precisa de mayor coordinación y colaboración entre las entidades públicas, de iniciativa social y del sector privado en aquellas competencias y aspectos relacionados con la formación dirigida a los jóvenes. Los expertos consideran que existen pocas empresas que ofrezcan formación y cualifiquen al personal para sus puestos de trabajo.

Asimismo, los profesionales destacan que la formación, en muchos espacios, se reduce sólo a contenidos, olvidando el enfoque por competencias, que es una perspectiva más global e integradora de formación. Por otro lado se suele dejar de lado competencias más transversales y a las competencias emocionales, estrategias que ayudan al logro de una óptima realización personal e integración en la sociedad. Por tanto, creen en la necesidad de una formación básica en competencias, tanto instrumentales como transversales.

“Lograr menor rigidez por parte de las administraciones para el desarrollo de programas educativos. Hay mucha demanda para pocas plazas, y en algunos casos requieren desplazamientos largos y costosos a otras zonas de trabajo que las familias no pueden asumir”. “Casi absoluta falta de oportunidades tanto para la formación como para la obtención de un trabajo”.

Por otra parte aluden a la necesidad de incrementar becas y ayudas al estudio para favorecer una formación subvencionada, dado que existen alumnos que desean y quieren aprender, pero no pueden costearla. De ahí las siguientes citas textuales:

“Por otra parte son necesarios centros formativos que se preocupen y tengan por misión la acción educativa de los jóvenes disruptivos. Escuelas en las que estos alumnos quepan y se preocupen por ellos, poniéndolos en el centro de la acción



educativa, de tal manera que no sean disruptivos, sino la razón de ser de estas escuelas. Se carece de las Aulas de Enlace, de compensación educativa etc..., que favorecerían la incorporación de las personas con riesgo social en el sistema educativo y cuyo objetivo era dar una alternativa formativa a los alumnos con escasa motivación a lo escolar, en proceso de abandono o incorporación tardía. O bien el desigual tránsito de los PCPI (Programa de Cualificación Profesional Inicial) a la Formación Profesional Básica (FPB) que instaura la LOMCE”.

Necesidades detectadas en formación. Curriculares

Red: \$ _Necesidad detectada en formación. Curricular

\$ _Necesidades detectadas en formación. Curriculares {0-7}

FND_1_Mas medidas formativas y educativas (incentivadoras y atractivas) que eviten el abandono y fracaso escolar temprano {21-1}

FND_13_ Realizar una formación básica en habilidades sociales, actitudes cívicas {6-1}

FND_3_Mayor oferta de títulos de F. Profesional reglados que cualifiquen según demandas y exigencias laborales {8-1}

FND_4_ Adaptar los diseños e itinerarios formativos a las necesidades y perfiles de los alumnos {15-1}

FND_5_Aumentar la oferta educativa no reglada, de calidad, adecuada a los intereses y capacidades.... {7-1}

FND_6_Propuestas de formación orientada al empleo y al emprendimiento {2-1}

FO_1_Implementar acciones formativas (regladas y no regladas) que den respuesta a sus necesidades, demandas y se integren {22-1}

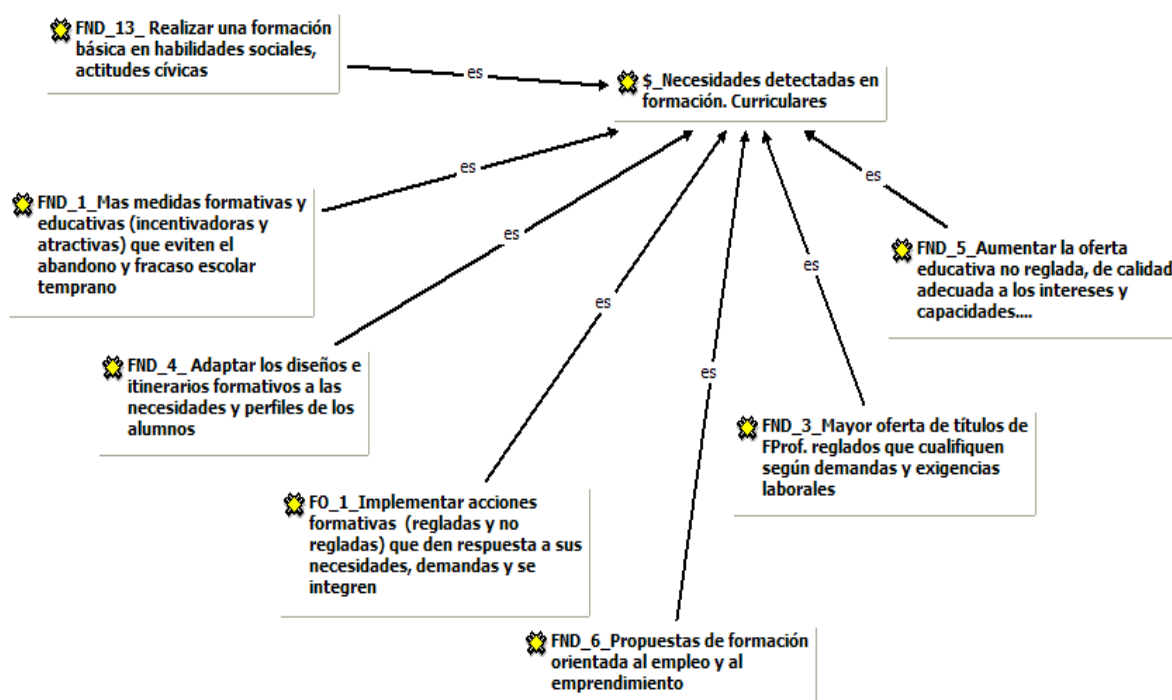


Figura 34. Mapa conceptual análisis cualitativo. Red: \$_Necesidad detectada en formación. Curricular

Los expertos encuestados ponen de relieve la necesidad de implementar acciones formativas (regladas y no regladas) que den respuesta a las necesidades y demandas de los jóvenes. Así mismo sería necesario tomar medidas formativas más motivadoras, interesantes y atractivas, para prevenir el abandono y el fracaso educativo de los jóvenes. La existencia de problemas de *analfabetismo* en la población conlleva no sólo a su propia exclusión sino también la de generaciones futuras. Van a hacer falta muchos años para que cambie el rumbo porque los efectos serán a largo plazo, ya que muchos jóvenes poseen un tremendo desfase curricular a los 16 años al no haber alcanzado aún ni cuarto de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), por lo que quedan prácticamente expulsados del sistema educativo. Por otra parte, actualmente se cuenta con una menor dotación económica a nivel estatal, lo que conlleva a la casi desaparición de la mayoría de los recursos de educación compensatoria, necesaria para que los jóvenes con más dificultades superen con éxito la etapa obligatoria. Además, realmente por parte de los jóvenes falta un compromiso serio y responsable en querer aprender, estudiar y prepararse para el desempeño de un trabajo laboral. Algunas citas textuales lo corroboran:

“Medidas que disminuyan el fracaso escolar, el absentismo y el abandono temprano en el sistema educativo-formativo”.



“Formación más atractiva para estos jóvenes y con una pedagogía más motivadora. Proponer nuevas propuestas ajustadas a los tiempos y necesidades sociales que desarrollen habilidades sociales y de comunicación. Muchas veces carecen de un nivel mínimo de estudios y tampoco tienen, como consecuencia de lo anterior una cualificación profesional. De esta forma no les surgen oportunidades de empleo”.

“Por otra parte suelen carecer de una toma de conciencia sobre la importancia que tiene en la vida una formación y cualificación profesional en el desarrollo de la persona. Por ello presentan baja motivación para formarse tanto las chicas como los chicos”.

“Necesitan actividades formativas que les atraigan, empezando por formación informal. Ofrecer formación técnica con prácticas, ya que les permite darse cuenta de una manera rápida que sirven para eso y les motiva para poder continuar sus estudios y enfrentarse más seguros a su vida laboral”.

Los expertos demandan que se planifique a nivel general del Estado una formación básica en habilidades sociales, actitudes humanas y cívicas, con la finalidad de que todos los jóvenes del país adquieran unos niveles mínimos de formación general y humana, que les cualifique y prepare para un futuro en el que se sientan útiles y válidos para la sociedad. Esta los necesita, son de mano de obra joven, dinámica y enriquecedora. Por ello se debe *homogeneizar el punto de partida, los conocimientos previos y la formación cualificadora*. Veamos algunas citas textuales que manifiestan la necesidad de formar:

“Formar en temas de habilidades sociales (escucha activa, empatía..., Formar en materia de inteligencia emocional, autoestima, en valores. Formar en el desarrollo de habilidades de comunicación, (necesitan aprender a tener diferentes registros de lenguaje tanto escrito como oral). Necesitan una formación básica en lecto-escritura y cálculo elemental. Y una formación en crecimiento personal y auto-conocimiento. Ellos pueden mucho pero antes deben aclarar cómo quieren que sea su futuro de vida. Se muestran muy inconscientes y poco maduros”.



“Necesitan por su parte, darse cuenta y ser conscientes de sus fallos y carencias, entre ellos, el de la escasa formación básica que poseen”.

Desean que se otorgue a la Formación reglada una mayor flexibilización de los objetivos curriculares, adaptados a las necesidades y expectativas reales de los jóvenes en dificultad, potenciando las habilidades de cada uno individualmente y tomen consciencia de la importancia de la formación para su futuro.

Proponen que se diseñen itinerarios integrados y acordes con las posibilidades y necesidades de los jóvenes y la demanda real de los profesionales, de acuerdo con el empleo laboral. Así mismo, solicitan que se tenga en cuenta y se apoye la diversidad que manifiesta el ser humano, generándose especializaciones y adecuaciones en el sistema educativo ordinario. Para ello sería necesaria la adaptación de los diferentes currículum en la ESO y en la formación profesional básica, pues a veces a los jóvenes en dificultad social, sólo les quedan la posibilidad de acceder a itinerarios formativos excluyentes, que aunque llevados a delante con buena voluntad, apuntan a unas competencias profesionales de bajo nivel, impidiendo el pleno desarrollo de cada persona. Apoyan que se fomente la diversificación de los perfiles de formación profesional básica y los itinerarios de compensación educativa dentro del sistema educativo.

Por su parte, otra de las necesidades a subsanar, hace referencia a que muchos de los objetivos a trabajar en la educación no son coherentes con las necesidades de la vida práctica diaria. Se insiste en la necesidad de una mejora de la calidad y oferta de nuevas titulaciones de Formación Profesional reglada que les permita una mayor cualificación profesional, adaptada a las demandas de los sectores productivos y a las necesidades específicas de las empresas. Ejemplo de ello serían programas mixtos de formación y empleo, tipo “escuela taller” y “casas de oficio”; para que puedan formarse y aprender un oficio al mismo tiempo. Así queda reflejado en las siguientes citas:

“Una Formación más práctica, donde las bases teóricas se puedan complementar con las actividades o módulos prácticos. Mayor oferta formativa en los municipios de residencia (los desplazamientos suponen un gasto que muchos no pueden afrontar, por lo que no continúan con su formación)”



Así mismo, esta formación debe facilitar un verdadero aprovechamiento por parte de los colectivos interesados de cara a su inserción profesional y social.

“Serían acciones formativas para jóvenes que no acceden a programas del sistema educativo. Son cursos no formales de capacitación profesional que pudieran comenzar en diversos periodos del año escolar. Pues, existen pocos cursos con acceso a un empleo con prácticas reales en empresas”.

“Propuestas de programas educativos individualizados en los recursos de formación no reglada, como los centros socio laborales. Programas donde se prioriza que asistan los jóvenes con menores cualificaciones y escasa experiencia laboral, además de factores añadidos de tipo socio familiar que les sitúa en condiciones de especial vulnerabilidad, si bien en los últimos años ha habido un cambio de tendencia con la extensión a niveles de titulación más altos (BAC, formación profesional), si bien el abandono o la no estancia en recursos sigue siendo una prioridad”.

“Proporcionar distintas modalidades de formación: virtual, presencial, semi-virtual y semipresencial para favorecer una cualificación a los jóvenes con experiencia de fracaso escolar en materia de empleo y de formación básica teniendo en cuenta el perfil del alumnado. Además se insiste en aquellas competencias que permiten el desarrollo personal posterior y, aprendizaje a lo largo de la vida, su bienestar personal e integración social, ... en fin considerar a la persona integralmente, no sólo en su faceta de alumno, sino como persona, miembro de una comunidad, con dificultades y posibilidades, ...”

Necesidades detectadas en formación. Información, asesoría y seguimiento de los jóvenes

Red: \$_Necesidad detectada en formación en relación con la información, asesoría y seguimiento

FCORD_5_ Fortalecer las relaciones y sinergias de acción formativa entre la variedad de instituciones educativas {16-1}

FND_10_Escaso seguimiento escolar por parte de las familias {2-1}



FND_11_ Ejecutar acompañamientos en todo el proceso de inserción para que perseveren en el programa {5-1}

FO_2_Contar con profesionales preparados para asesorar, seguir e informar sobre los servicios y oportunidades de formación {19-1}

FO_5_Aplicar estrategias eficaces de información diversas para llegar a la población diana {4-1}

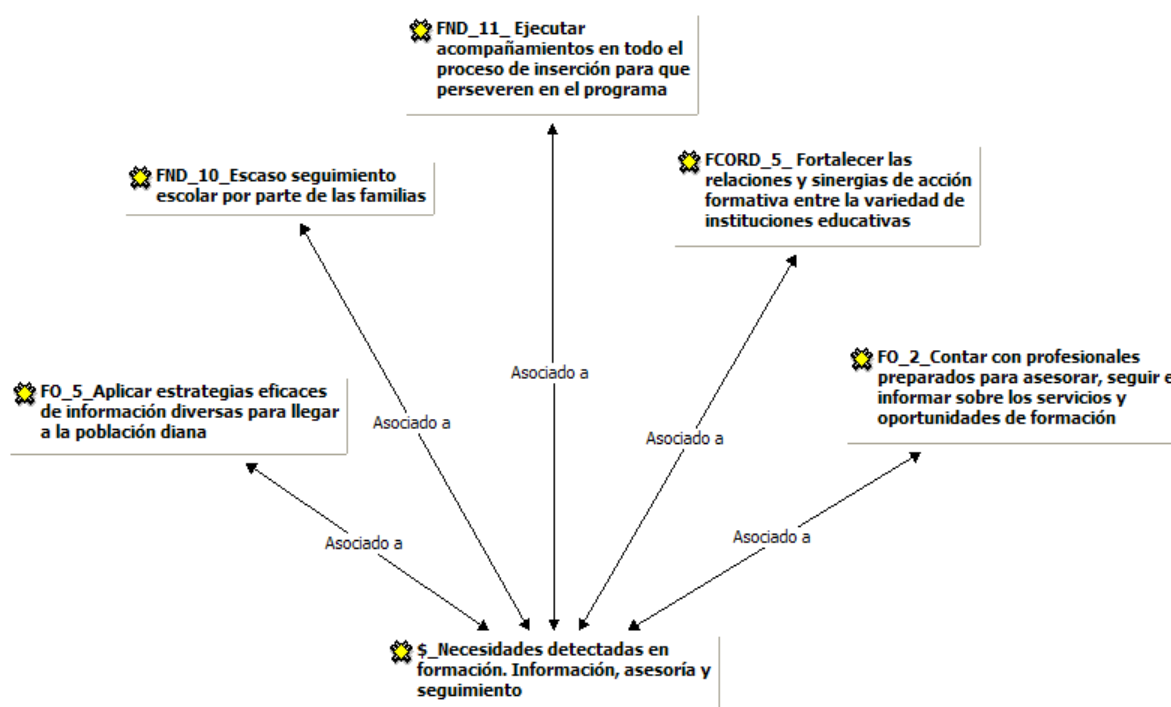


Figura 35. Mapa conceptual análisis cualitativo. Red: \$_Necesidad detectada en formación en relación con la información, asesoría y seguimiento

Lo más significativo que han destacado los expertos encuestados con relación a las necesidades de asesoría, información y seguimiento de los jóvenes en su formación, se centra en fortalecer las relaciones y generar sinergias de acción formativa entre las instituciones educativas existentes. Así mismo es necesario contar con profesionales preparados para asesorar e informar sobre los servicios y oportunidades de formación, teniendo en cuenta las características específicas de cada joven, y acompañándolos durante todo el proceso de inserción, a fin de que no decaiga su motivación e interés. Por otra parte, destacan que las familias cooperan escasamente con el seguimiento escolar de sus hijos. Se han seleccionado las siguientes citas textuales:



“La frustración del profesorado es alta porque no pueden dar respuestas a las necesidades de los chavales de estos barrios por los escasos recursos que disponen: faltan orientadores que apoyen el proceso formativo y el enfoque laboral facilitando el acceso a la información sobre la formación, precariedad en sus condiciones laborales y en el mantenimiento de las aulas, cierre de centros públicos, dificultad para mantener la relación con las familias, que terminan viviendo la escuela como una carga y teniendo una expectativa de éxito nula sobre sus hijos e hijas”.

Los profesionales manifiestan que se deben fortalecer las relaciones, estrechar lazos y crear sinergias adecuadas de cara a optimizar los recursos y articular actuaciones en base a los objetivos marcados para intervenir de forma eficaz en la integración de la población con más dificultades y hacerlo de forma coordinada, evitando la duplicidad de recursos y favoreciendo la interacción entre las distintas actuaciones con una misma familia.

“Se intenta favorecer la participación en el desarrollo del programa de todas las entidades implicadas en el mismo (Consejería, Ayuntamiento y equipos), así como rentabilizar los recursos existente, aunque al ser un programa ya establecido con unos objetivos muy definidos en base a las titulaciones, no se facilita la construcción con los jóvenes de las programaciones, si bien se favorece su participación en la construcción de sus propios itinerarios”.

“Existe una red muy amplia entre los diferentes servicios y el nexo siempre son los centros educativos. Se llevan a cabo diferentes experiencias para que el colectivo conozca la oferta existente. También existe la iniciativa propia de los centros educativos. Por lo general se pertenece a redes de lucha contra la exclusión, así como de mercado solidario y centros de formación profesional. Existe coordinación con centros educativos, técnicos de absentismo, entidades que desarrollan cursos o talleres, etc. Desarrollo puntual de sesiones de prevención de adicciones en aulas de especial riesgo”.

“Así como con los servicios sociales, salud mental, educativos, otras asociaciones de la ciudad para que en función de las necesidades individuales detectadas en los jóvenes a lo largo de la estancia en el programa, se



establecen los contactos necesarios para favorecer la inserción social, formativa y laboral del alumnado, si como informarles y dotarles de apoyos en los casos que lo demande. También con las Escuelas Taller y otras Escuelas establecidas y en marcha poder realizar actividades de convivencia y visitas”.

“Por parte del equipo directivo, se establecen reuniones periódicas conjuntas e individuales con la dirección para establecer los planes de seguimiento y líneas de actuación en el programa. La filosofía desde el primer momento del planteamiento, es el empoderamiento de los jóvenes. Se les acompaña, se les enseña y se trabaja desde una perspectiva de la crítica y del acompañamiento”.

“El equipo de profesionales del proyecto mantiene reuniones semanales con el fin de llevar a cabo una línea de trabajo común, lo que supone un trabajo coordinado y con los mismos criterios metodológicos”.

Es necesario contar con profesionales preparados para asesorar, seguir e informar sobre los servicios y oportunidades de formación. Así se recoge en las siguientes citas textuales:

“Apoyar en las tareas formativas en las que necesiten una ayuda extra. Promover programas de seguimiento de los alumnos”.

“Paralelamente se debe trabajar con el departamento de orientación laboral en la organización de itinerarios, preparar estrategias de manejo de redes y participar en encuentros con empresas desde la coordinación con las asociaciones y empresarios”.

“A lo largo del proceso existe un tutelaje de la formación por parte del equipo en el que como psicóloga mi papel está en la mediación del proceso con el equipo de profesionales y la búsqueda de recursos alternativos necesarios en su caso. Comprometerse con la continuidad del seguimiento desde el departamento de orientación a fin de que la inclusión en las acciones de garantía juvenil sea duradera”.



“Valorar las capacidades e interés de los propios jóvenes. Adecuar sus capacidades y buscar junto a los interesados una formación idónea a ellos. Acompañar a los centros de formación a los jóvenes contactando con los responsables académicos. Realizar el seguimiento y la evaluación de los conocimientos adquiridos en el proceso de formación”.

“Motivar y sensibilizar sobre la importancia de la formación. Trabajar el auto concepto y autoestima. Valorar personalmente las capacidades y las opciones elegidas. Detección de necesidades de forma individualizada. Seguimientos escolares. Coordinación con la orientación de los institutos. Seguimientos con los chicos y chicas: la preocupación e importancia de tener unos horarios y trabajar las técnicas de estudio”.

“Es muy necesario que aumenten en confianza en sí mismos, ilusionarles y motivarles hacia nuevos retos académicos y profesionales. Potenciar capacidades, destrezas y aptitudes. Mejorar los hábitos de relación entre iguales así como entre adultos, ofreciendo otras pautas (de comunicación, de reacción ante determinadas situaciones....) .Motivación para la adhesión y/o mantenimiento de buen rendimiento escolar”.

“Acompañar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, atendiendo a todos los aspectos no académicos del alumnado. Intervenir integralmente con cada alumno y su familia”.

Necesidades personales

A nivel personal se aprecia que la situación económica tan precaria en todo el estado español, hace que muchos jóvenes no vean la utilidad a la formación académica y, escasamente, a la profesional. Además con el crecimiento de la población inmigrante, el alumnado requiere de un proceso de alfabetización previo antes de comenzar con su formación; que en muchos casos no pueden permitirse por falta de recursos económicos, dado que lo primero que necesitan es tener ingresos para subsistir.



A esto se les une el aumento de exigencia y el tipo de metodologías con un componente lingüístico importante que no favorece la inclusión de los jóvenes inmigrantes. A continuación se exponen algunas de las citas textuales más relevantes que han expresado los profesionales participantes:

“Conviene tener en cuenta que los jóvenes extranjeros llegan de forma no acompañada y que se encuentran, en su condición de menores de edad en desamparo o están en el sistema de protección de menores. Son jóvenes que necesitan de una formación muy específica y relacionada con un mercado laboral inmediato a través de incentivos a las empresas. Si no en su mayoría de edad serán adultos inmigrantes ilegales”.

“Existen variedad de experiencias como en la Comunidad de Madrid con más de treinta entidades sociales que han estado gestionando hasta hace tres años programas y proyectos de apoyo y refuerzo escolar (que implica un gran refuerzo a los profesores del colegio e instituto), programas tipo PROA (que supone un complemento al trabajo que se realiza dentro de las aulas y que suponen cubrir necesidades especiales), programas de castellanización (especialmente pensado para jóvenes inmigrantes que acaban de llegar a nuestra comunidad y que ya no tienen edad para la escolarización obligatoria - más de 16 años)”.

“Por otra parte existen grandes problemas con el colectivo con el que trabajamos, entre ellos está la falta de estructura “familiar”. Carecen de lo más básico del afecto, cariño y del acompañamiento en momentos claves en su educación que les han imposibilitado la adquisición de hábitos necesarios para el estudio”.

Se puede afirmar que a estos jóvenes les falta motivación y confianza en sí mismos porque identifican la inutilidad del conocimiento (sobre todo en la población entre 16 y 18 años) con la poca valía de la titulación. Creen que si no han podido hasta ahora, no van a poder en adelante. Es una realidad que la oferta formativa que se les puede ofrecer está sujeta a la disposición de los medios más que a las demandas del mercado real o las necesidades de los perfiles de los jóvenes.

Fortalezas existentes en materia de formación curricular y profesional de los jóvenes

En la categoría relativa a las fortalezas existentes en materia de formación curricular de los jóvenes en dificultad social, se han ordenado las respuestas en cuatro subcategorías que se detallan a continuación.

Políticas estatales y privadas en materia de formación profesional

Red: \$_Fortalezas en formación. Políticas estatales y privadas en formación profesional

\$_Fortalezas en formación. Políticas estatales y privadas en formación profesional {0-4}

FF_2_Se puede obtener el certificado profesional que acredita las competencias profesionales adquiridas {8-1}

FF_5_ Buena diversidad de becas y ayudas de formación para un apoyo singularizado {1-1}

FF_6_Variiedad de programas, portales webs y observatorios de formación para los jóvenes {6-1}

FF_7_Estrecha coordinación entre entidades educativas y servicios públicos en materia de formación {14-1}

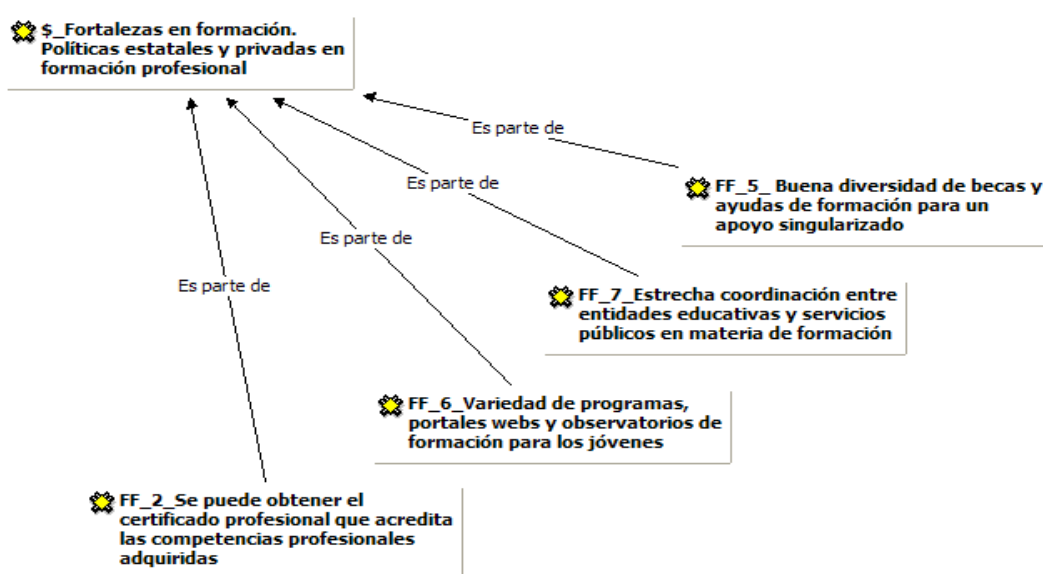


Figura 36. Mapa conceptual análisis cualitativo. Red: \$_Fortalezas en formación. Políticas estatales y privadas en formación profesional



En esta red se visualizan los códigos que reúnen las citas textuales dadas por los encuestados en relación con la formación de los jóvenes en dificultad social. Como puede apreciarse según la opinión de los encuestados existe una buena coordinación entre las entidades educativas y los servicios públicos en materia formativa con este colectivo, como se pone de relieve en las siguientes citas:

“Buena coordinación en materia formativa a nivel intermunicipal con las demás áreas municipales con competencias en esta materia”.

“La fuerte apuesta de algunas entidades privadas por la formación. Por ejemplo, la obra social” la Caixa”. Los Programas de reducción de absentismo en zonas en dificultad social. Los Programas de motivación y refuerzo para la continuación de los estudios”.

“Otras entidades sociales refuerzan el trabajo de los centros educativos. La existencia de centros socio laborales con programas ocupaciones que favorecen una inserción social y laboral adecuada”.

“Inclusión de medidas específicas de formación y empleo coordinadas entre entidades formativas y empresas que permiten la adquisición de experiencia laboral. Destacar el impulso de la formación dual y las medidas incluidas de garantía juvenil”.

“En ocasiones hay empresas que buscan trabajadores ofreciéndoles su propia formación dentro de sus instalaciones”.

“Organizaciones especializadas en apoyar a distintos colectivos en riesgo de exclusión o dificultad social. Hay Programas y bolsas de los ayuntamientos para orientar a los chicos y chicas en sus decisiones formativas. Sistemas más unificados entre formación reglada y formación para el empleo”.

“Preocupación por parte de las instituciones para fomentar este tipo de acciones a través de subvenciones”.



“Una fortaleza se halla en el valioso trabajo que se realiza desde las entidades sociales y asociaciones que por propia iniciativa fomentan itinerarios y apoyo a los jóvenes en su formación”.

“Hoy día con la formación actual se ofrece una acreditación válida a nivel estatal y europeo. Los títulos abren camino a un itinerario formativo. Itinerarios de compensación educativa dentro del sistema educativo”.

Por otra parte se cuenta con diversidad de becas y ayudas formativas y de apoyo singularizado, por ejemplo:

“La beca 6000. Que tiene como objetivos, entre otros, promover que la población llegue a alcanzar una formación de educación secundaria post obligatoria o equivalente”. “La Beca Andalucía Segunda Oportunidad. Encaminada a dar una segunda oportunidad al esfuerzo y la capacidad del alumnado que por razones diversas abandonó sus estudios, permitiendo con ello la vuelta al sistema educativo de estos jóvenes para completar sus estudios y, de esta manera, mejorar las condiciones para encontrar un empleo”.

“Dentro del programa Emple@Joven existen además dos tipos de becas para titulados (Prácticas profesionales en empresas. UNIA y Becas para el desarrollo de proyectos I+D+i).

“Acciones concretas de formación para jóvenes en dificultad social que desarrollan ciertas Entidades sin Ánimo de Lucro. Becas específicas para madres jóvenes estudiantes, etc. Cursos de formación para el empleo, con prácticas remuneradas, con compromiso de contratación, etc”.

También se disponen de variedad de programas, portales webs y observatorios de formación para los jóvenes. Entre ellos:

“Programa europeo Erasmus + Juventud en Acción. Portales webs específicos informativos en materia de formación, etc. Observatorios de formación estudios y diagnósticos de necesidades realizados en torno a la formación. Inclusión de programas de orientación y agencias de activación juvenil. Programas



específicos de prevención del abandono y medidas compensatorias impulsadas desde los recursos de intervención socioeducativa. Impulso de las nuevas tecnologías y redes sociales. Formación no formal a través de internet. La oferta de cursos formativos que compatibilizan la enseñanza reglada y la no reglada. Trabajo en red con otros recursos. Combinación de formación presencial + on-line”.

Fortalezas en materia de formación curricular profesional

Red: \$_Fortalezas en formación. Curriculares

\$_Fortalezas en formación. Curriculares {0-7}

FF_1_Existencia de amplia oferta de formación profesional reglada favorecedora de la incorporación al trabajo... {13-1}

FF_3_Oferta formativa específica no reglada en modalidad presencial y en línea {4-1}

FF_4_ Contamos con amplia oferta formativa flexible que cualifica para reincorporar a los jóvenes en el sistema educativo {8-1}

FM_1_ Se promueven diversidad de tipos de actividades para atender a sus perfiles, inquietudes y necesidades {9-1}

FM_3_ Articulación de actividades formativas no regladas del entorno a fin de facilitar la integración y participación {3-1}

FM_6_Métodos para la adquisición y desarrollo de competencias transversales {3-1}

FM_7_ Estrategias flexibles, activas, relacionales y democráticas {8-1}

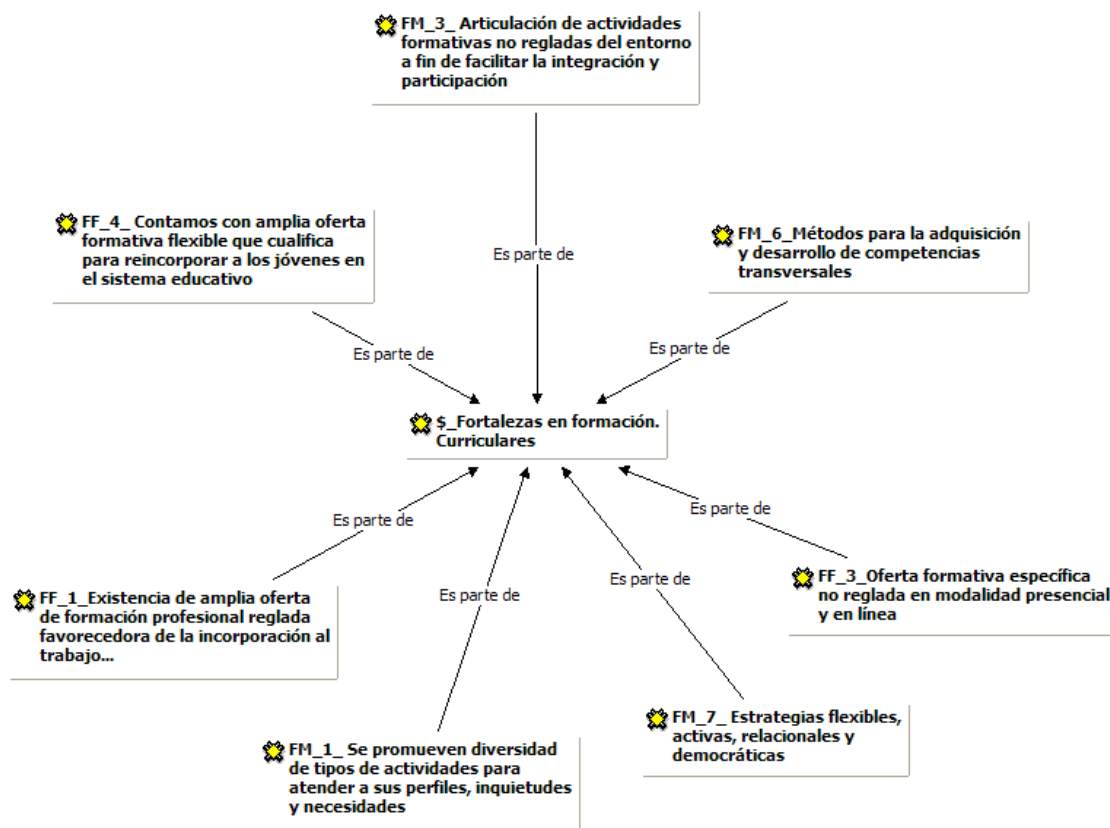


Figura 37. Mapa conceptual análisis cualitativo. Red: \$_Fortalezas en formación. Curriculares

Los encuestados ponen de relieve la existencia de una amplia oferta formativa y profesional reglada que favorece la incorporación al mercado de trabajo y al sistema educativo. El Servicio de Educación Permanente de la Consejería de Educación Cultura y Deporte, cuenta con una amplia y flexible oferta formativa para reincorporar a los jóvenes en el sistema educativo con objeto de mejorar sus cualificaciones, los conocimientos y las capacidades.

Los expertos afirman que actualmente existe una gran oferta formativa a través de la formación profesional reglada que permite obtener una titulación para la incorporación de la población joven al mercado de trabajo. Son ofertas formativas especializadas basadas en competencias y no sólo en conocimientos. En ellas se promueve la educación en valores y habilidades sociales, con amplias horas prácticas, que ayudan a los jóvenes a motivarse y ver más cerca su futuro profesional otorgando sentido y valor a las clases. Es necesario que los jóvenes valoren la educación.

Cabe destacar que hoy en día existe también oferta formativa específica no reglada en modalidad presencial y en línea con programas innovadores de formación y



empleo. Además se reconoce la educación no formal y el establecimiento de puentes con la educación formal desde la puesta en marcha de los certificados de profesionalidad. Son programas de prevención de absentismo educativo mediante la implicación de las familias en la escuela. La metodología utilizada se basa en la motivación, la actividad y la participación de todos los agentes implicados utilizando estrategias flexibles, activas, relacionales y democráticas.

La relación educativa se enmarca en un estilo democrático y cooperativo, definido por el hecho de educar y aprender juntos, de fomentar la capacidad reflexiva y de responsabilidad personal, la empatía e interés por el otro y el fomento de la participación activa del joven como actor y protagonista de su propio desarrollo en su grupo de referencia. Dicha relación educativa debe ser adecuada al momento madurativo del joven, respondiendo siempre a sus necesidades e intereses. Además se trabaja con grupos homogéneos en relación a criterios previamente establecidos sin perder la inclusión de nuevas ofertas a nivel conceptual, procedimental y actitudinal.

Se trabaja desde una relación de cercanía, tanto dentro como fuera del Centro. Se generan espacios de relación y convivencia, buscando con ello la heterogeneidad y el respeto de las distintas creencias, culturas e ideologías. Así mismo en los centros se delegan algunas de las responsabilidades de forma progresiva y controlada entre los jóvenes.

A continuación se muestran algunas pautas metodológicas que los profesionales han manifestado como muy relevantes para trabajar con los jóvenes, a saber:

- La comunicación significativa, atendiendo a los intereses, inquietudes, motivaciones de los jóvenes y favoreciendo su vinculación y participación.
- La empatía, como habilidad conductual y de carácter cognitivo-afectivo.
- El profesional como referente y modelo.
- El joven como protagonista de su propia historia.
- El trabajo en grupo (un grupo es más que la suma de sus miembros).
- Capacidad asertiva.
- La reflexión. Lo importante no es dar respuestas sino crear preguntas.
- Cuidar el lenguaje (utilizar conocimientos técnicos sobre el tema, con respecto



y evitando los prejuicios).

- Educar desde la espontaneidad (cualquier momento puede ser educativo).
- Flexibilidad, capacidad para adaptar la labor preventiva a la realidad del sujeto (subjetiva y objetiva), así como la capacidad para reorientar los procesos educativos en función de la evolución y las situaciones que se van produciendo.
- Asunción de responsabilidades. Delegar, de forma progresiva y controlada entre los y las jóvenes, algunas de las responsabilidades que genera el Centro. Con ello, se fomentará su implicación personal.
- Fomentar la participación de los jóvenes (respetando la convivencia...).
- Confidencialidad.
- Trabajo coordinado.
- Actividades motivadoras (excursiones, visitas, encuentros por antiguos alumnos, diferentes talleres: risoterapia, roleplaying...)
- Participación en actividades formativas no regladas del entorno a fin de facilitar la integración.

Fortalezas en información, asesoría y seguimiento

En la categoría relativa a las fortalezas detectadas en la información, asesoría y seguimiento de los jóvenes en materia de formación curricular y laboral hemos ordenado las respuestas teniendo en cuenta el alto número de citas textuales recibidas por los encuestados.

Red: \$_Fortalezas en formación. Información, asesoría y seguimiento de los jóvenes

\$_Fortalezas en formación. Información, asesoría y seguimiento de los jóvenes {0-5}

FCdif_1_ Con la red pública de puntos informativos en los distritos de la ciudad {7-1}

FCdif_2_ Por medio de las Tics: redes sociales, correos electrónicos, webs de la concejalía de juventud.... {14-1}

FCdif_4_Charlas, encuentros, campañas, materiales impreso: carteles, folletos.... {19-1}

FF_8_Contamos con profesionales muy cualificados y entusiasmados con la misión {8-1}



FM_5_Individualización: Atención personal, directa, acompañamiento y seguimiento personalizado {14-2}

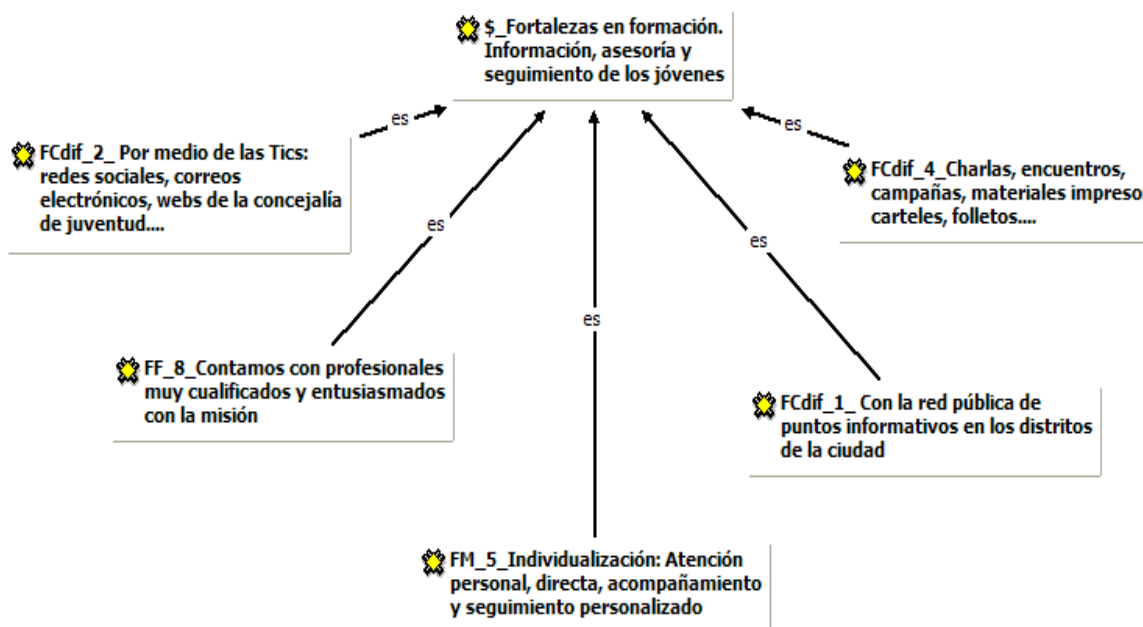


Figura 38. Mapa conceptual análisis cualitativo. Red: \$ _Fortalezas en formación. Información, asesoría y seguimiento de los jóvenes

Los expertos encuestados han puesto de relieve que existe una buena atención individualizada, enfocada al acompañamiento y seguimiento mediante el empleo de itinerarios personalizados con el fin de poder derivar a los jóvenes usuarios a los servicios más idóneos según sus necesidades. Estas actuaciones se realizan en Centros Escolares y de Educación Secundaria, en horario de tutoría para que forme parte del contenido del aula y el tutor pueda trabajar con esa información. La forma de actuar se centra en la intervención con el usuario siguiendo varias líneas y creando un itinerario formativo y/o laboral con mediación intercultural, orientación laboral, asesoramiento para la formación y la realización de acciones formativas con apoyo a través de la prospección al mercado laboral.

Por otra parte se trabajan habilidades significativas y funcionales en la vida de la persona y se promueve la implicación del joven y de su familia. Se intenta en todo momento fomentar el desarrollo personal y profesional de forma simultánea. a continuación se exponen citas textuales que lo avalan:



“Reforzamos la autoestima e implicación de los jóvenes en los procesos”

“La metodología se basa en la atención a la necesidad de forma individualizada tratando de desarrollar los objetivos previstos a través de los itinerarios personalizados. Información, acogida, formación e inserción laboral para conocer a fondo las opciones para cada alumno, así como la experimentación con nuevas formas de intervención como el “coaching”.

“Actualmente se cuenta con profesionales muy cualificados y entusiasmados con la misión de enseñar a estos jóvenes en riesgos de exclusión. Son profesionales de centros educativos muy preparados e implicados con la misión de asesorar, acompañar y apoyar a jóvenes, a la vez que están en continuo aprendizaje de nuevas técnicas con el fin de paliar las carencias del sistema educativo actual”.

Fortalezas personales en formación

Hoy en día tenemos una juventud muy inquieta y con ganas de salir adelante por sí misma, pero las circunstancias más de una vez no les acompaña. Por ello, se trabaja para que estos jóvenes dentro de su entorno natural se impliquen en su formación y se cualifiquen en cualquier ámbito sociolaboral con el fin de poder llegar a desempeñar algún trabajo. Puesto que sentirse útil, contento y satisfecho conlleva un cierto grado de dignidad para el ser humano, ayudándoles a incrementar sus habilidades personales, relacionales, etc.

Retos de futuro en formación curricular de los jóvenes en riesgo social

Por último comentamos los resultados referentes a los retos de futuro en materia de formación. Al igual que en los apartados anteriores dentro de esta categoría se han organizado los datos en cuatro subcategorías que pasamos a comentar a continuación

Reto de futuro en formación. Políticas estatales de acción formativa con los jóvenes en riesgo social

La red denominada retos de futuro en formación: Políticas estatales de acción formativas para los jóvenes, recoge las políticas estatales que han destacado los



entrevistados en relación con las acciones formativas para los jóvenes en riesgo social. Los códigos que agrupa son los siguientes de los cuales hemos seleccionados algunas de sus citas textuales para una mejor comprensión:

Red: \$ _Retos de futuro en formación. Políticas estatales de acción formativas para los jóvenes

FO_3_Apoyar las iniciativas de formación propuestas y organizadas por jóvenes y dirigida a jóvenes. {6-1}

FR_1_Mejor dotación de recursos humanos y materiales para una mayor calidad formativa {8-1}

FR_2_ Reforzar la coordinación y colaboración entre los organismos y sectores para promover encuentros, aportar propuestas, organizar actuaciones, etc..... {4-1}

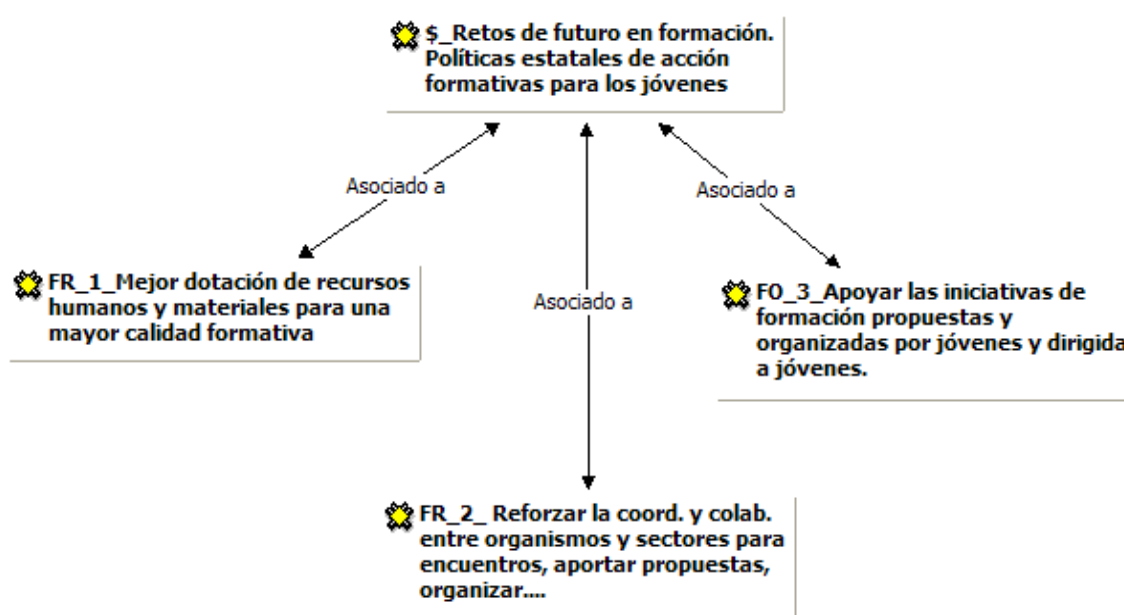


Figura 39. Mapa conceptual análisis cualitativo. Red: \$ _Retos de futuro en formación. Políticas estatales de acción formativas para los jóvenes

Uno de retos más destacados es que debe existir una mejor dotación de recursos humanos y materiales para alcanzar una mayor calidad formativa. No obstante, también es cierto que actualmente se cuenta con recursos para poder desarrollar acciones formativas no regladas gratuitas y de calidad que abordan temáticas de interés, y acordes con las necesidades específicas y perfiles de los jóvenes permitiendo adquirir competencias técnicas, actitudes, aptitudes y habilidades en su proceso personal, social



y laboral. Aunque es pertinente disponer de más recursos presupuestarios, materiales y humanos para dar mayor cobertura a las necesidades formativas que presentan los jóvenes con más dificultades, tales como ayudas para desplazamientos, becas...

“Recursos de espacios para la formación, son escasos los existen, y además precisan de una organización horaria más abierta, amplia y flexible para que los jóvenes puedan solucionar sus dudas formativas. Recursos que deben disponer las comunidades autónomas y los propios ayuntamientos pues falla la sensibilización de las administraciones públicas y que puedan entender que 1€ invertido en prevención es un ahorro de 10€ en un futuro en reinserción”.

Es muy necesario como reto de futuro promover la estrecha cooperación con las iniciativas organizadas y autogestionadas por los jóvenes. Algunas citas textuales lo ponen de relieve:

“Favoreciendo e impulsando la puesta en marcha de iniciativas formativas organizadas y auto-gestionadas por los propios jóvenes, apoyándoles en difusión, publicidad, cesión de espacios, recursos materiales, técnicos, etc.”.

Otro reto en esta línea se halla en la articulación de actividades formativas no regladas del entorno a fin de facilitar su participación en las acciones cotidianas accesibles a los jóvenes y facilitando especialmente la participación e integración de aquellos que se encuentran en situación de riesgo social.

Retos de futuro en materia de formación curricular

La siguiente red relativa a los retos de futuro en relación con la formación curricular está integrada por cuatro códigos. El código con mayor número de citas se refiere al reto de la flexibilidad formativa, tratando de que esté más conectada con la realidad y desarrolle habilidades y destrezas que prevengan de posibles adicciones. Otros códigos se refieren al reto de organizar y desarrollar programas con contenidos de amplio espectro de transversalidad.

Red: \$ _Retos de futuro en formación. Curriculares

FO_6_Organizar y desarrollar programas de formación transversal y empleo {9-1}



FR_4_Flexibilidad formativa, más conectada con la realidad; desarrollo de habilidades para prevenir de adicciones: nuevas tecnologías por ejemplo {13-1}

FR_5_Propuestas de itinerarios personalizados y prácticos {2-1}

FR_8_Aplicar variedad metodológica: personalizada y cooperativa {7-1}

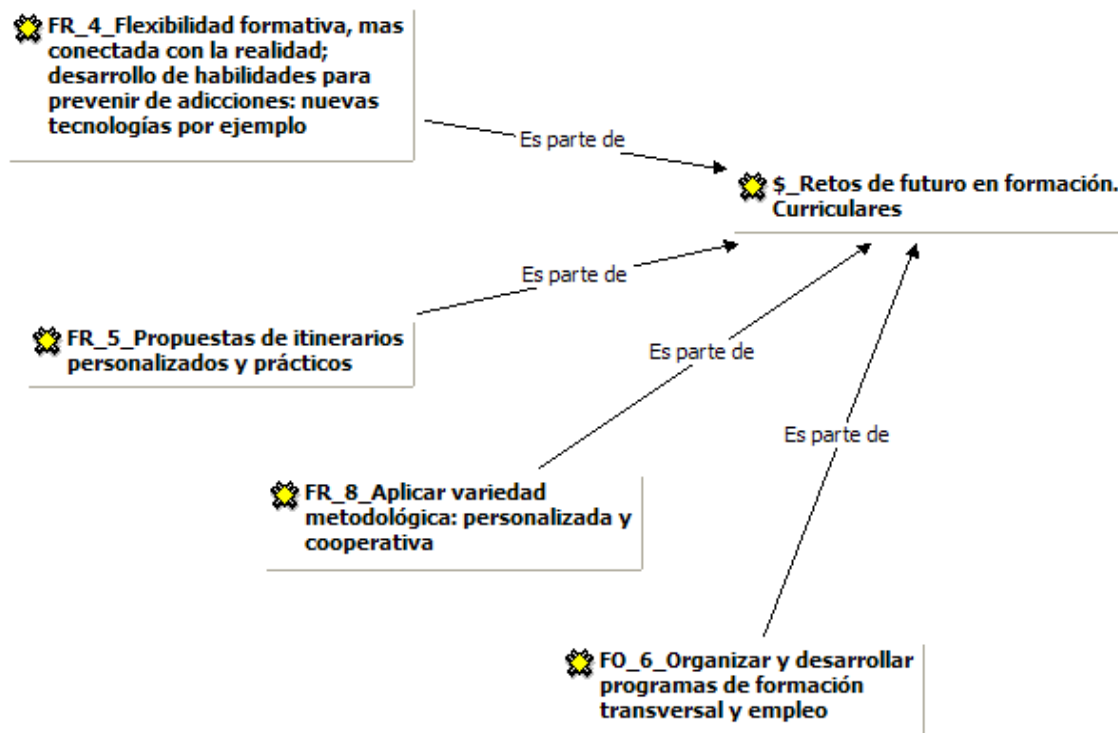


Figura 40. Mapa conceptual análisis cualitativo. Red: \$_Retos de futuro en formación. Curriculares

Se recogen algunas citas textuales referidas a la flexibilidad formativa, más conectada con la realidad; así como la importancia en el desarrollo de habilidades para prevenir diferentes adicciones, como por ejemplo la utilización de las nuevas tecnologías...

“Intentar acercarles más ofertas formativas”. “Realización de cursos formativos no demasiado extensos”.

“Potenciar la flexibilización de las formaciones para favorecer la adaptación de los jóvenes más vulnerables mediante la inclusión de metodologías ajustadas a sus posibilidades, que permitan la obtención de certificaciones mediante métodos accesibles para ellos”.



“Programas de Formación Profesional Básica para mayores de 17 años que cumplan las condiciones académicas de los mismos. Ciclos Formativos de Grado Medio adaptados a alumnado proveniente de Formación Profesional Básica. Inclusión y valorización de competencias socio personales en programas formativos, con repercusión en la evaluación académica”.

“No basta con ampliar la oferta formativa y mejorar la diversidad de opciones que proponemos se precisa de plantear otros perfiles en los talleres de inserción laboral que tengan más ocupación a la vez que se apoye a las empresas. No podemos crear un sistema formativo general e intentar integrar “a la fuerza” a los diferentes perfiles de jóvenes”.

Otro reto de futuro hace referencia a la introducción de itinerarios más personalizados y de carácter prácticos, a ser posible remunerados, para que los jóvenes encuentren algún valioso motivo (aunque sólo sea económico) para que concluyan con éxito los programas de formación y aprendan.

“Muy conveniente aplicar variedad metodológica: personalizada y cooperativa potenciando el trabajo en grupo y cooperativo a través de la figura del aprendiz de oficio. Abogan en parte por volver a instaurar esta figura del aprendiz de oficio, donde se desarrollen actividades de aprendizaje y servicio entre nuestro alumnado y con las organizaciones sociales así como de sostenibilidad”.

“A nivel individual es conveniente una formación específica centrada en la persona adaptada a las necesidades y reforzar la resolución de problemas de la vida cotidiana. También es necesario ejecutar campañas de fomento de la lectura creativa y habilidades cognitivas”.

Aparece como reto de futuro el hecho de que desde los organismos competentes se organicen y se desarrollen programas de formación transversal enfocada al empleo. Programas que refuercen y motiven a los jóvenes para, al menos, puedan obtener el graduado escolar.

Asimismo sería necesario potenciar los programas mixtos de formación y empleo, en los que el alumnado aprende un oficio en un entorno laboral real y adquiere



competencias básicas y transversales para su desarrollo personal y profesional. Programas en los que se insiste en aquellas competencias que permiten el desarrollo personal, el aprendizaje a lo largo de la vida, el bienestar personal, la integración social,... a la vez que aporta los instrumentos básicos (lingüísticos, matemáticos y socio-culturales), orientados a que los participantes adquieran los conocimientos que les permitan recuperar las áreas del currículo educativo, que hayan quedado deficitarias.

Retos de futuro. Información, asesoría y seguimiento

La siguiente red, referida a los retos de futuro en relación con la información, asesoría y seguimiento de los jóvenes durante la formación curricular, está integrada por tres códigos que hacen referencia al afianzamiento y profundización, mediante la investigación, en la figura del *acompañante profesional*. Consideran muy significativo su rol, su función y misión, aunque hoy por hoy se adolece de estudios serios de investigación en este ámbito. El resto de los códigos abordan aspectos relacionados con la difusión, comunicación e información.

Red: \$ Retos de futuro educativos. Información, asesoría y seguimiento de los jóvenes

FM_4_Potenciar los medios de difusión y comunicación para que llegue la información directa a los destinatarios {4-1}

FR_3_Propiciar encuentros en espacios,... para la participación e integración en procesos formativos {6-1}

FR_6_ Investigar y afianzar la formación de la figura del acompañante profesional {10-1}

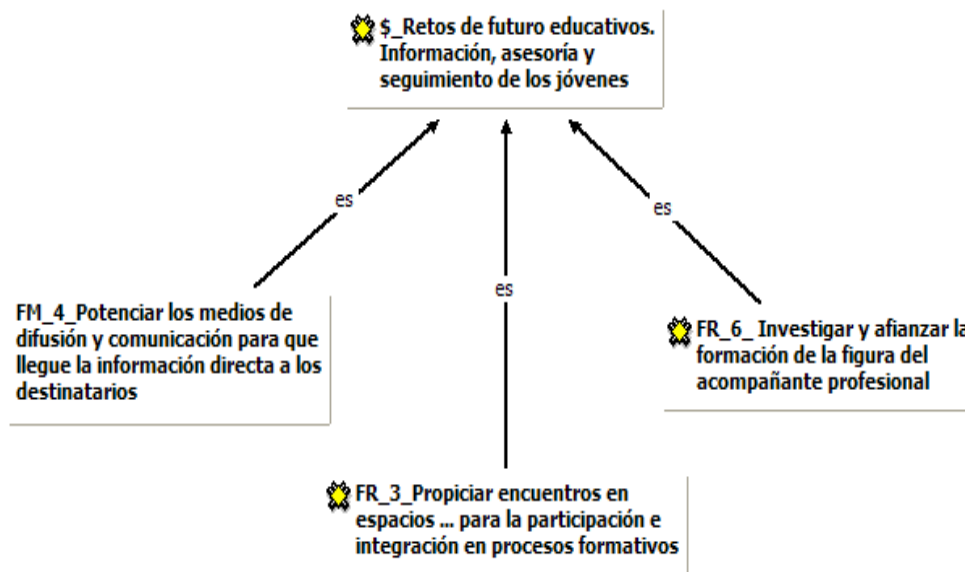


Figura 41. Mapa conceptual análisis cualitativo. Red: \$_Retos de futuro educativos. Información, asesoría y seguimiento de los jóvenes

Los profesionales encuestados destacan que es muy conveniente la potenciación de los medios de difusión y comunicación para que llegue la información directamente a los destinatarios. Esta información debe llegar a través de la pluralidad de mecanismos, canales y medios de difusión necesarios para garantizar que llegue de la manera más eficaz y directa posible. Para ello, será fundamental

“Lograr que la información llegue a los diferentes barrios a través de los puntos de información juvenil, la utilización de las nuevas tecnologías y la participación y colaboración de entidades públicas, privadas y otros sectores sociales para la transmisión de dicha información”.

También señalan, como reto de futuro, el que se desarrolle más la *figura del acompañamiento profesional, formado y capacitado a nivel profesional para que acompañen y ejecuten el seguimiento de los jóvenes con la finalidad de que no abandonen los programas formativos, a la vez que desempeñe la labor de coordinación con los recursos externos que estos jóvenes precisen*. De ahí que unos de los retos más destacados sea el de promover la formación de formadores y la dotación de estrategias para trabajar de una forma adecuada con los jóvenes introduciendo alternativas en los programas formativos construidas desde los propios jóvenes. Así como el de fortalecer puentes entre las diversas formaciones para favorecer una mayor



complementariedad de los itinerarios formativos y la optimización de recursos.

“Se deben propiciar encuentros en entornos naturales cercanos y accesibles para la población para lograr la participación e integración en proceso formativo. Conviene que participen en encuentros o foros de expertos que permita intercambiar experiencias profesionales y comentar los recursos, estrategias y experiencias de buenas prácticas llevadas a cabo por otras entidades públicas o privadas tanto a nivel nacional o internacional”.

Retos de futuro en formación. Cuestiones personales

La siguiente red guarda relación con los retos de futuro en relación con cuestiones personales de los jóvenes en riesgo social. Reúne varios códigos destacando sobre todo el aspecto de la individualización, así como la figura del acompañante y mediador tal como se puede visualizar en la red de códigos.

Red: \$ _Retos de futuro en formación. Personales

\$ _Retos de futuro en formación. Personales {0-3}

FM_2_Cooperación con las iniciativas organizadas y auto gestionadas por los jóvenes {5-1}

FM_5_Individualización: Atención personal, directa, acompañamiento y seguimiento personalizado {14-2}

FR_7_Fomento de la autoestima, la motivación e interés de los jóvenes {5-1}

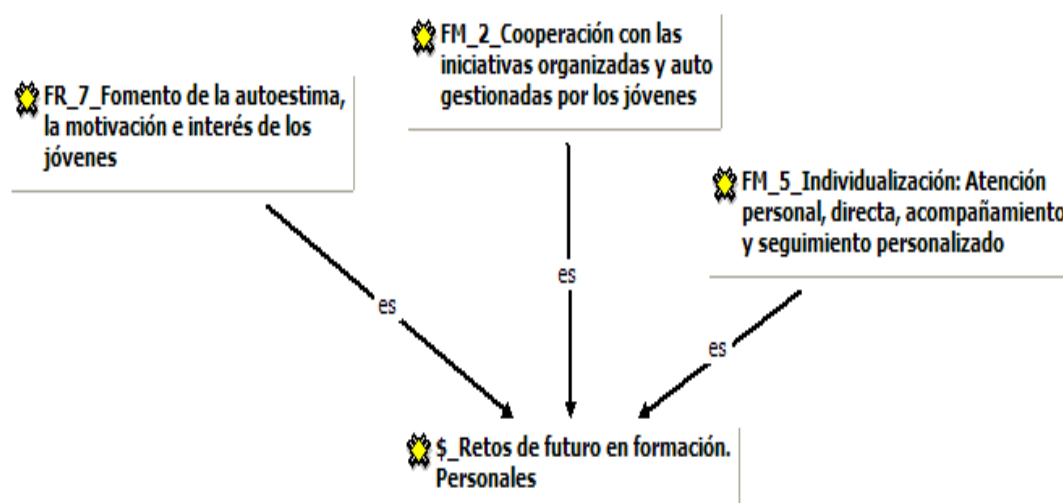


Figura 42. Mapa conceptual análisis cualitativo. Red: \$ _Retos de futuro en formación. Personales



Los encuestados manifiestan como reto de futuro que se debe fomentar la autoestima, la motivación e interés de los jóvenes a fin de favorecer la autonomía y la independencia, así como promover el acceso a la cultura por medio de campañas de lectura y de desarrollo de habilidades personales e instrumentales. Aluden a que es conveniente que se coopere con sus iniciativas, apoyándolas. Como lo expresa la siguiente cita.

“Favoreciendo e impulsando la puesta en marcha de iniciativas formativas organizadas y auto-gestionadas por los propios jóvenes, apoyándoles en difusión, publicidad, cesión de espacios, recursos materiales, técnicos, etc”.

“Ellos pueden hacer las cosas que más les gusten (dentro de una visión real, legal y educativa) siempre de forma respetuosa y responsable si les damos las herramientas para que las hagan”.

El segundo eje está referido al empleo de los jóvenes en dificultad social. Reúne tres categorías y cada una de ellas contiene cuatro subcategorías.

EMPLEO EN LOS JÓVENES EN DIFICULTAD SOCIAL	
<i>Necesidades detectadas referentes al empleo</i>	-Potenciar políticas estatales de acceso al empleo: empresariales y educativas -Adecuación y adaptación del currículo formativo al empleo -Mayor información, asesoría y seguimiento de los jóvenes -Cuestiones personales
<i>Fortalezas existentes en el empleo</i>	-Existencias de políticas y actuaciones de empresas e instituciones educativas que favorezcan el empleo -Curriculares -Información, asesoría y seguimiento de los jóvenes -Cuestiones personales
<i>Retos de futuro</i>	-Promover políticas de empleabilidad de los jóvenes -Profundizar e investigar más en cuestiones curriculares y de empleo -Trabajar más la información asesoría y el seguimiento -Cuestiones personales

Cuadro 21. Empleo de los jóvenes en dificultad social



Segundo eje referente al empleo de los jóvenes en dificultad social

Este eje agrupa tres categorías denominadas: a) necesidades detectadas en materia de empleo; b) fortalezas existentes en materia de empleo y c) retos de futuro en materia de empleo. Dentro de cada categoría se han organizado los datos en cuatro subcategorías que a continuación se detallan.

Necesidades detectadas en materia de empleo de los jóvenes en riesgo social

En la categoría relativa a las necesidades detectadas en materia de empleo de los jóvenes hemos ordenado las respuestas en cuatro subcategorías. A continuación se presentan los resultados.

Necesidades detectadas referentes al empleo de los jóvenes

Se presentan a continuación los resultados obtenidos en cada subcategoría.

Necesidades detectadas. Potenciar políticas estatales de acceso al empleo: educativas y empresariales

Se inicia con la red denominada: necesidades de potenciar políticas estatales de acceso al empleo de los jóvenes: empresariales y educativas. En ella se agrupan los códigos que reúnen las citas textuales más afines en contenido.

Red: &_Necesidades detectadas. Potenciar políticas estatales de acceso al empleo: educativas y empresariales

EEM_3_Disponer de variedad de recursos y servicios para promover y favorecer el empleo {7-1}

EEO_2_Poner en marcha mayor número de programas educativos y medidas de empleo {7-2}

EEO_8_Cooperación entre entidades y organizaciones para la empleabilidad e inserción {18-2}

EF_13_El paro, hoy en día, es una de sus preocupaciones {1-2}

END-18_Ofertar trabajos laborales compatible con la actividad formativa. {1-1}

END-2_Potenciar políticas de acceso al empleo de los jóvenes {11-1}

END_12_Establecer mecanismos eficaces de coordinación entre entidades y empresas para el empleo {9-1}

END_13_Apoyar la conciliación familiar... y los procesos de empleo {1-1}

END_14_Falta de oportunidades reales para la inserción laboral {10-1}

END_15_Mayor oferta de empleo según la diversidad de perfiles existentes {5-1}

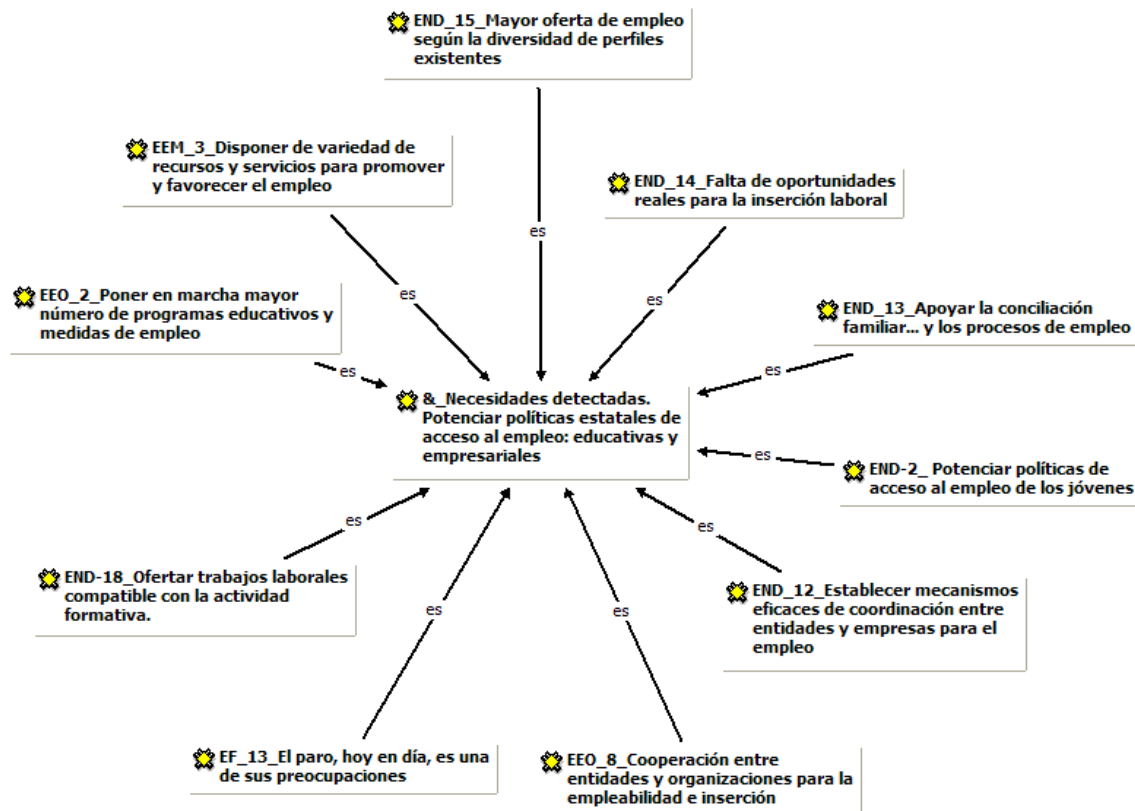


Figura 43. Mapa conceptual análisis cualitativo. Red: &_Necesidades detectadas. Potenciar políticas estatales de acceso al empleo: educativas y empresariales

Los participantes en el estudio han puesto de relieve la necesidad de potenciar un mayor número de políticas de acceso al empleo; que oferten trabajos laborales compatibles con los perfiles profesionales de los jóvenes acordes con su formación; por otra parte expresan que existe escasa coordinación y colaboración entre las entidades y empresas para la empleabilidad e inserción social. A su vez solicitan que se establezcan mecanismos eficaces de cooperación entre ellos y se disponga de más recursos y servicios a través de los cuales se pueda promover el empleo juvenil. Reclaman políticas estatales que oferten trabajos ajustados a las posibilidades y perfiles de estos jóvenes y se disponga de apoyos suficientes que favorezcan su posible inclusión laboral en condiciones de igualdad. Exponen que se deben ampliar los



recursos de apoyo que favorezcan la conciliación familiar (en caso de tener hijos a cargo) y la participación en procesos de mejora de la empleabilidad o inserción laboral. Así mismo, son conscientes de la falta de oportunidades reales para el empleo, destacando que el paro hoy en día es una de las mayores preocupaciones que tiene la sociedad.

Confirman que actualmente existen muy pocas oportunidades reales para la inserción profesional de los jóvenes, principalmente para aquéllos que se encuentran en situación de especial dificultad. Sobre todo por la escasísima oferta de empleo generalizada para jóvenes. Se da la paradoja de la escasez de empresas implicadas en esta obra social de inserción laboral para jóvenes en riesgo.

Para una mejor captación de las opiniones de los participantes, hemos seleccionado algunas citas textuales que ilustran lo expuesto:

“Es necesaria una estrecha colaboración y coordinación sistemática y directa entre los servicios públicos de empleo, entidades públicas, privadas y organizaciones sin ánimo de lucro con aquellas iniciativas y actuaciones comprometidas con el emprender y que incidan de forma positiva en la mejora de la empleabilidad e inserción sociolaboral de la población joven”.

“Se debe favorecer la existencia de convenios de colaboración entre empresas y la intermediación en la contratación laboral”.

Otros encuestados ponen de relieve la necesidad de:

“Búsqueda y selección de empresas y/o trabajos adaptados a las características de los jóvenes y que colaboren en las prácticas laborales”.

“Es muy necesario que existan programas que acerquen la realidad laboral a los jóvenes para tender puentes y canalizar el diálogo entre empresarios, necesidades empresariales y jóvenes. Programas que deben poseer larga duración para que infundan y aporten estabilidad en el empleo, para ello es conveniente una estrecha coordinación y cooperación formativa en alternancia”.



entre la escuela ordinaria y las empresas para introducir más tempranamente la formación prelaboral”.

Por otra parte destacan que hoy día:

“No se cuenta con ofertas de trabajo en el mercado laboral debido a la crisis actual. Tampoco existen subvenciones para iniciar proyectos. Lo que agrava las pocas oportunidades de empleo y los que lo encuentran son muy precarios.

Creen y manifiestan que tan sólo aquellos jóvenes que poseen algo de estudios cuentan con mayores posibilidades de empleo. De ahí que expresan como necesidad prioritaria que se potencien las políticas de acceso al empleo de los jóvenes. Exponen que:

“Estamos, en parte excluyendo a unos jóvenes deseosos de trabajar y que, o no pueden o no encuentran donde hacerlo por la escasez de ofertas de empleo”.

“De ahí que sea del todo necesario establecer mecanismos de coordinación más eficaces entre entidades públicas, organizaciones privadas, asociaciones empresariales, aquellas relacionadas con el tejido empresarial, del tercer sector de acción social y todas aquellas que puedan implicarse en aunar esfuerzos y rentabilizar actuaciones y procesos que favorezcan la empleabilidad de este colectivo”.

Por último ponen de relieve la necesidad de disponer de variedad de recursos y servicios para promover y favorecer el empleo. Algunas citas textuales confirman esta petición:

“Se debe disponer e impulsar la creación de espacios, encuentros específicos para jóvenes donde el conocimiento mutuo y el intercambio de experiencias les fortalezca de forma integral para no caer en el desánimo ni la apatía. Y partiendo de la formación recibida, analizar los distintos ámbitos laborales a lo que se puede tener acceso y orientarles en la búsqueda de empleo”.



Necesidades detectadas. Adecuación y adaptación del currículo formativo al empleo laboral

En esta red se han reunido los códigos que por su contenido presentan alto grado de proximidad y afinidad con las necesidades o carencias referidas al currículo formativo de los jóvenes.

RED: & Necesidad detectada. Adecuación/Adaptación del currículo formativo al mercado laboral

EEO_6_ Realizar una formación más enfocada al mercado laboral que favorezca la inserción social {18-2}

END_1_Dotar de más recursos humanos y materiales para implementar programas formativos {5-1}

END_11_Formación en habilidades y cultura empresarial {7-1}

END_5_Flexibilizar el currículo/personalizar y adecuar {9-1}

END_6_Impulsar prácticas profesionales adaptadas a sus competencias personales y habilidades, con acompañamiento {7-1}

END_7_Elevar la oferta formativa... Compromiso de contrato...adaptados a... {6-1}

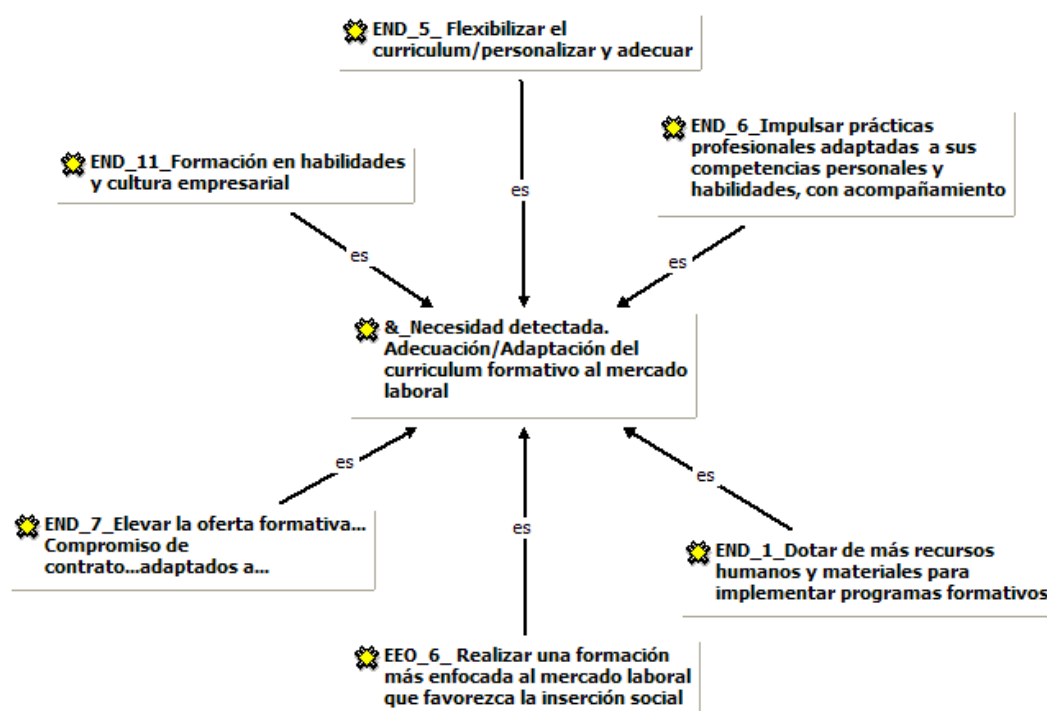


Figura 44. Mapa conceptual análisis cualitativo. RED: & Necesidad detectada. Adecuación/Adaptación del currículo formativo al mercado laboral



En la red se pueden visualizar todos los códigos agrupados. Destacan por su relevancia los siguientes: la necesidad de elevar la oferta formativa; flexibilizar el currículo, adecuarlo y personalizarlo; así como promover una formación más enfocada al mercado laboral que potencie la inserción social y ampliar los recursos humanos y materiales.

Entre las citas textuales destacamos entre otras las siguientes:

“Es pertinente y necesario formar profesional y académicamente en diferentes ámbitos profesionales. Favorecer el desarrollo personal y la integración social y laboral de los jóvenes en situación de vulnerabilidad social, mediante itinerarios integrados de inserción con el fin de aumentar y mejorar su empleabilidad y su acceso y permanencia en el mercado de trabajo”.

Los participantes ponen de relieve la necesidad de:

“Dar prioridad a una formación integral de los jóvenes que conduzca a la adquisición de hábitos básicos de trabajo e incorporen las habilidades personales y sociales necesarias para desenvolverse de modo eficaz en el medio laboral y social normalizado. Que se desarrolle una formación en materia de responsabilidad laboral (cumplimiento de horarios, de material de trabajo.....) mejorar de habilidades de empleabilidad, así como habilidades para el mantenimiento del empleo y una formación que ejercite y adquieran habilidades sociales y laborales a través de la experiencia por medio de prácticas profesionales no remuneradas en empresas”.

Destacan como necesidad que es del todo necesario:

“Dotar de más servicios y recursos tanto económicos, humanos, técnicos y materiales, para poder implementar programas integrales efectivos. Más ayudas para promover las ideas de los jóvenes en dificultad social. La dotación de empleo estable, mejora la actividad económica”.

“Es necesario que las empresas se sensibilicen y se comprometan con la formación de los jóvenes formando parte de acuerdos sociales y laborales para



dar cobertura a jóvenes con mayor dificultad. Por ej. con empleos a media jornada para que puedan compaginarse trabajo y estudio. Por supuesto supeditados a ellos, similares a los contratos o programas con deportistas de élite”.

Necesidad detectada: Escasa información, asesoría y seguimiento

En esta red se reúnen los códigos que por su contenido conceptual presentan un grado de proximidad y afinidad con las carencias en la necesidad de que exista una mayor información, asesoría y seguimiento en relación con el empleo de los jóvenes en dificultad social.

RED & Necesidad detectada: Información, asesoría y seguimiento en el empleo

EEO_1_Poner en contacto a los jóvenes con los recursos ofrecidos {11-1}

EEO_3_Promover la inserción laboral y social {7-1}

EEO_5_Acompañar a quienes tengan dificultades y desventaja para encontrar empleo {8-1}

EEO_8_Cooperación entre entidades y organizaciones para la empleabilidad e inserción {18-2}

EEO_9_Colaboración para búsqueda de empleo. Información, motivación... {8-1}

END_10_Poca orientación, asesoraría y seguimiento para el empleo... {2-1}

END_3_Escasa información, asesoramiento y orientación profesional/laboral {7-1}

END_4_Mas acompañamiento a los servicios de empleo por personal técnico de instituciones... {2-1}

END_8_Estimular el espíritu emprendedor {1-1}

END_9_Apoyar la búsqueda y las iniciativas de empleo {6-1}

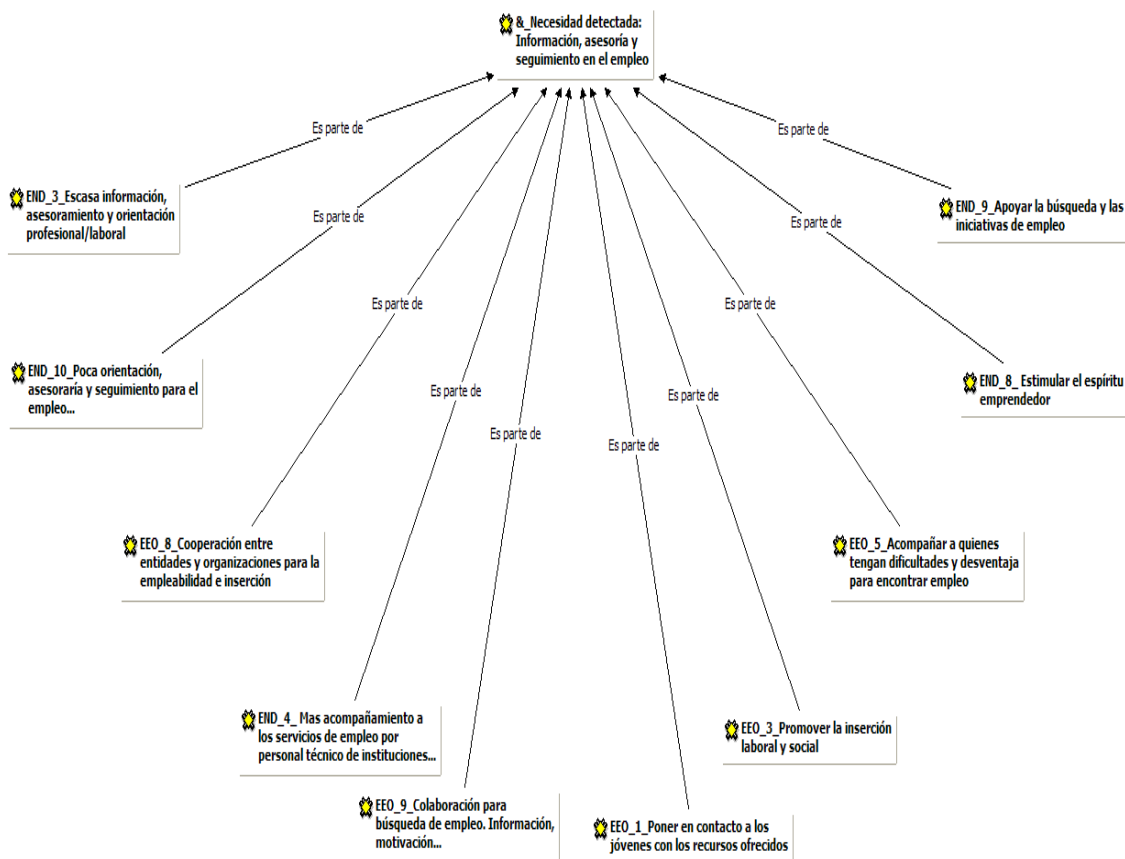


Figura 45. Mapa conceptual análisis cualitativo. RED &_Necesidad detectada: Información, asesoría y seguimiento en el empleo

En esta red se pone de relieve la necesidad de que los jóvenes deben establecer contacto con los recursos disponibles sobre ofertas de empleo. Algunas citas textuales nos lo confirman:

“Es muy necesario facilitar el conocimiento y acceso de los recursos de empleo existentes. Desarrollar estrategias de búsqueda activa, prospección del mercado de trabajo bien personalmente o a través de contactos de posibilidades de empleo. “Enseñarles páginas y direcciones de internet donde pueden poner su currículum, o donde pueden encontrar ofertas de trabajo”.

“Estos jóvenes necesitan de acompañamiento por personal técnico de las instituciones (educadores, dinamizadores juveniles, representantes de asociaciones...), para acudir a los servicios y recursos de empleo especialmente para quienes tengan más dificultades en encontrar empleo o se encuentran en situación de desventaja social”.



“Es necesaria la figura del tutor y mediador laboral que favorezcan el tránsito y la adaptación de los jóvenes a los entornos profesionales logren autonomía, y a la vez que estimulen su espíritu de trabajo y emprendimiento”.

Insisten en la necesidad de crear grupos de jóvenes para la búsqueda de empleo, a la vez que enseñarles a elaborar...

“Su currículum vitae, se les informe, motive y se les incentive a seguir formándose. Para ello, es del todo necesario el desarrollo programas de orientación, asesoría e información para la búsqueda de empleo. Se les muestren los nichos existentes de empleo y las características empresariales de la zona. Que conozcan diversas páginas y direcciones de internet donde pueden colocar su currículum y a la vez puedan encontrar ofertas de trabajo, etc.”.

Necesidades detectadas. Personales

En esta red se agrupan los códigos relativos a las necesidades detectadas de carácter personal de los jóvenes en dificultad social en relación con el empleo.

Red: &_Necesidades detectadas. Personales

EEO_4. Que se dé y exista la igualdad de oportunidades {6-1}

END_16_Desmotivación. Sin metas claras {6-1}

END_17_Baja cualificación profesional. Empleo precario {9-1}

END_19_Empleos de baja capacitación y precarios. {4-1}

END_20_Competitividad {2-1}

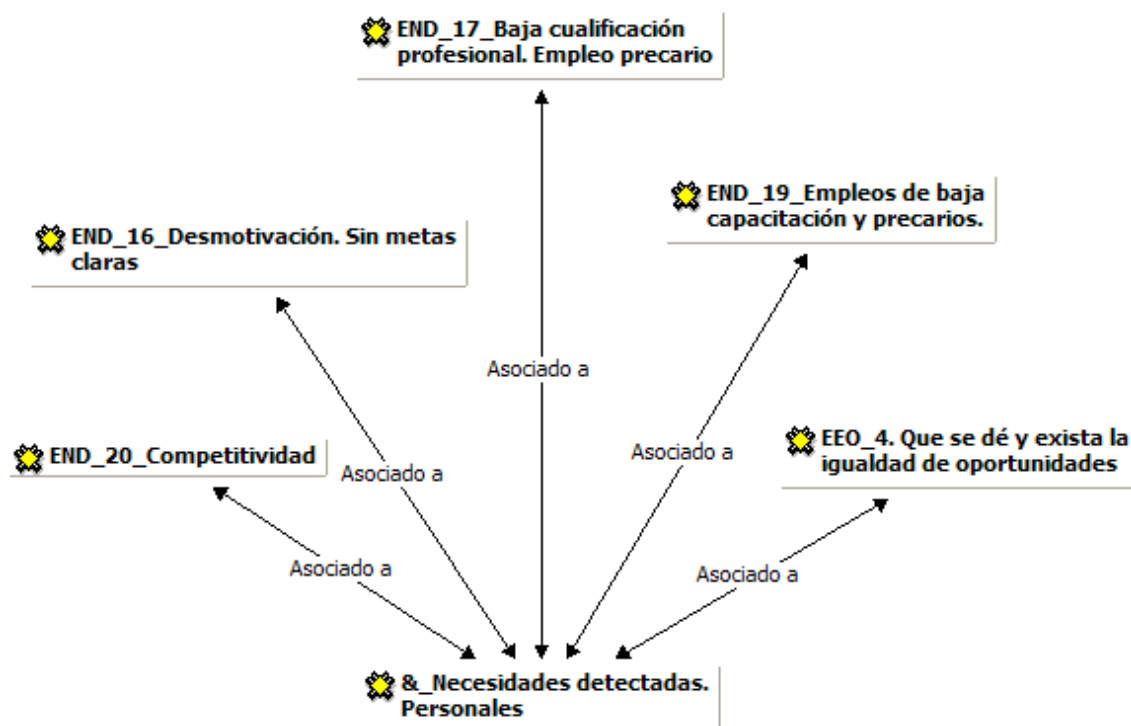


Figura 46. Mapa conceptual análisis cualitativo. Red: &_Necesidades detectadas. Personales

En esta red se pone de relieve las siguientes necesidades detectadas en los jóvenes con dificultad social. Estos suelen ser, aquéllos que cuentan con una baja cualificación profesional y por consiguiente acceden a puestos de trabajo muy precarios. Lo que les lleva a sentirse desmotivados y a carecer de perspectivas de futuro.

“Generalmente carecen de objetivos definidos (buscan un empleo rápido “de lo que sea” no tienen definido ningún objetivo a largo plazo, ni se plantean definirlo, por lo que su vida laboral al final no tiene ningún tipo de “especialización”). Por lo que nos encontramos ante un perfil de jóvenes que entran en una espiral de pesimismo, resignación y miedo. Se despreocupan de todo, incluso de sí mismo y de trabajar”.

De este modo es absolutamente necesario promover estrategias que eleven la motivación de los jóvenes a querer trabajar y de este modo se favorezca su inserción laboral.

“En los momentos actuales en relación con el trabajo, contamos con una alta competitividad en los trabajos, con rangos de edad superiores que están en su



misma situación laboral. Por otra parte, a los empleos que hasta ahora podían acceder los jóvenes en dificultad social (supermercados, obras, bares, reparaciones, etc.) los buscan y ocupan ahora jóvenes universitarios quienes intentan trabajar en estos contextos para poder financiar sus estudios”.

La población joven en dificultad social cuenta con una baja formación general y escasas competencias profesionales, lo que dificulta su incorporación al mercado laboral.

“Es necesario y precisan hoy día de mejor preparación profesional por lo tienen desventaja en empleabilidad, pues al tener un currículum peor solo acceder a trabajos precarios. Con un agravante añadido, que los puestos de trabajo que requieren escasa cualificación y/o menor nivel de estudios, hoy en día se han reducido a un ritmo acelerado”.

Los profesionales han manifestado que el empleo va en relación directa con la formación. También es necesario destacar que se tiene que favorecer la igualdad de oportunidades en relación al mercado de trabajo, por medio de intervenciones enfocadas a la formación, cualificación profesional, orientación laboral y profesional para el empleo, con itinerarios personalizados adaptados al perfil y necesidades de cada joven. Así mismo es conveniente aumentar las ayudas a la contratación de jóvenes que participan en los programas de formación, a la vez que favorecer la continuidad en el puesto de trabajo y mantener la motivación del joven a través del apoyo y un estrecho seguimiento.

Los encuestados manifiestan en esta línea que:

“Si la tasa de paro juvenil en España supera el 50% puedo afirmar sin miedo a equivocarme que en los barrios más desfavorecidos estas tasas aumentan considerablemente. Y de entre los pocos que trabajan, lo hacen en trabajos precarios que generan inseguridad económica y dificultan o impiden alcanzar el grado de autonomía personal necesario que conlleva la emancipación”.



Fortalezas actuales en materia de empleo de los jóvenes en dificultad social

En este apartado presentamos los resultados obtenidos en relación con las fortalezas actuales en materia de empleo de los jóvenes en dificultad social organizados en cuatro subcategorías. Iniciamos el comentario con la red denominada: fortalezas políticas y actuaciones educativas y de empresas que favorecen el empleo de los jóvenes. En ella se reúnen los códigos más afines en contenido tal como se visualiza en la red.

Fortalezas políticas y actuaciones de empresas e instituciones educativas que favorecen el empleo en los jóvenes

Esta red recoge los códigos referentes a las fortalezas destacadas por los encuestados en relación a aquellas acciones que se realizan desde las instituciones y las empresas; de las políticas con las actuaciones educativas y empresariales con la finalidad de favorecer la empleabilidad de los jóvenes.

Red: &_Fortalezas políticas y actuaciones educativas/de empresas que favorecen el empleo de los jóvenes

ECI_1_Mediante la Comisión Técnica inter áreas a nivel municipal, nacional e internacional {9-1}

EEO_2_Poner en marcha mayor número de programas educativos y medidas de empleo {7-2}

EF_2_Red de servicios públicos y privados en materia de empleo {9-1}

EF_5_Convenios de formación y colaboración establecidos entre empresas e instituciones educativas {2-2}

EF_9_Medidas de apoyo por parte de las instituciones {10-1}

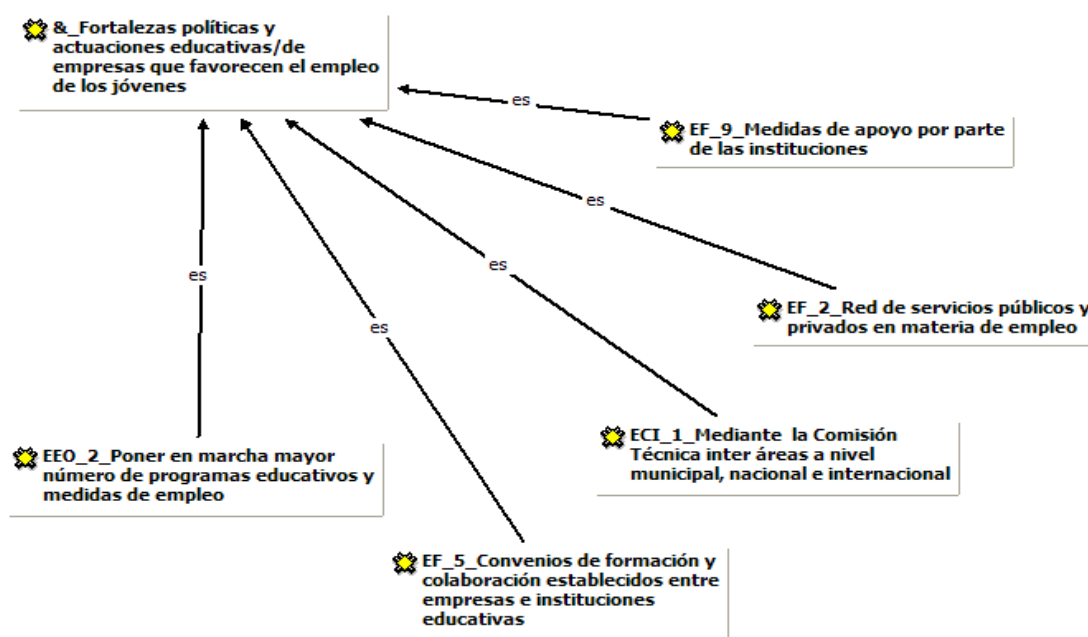


Figura 47. Mapa conceptual análisis cualitativo. Red: &_Fortalezas políticas y actuaciones educativas/de empresas que favorecen el empleo de los jóvenes

Actualmente nos encontramos con buenas medidas de apoyo en materia de empleo por las instituciones, organismos y ministerios a través de diversos planes de actuación con la juventud, tal como lo corroboran las siguientes citas textuales entresacadas de cada uno de los códigos:

“La existencia de variedad de medidas de apoyo específico a la contratación de colectivos más vulnerables (planes de empleo...).Estrategia de Juventud 2020 y Plan de Acción 2014-2016. Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. Existencia de servicios y profesionales de apoyo”.

“Subvenciones a las contrataciones juveniles. Tarifa plana en las cotizaciones. Ayudas institucionales (económicas y de carácter personal) destinadas en este campo (empleo juvenil). Desarrollar planes personales de intervención de forma conjunta técnico y usuario. Implicación de la administración. Estrategia nacional de Apoyo Empleo joven con medidas para la mejora de la empleabilidad, apoyo a emprendedores”.

Otro grupo de actuaciones destacadas son:



“La buena red de servicios públicos y privados existentes en materia de empleo, tanto a nivel autonómico como municipal (centros de información, formación y empleo, unidades de orientación profesional y laboral, salas web de acceso gratuito, agencias de intermediación laboral, oficina municipal de emancipación joven, etc.)”.

“Salen ofertas de empleo dirigidas a personas en riesgo de exclusión social sin estudios o con una cualificación básica. Red de recursos. Identificación de nichos de mercado potenciales”.

Destacan la buena coordinación interinstitucional entre organismos públicos y privados. A nivel interinstitucional se coordinan con universidades, diputaciones, juntas de las comunidades, institutos de la juventud...etc. A nivel interinstitucional por lo general existen organismos, entidades e instituciones y agentes sociales dedicados al empleo de los jóvenes para que éstos puedan acceder a los trabajos teniendo en cuenta sus necesidades.

“Existe buena coordinación entre empresas de los tres sectores productivos y el centro de jóvenes en dificultad con el fin de promover su inserción social. Algunas opciones de empleo en prácticas y posibilidad de contratación. La coordinación entre los diferentes centros y departamentos en la entidad es fundamental para favorecer la inserción laboral de nuestros beneficiarios”.

Fortalezas formativas en materia de empleo

Esta red recoge en seis códigos las fortalezas formativas destacadas por los encuestados en relación a aquellas acciones que se realizan para potenciar la formación en materia de empleo, la metodología empleada y los recursos disponibles.

Red: &_Fortalezas formativas en materia de empleo

&_Fortalezas formativas en materia de empleo {0-7}

EEM_11_ Se utiliza una metodología más flexible, democrática y cooperativa {8-1}

EEM_12_ Se potencia más la formación por competencias {1-2}

EF_1_ Existen pluralidad de Planes y Programas en materia de empleo {17-1}



- EF_11_Al realizar las prácticas laborales han reforzado sus habilidades instrumentales y sociales {4-2}
- EF_3_En que se cuenta con buenos equipos multidisciplinares {3-1}
- EF_4_Acciones y recursos de formación integral {8-1}
- EF_5_Convenios de formación y colaboración establecidos entre empresas e instituciones educativas {2-2}

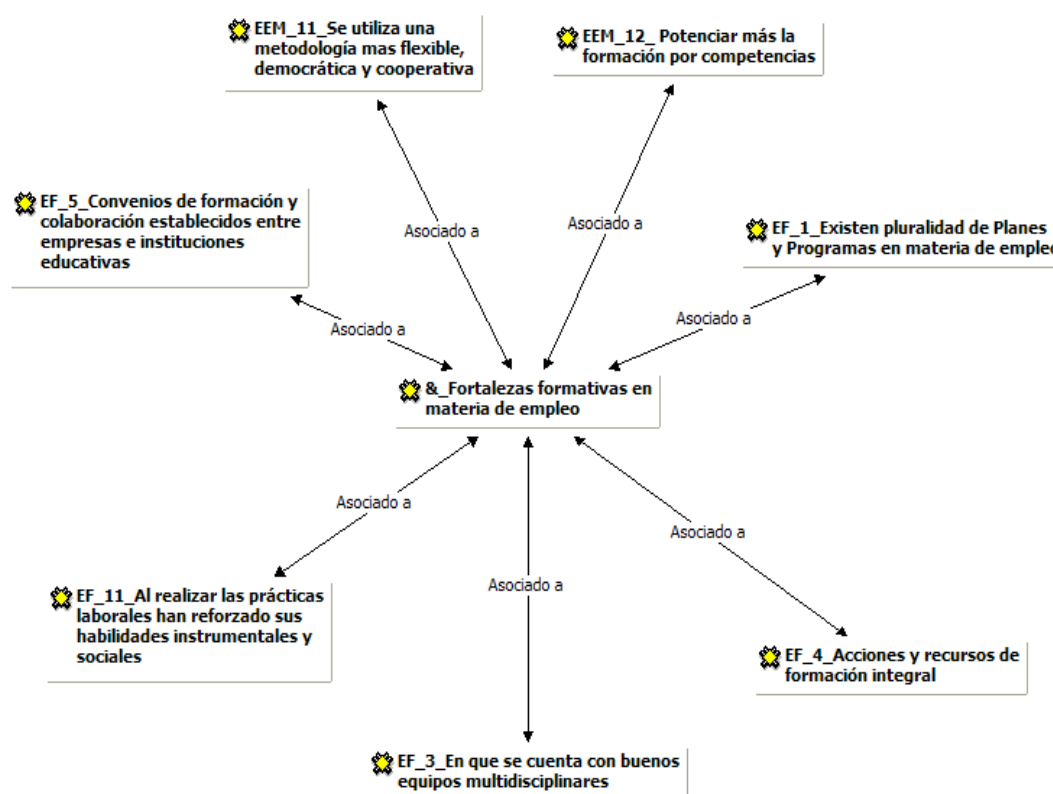


Figura 48. Mapa conceptual análisis cualitativo. Red: &_Fortalezas formativas en materia de empleo

Entre las fortalezas existentes en materia de formación y preparación profesional destacan con mayor número de citas la pluralidad de planes y programas existentes en materia de empleo de los jóvenes con riesgo social. Destacamos algunas citas textuales que lo avalan:

“Hoy día existen varios programas de orientación e intermediación laboral de calidad. Se fomenta la cultura de emprender y se forma a nivel profesional”.

“Programas específicos de formación e inserción para jóvenes ofrecidos desde los Servicios Públicos de Empleo. La propuesta del Ministerio de Educación va



enfocada a la incorporación de mayor número de itinerarios formativos ajustados a las necesidades reales de los jóvenes. Así como, la incluir en ellos competencias sociales, relacionales y personales relacionadas con la formación para el empleo. Se está potenciando el plan integral de formación para el empleo y de una buena orientación juvenil”.

“Actualmente existen propuestas de acciones innovadoras como la formación dual. La formación más centrada en el trabajo real. La formación para las personas más desfavorecidas lleva asociados otros recursos de atención a las personas. Por otra parte se piensa en la formación a largo plazo y durante más tiempo. Es muy significativo y digno de consideración por su gran valor el planteamiento de formación en alternancia y cooperación entre empresas e instituciones de educativas”.

Los encuestados destacan como fortalezas en materia de empleo la existencia en las instituciones de buenos equipos profesionales multidisciplinares que intervienen en las actuaciones llevadas a cabo en materia de empleo en el municipio así como los servicios especializados de asesoramiento al autoempleo (CADEs) junto con la participación de los agentes sociales y las organizaciones e instituciones públicas y privadas.

Por otra parte aluden a determinadas acciones y recursos formativos de carácter integral que fomentan y dinamizan la empleabilidad de este colectivo. Seleccionamos algunas citas textuales:

“Existen varias acciones integrales de dinamización para la mejora de la empleabilidad de jóvenes en dificultad social que desarrollan ciertas entidades sin Ánimo de Lucro”.

“Han surgido varias iniciativas y programas para el fomento del empleo juvenil. Iniciativas que facilitan la puesta en marcha de actividades de emprendimiento con mediadores y de bajo riesgo”.

“Hoy día existen determinados beneficios fiscales para las empresas colaboradoras”.



“Sirven además, para estimular en los jóvenes a que continúen estudiando aunque esto implique que ganen menores sueldos pero los beneficios personales crecen en relación con su autoconcepto y autoestima”.

Otra de las fortalezas actuales se halla en la metodología empleada en la formación de los jóvenes destacando los siguientes métodos centrados en la potenciación de competencias como lo afirma la siguiente cita:

“Nuestra metodología se basa en el modelo de potenciación. Es un estilo de intervención centrado en la promoción de competencias. Se asienta en el valor y la creencia de que los adolescentes y jóvenes son competentes para crecer y desarrollarse e influir en su entorno. El objetivo es aportar el mayor número posible de habilidades a los jóvenes participantes de manera que los factores de protección superen a los de riesgo”.

“Como criterios metodológicos que hoy día se emplean los siguientes: Flexibilidad. Integralidad. Personalización. Capacidad de relación interpersonal. Acuerdo. Progresividad. Participación juvenil”.

Fortalezas. Información, asesoría y seguimiento

Esta red recoge en seis códigos las fortalezas destacadas por los encuestados en relación a aquellas acciones que se realizan desde la administración y organismos públicos así como desde las instituciones y las empresas, en relación con la información, asesoramiento y seguimiento de los jóvenes en relación con el mercado de trabajo y su empleabilidad.

Red: &_Fortalezas en información, orientación y seguimiento de los jóvenes en materia de empleo

ECDif_1_Red de puntos informativos en los distintos distritos de la ciudad: paneles, tableros... {7-2}

ECDif_5_ Charlas, encuentros y aquellos medios disponibles que faciliten al acceso a la información {10-2}

ECDif_6_Información de otras personas, - boca a boca- {4-1}

EF_6_Redes y plataformas que colaboran de forma sinérgica con la Administración {6-1}

EF_7_Uso de tecnologías para búsqueda de empleo {3-1}

EF_8_Mejora de estrategias de información para llegar a la población diana {3-1}

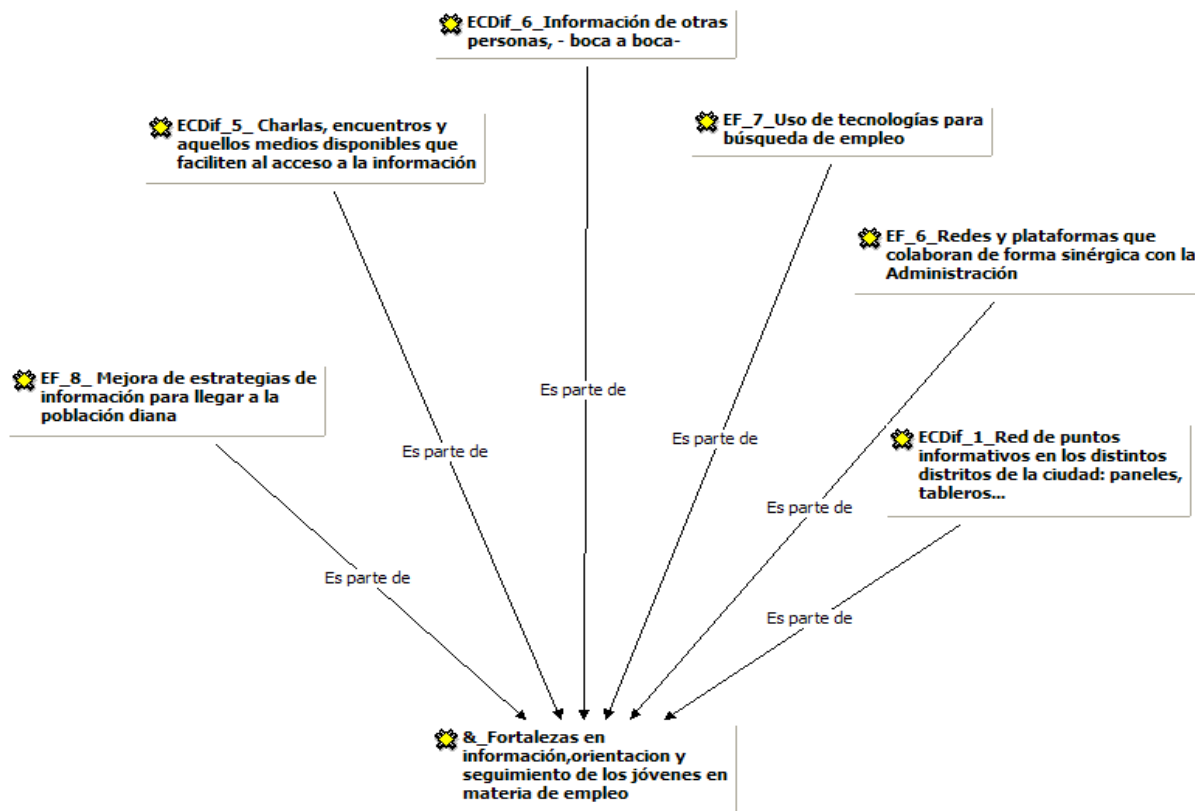


Figura 49. Mapa conceptual análisis cualitativo. Red: &_Fortalezas en información, orientación y seguimiento de los jóvenes en materia de empleo

Los encuestados destacan que se llevan a cabo determinadas acciones tales como charlas y encuentros con los jóvenes y con los empresarios con la finalidad de facilitar información sobre los posibles nichos de empleo. Hemos seleccionado algunas citas que lo ponen de relieve:

“Existen variedad de campañas de sensibilización. Visitas a centros productivos, búsqueda de prácticas y desarrollo de las mismas. Se cuenta con recursos humanos excelentes. Buenos profesionales que apoyan en la búsqueda de empleo. Charlas y actividades organizadas en las diversas zonas de la ciudad. Testimonios de empleados y empleadores. Comunicación continua con la agencia



de desarrollo local”.

“Se promueven encuentros con empresarios y difusión de ideas de negocio desarrolladas por jóvenes. Encuentros informativos con los propios jóvenes de asociaciones, sistema de protección, servicios sociales, etc... Por ejemplo: Creación de “Carpinteros Norte Joven” para la inserción laboral de jóvenes beneficiarios de la formación en nuestro taller de carpintería”.

También los expertos nombran la existencia de numerosas redes y plataformas...; que colaboran de forma sinérgica con la Administración.

“La red asociativa, plataformas ciudadanas, vecinales, existentes en los distintos barrios que colaboran de forma sinérgica con la administración”.

Hoy día contamos con buenas estrategias de información para llegar a la población diana de forma efectiva y descentralizada. Entre ellas mencionan:

“Que existen buena red de puntos informativos en los distintos distritos de la ciudad a través de: paneles, tableros colocados en los espacios municipales, información a través de los medios de comunicación. Servicios de información juvenil central, red de puntos de información joven ubicados en todos los distritos de la ciudad, como estrategia de descentralización, de accesibilidad a la información y de dinamización territorial. Así mismo, por medio de los Boletines Oficiales locales, de las Comunidades Autónomas y del Estado”.

Y por último, es de destacar la llegada de información por medio de otras personas, denominada “el boca a boca”.

“La mayor parte de las personas con las que se trabaja llegan al dispositivo a través de otras vías: “boca a boca”, “boca-oreja” (a través de otras personas con las que se ha trabajado), derivación de otras entidades sociales o públicas”.

Fortalezas personales

La siguiente red recoge una serie de códigos referentes a las fortalezas personales logradas por los jóvenes mediante la participación directa al desarrollar sus habilidades instrumentales y sociales. A su vez, han crecido a nivel humano mejorando su autoestima, su cooperación y expectativas.

Red: &_Fortalezas personales logradas mediante el trabajo y empleo

EEM_10_ Mayor participación directa de los jóvenes en proyectos coordinados entre entidades, sectores sociales.... {4-1}

EF_10_Mediante el trabajo/empleo han ganado en autoestima, expectativas y cooperación {6-1}

EF_11_Al realizar las prácticas laborales han reforzado sus habilidades instrumentales y sociales {4-2}

EF_12_Se han implicado más en actividades deportivas y de voluntariado {2-1}

EF_13_El paro, hoy en día, es una de sus preocupaciones {1-2}

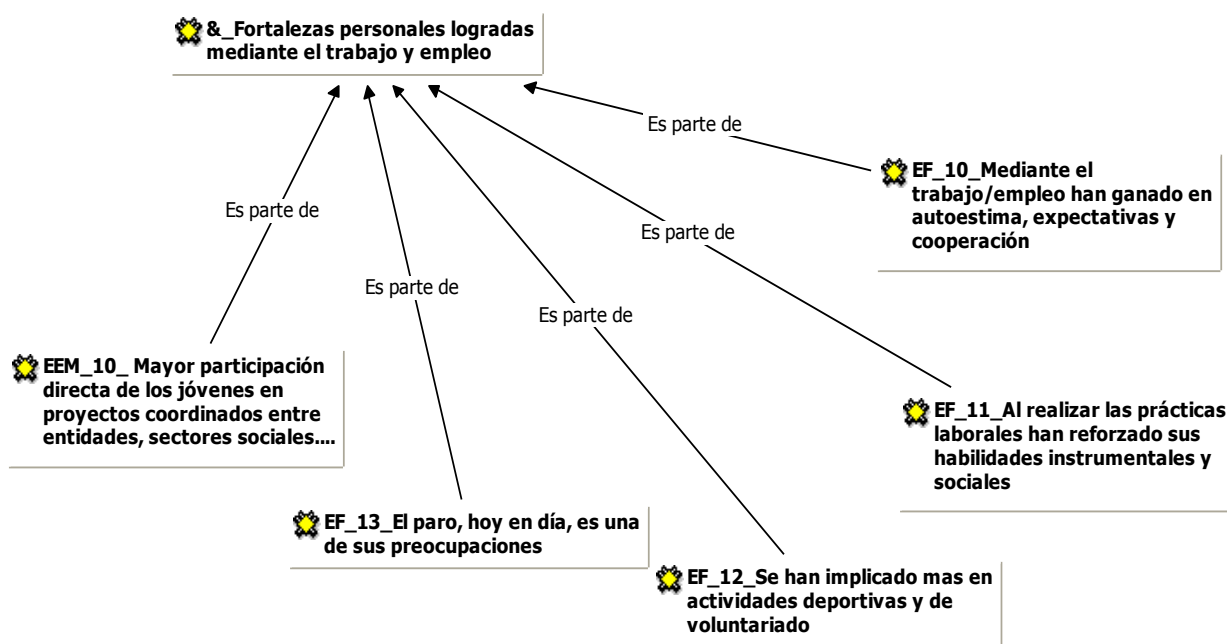


Figura 50. Mapa conceptual análisis cualitativo. Red: &_Fortalezas personales logradas mediante el trabajo y empleo

En la red se reúnen aquellos códigos referentes a fortalezas personales que se han logrado en materia de empleo para este colectivo. Destacan fortalezas alcanzadas



en cualidades personales y en el desarrollo de habilidades, tales como la mejora en el autoconcepto, su autoestima, se sienten más motivados y, lo que es más importante, amplían sus deseos de seguir siendo útil para el mismo y para la sociedad.

“Los que consiguen acceder a un trabajo medio decente aumentan su autoestima y ganan herramientas y experiencia para alimentar sus perspectivas de futuro y ayudar a alcanzar sus metas. Desarrollo de habilidades de comunicación. Gestión de las emociones que nos desmotivan”.

“Motivación, motivación y más motivación, hablamos de jóvenes que ven que tienen grandes dificultades en su entorno, cuyos padres en muchos casos no tienen estudios, y que observan que los demás jóvenes que tienen estudios y situaciones económicas y sociales más ventajosas no consiguen encontrar empleo, por lo que muchas veces ellos mismos no ven posibilidad con su perfil de encontrar algo digno”.

“Otro aspecto relevante a señalar se halla en que cuando realizan trabajos laborales participando directamente en las empresas se sienten estimulados a trabajar y cooperar. De ahí que favorecer la participación directa de los jóvenes en proyectos coordinados entre entidades, empresas y sectores sociales, conduzca a los jóvenes a sensibilizarse con el trabajo para cooperar económicamente con la familia obteniendo además beneficios de desarrollo personal como: crecer en confianza, seguridad, estabilidad, etc.”

Retos de futuro en materia de empleo de los jóvenes

En la siguiente red se muestran los códigos referentes a los retos de futuro que han destacado los expertos encuestados en relación con las políticas de empleabilidad para los jóvenes en dificultad social. Se prioriza la colaboración entre entidades y oficinas de empleo, la mejora de los recursos humanos y técnicos, así como los económicos para favorecer la igualdad de oportunidades. Se inicia el comentario con la siguiente red.

Promover en mayor número políticas de empleabilidad

Red: &_ Retos de futuro. Políticas estatales de acceso al empleo para los jóvenes

EEM_2_Colaboración con oficinas y agencias de empleo... como servicio integral para apoyar a los jóvenes... {5-1}

EEO_7_Impulsar actuaciones dirigidas al emprendimiento y autoempleo {12-1}

ERF_1_Mejorar la dotación de recursos humanos técnicos y económicos, para... {8-1}

ERF_2_Finalidad de los recursos: reforzar e incorporar políticas activas... {8-1}

ERF_3_Finalidad recursos: Aumentar la calidad y estabilidad de empleo {6-1}

ERF_4_Finalidad de recursos: promover la igualdad de oportunidades en el acceso al mercado laboral {9-1}

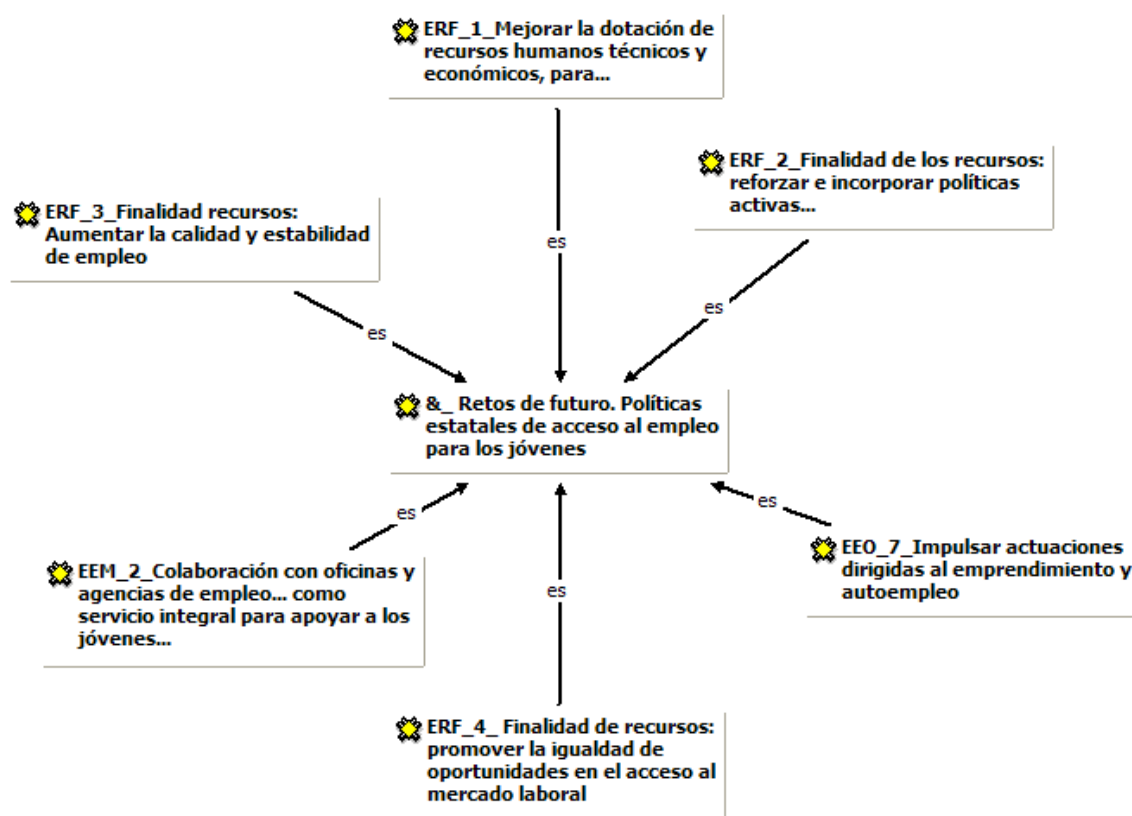


Figura 51. Mapa conceptual análisis cualitativo. Red: &_ Retos de futuro. Políticas estatales de acceso al empleo para los jóvenes

Los encuestados destacan que existe muy buena dotación de recursos humanos, técnicos y económicos. Ponen de relieve la carencia de planificación de acciones



formativas y de empleo por los profesionales que mejor conocen a los jóvenes. Aconsejan y solicitan que se programen talleres prácticos relacionados con la búsqueda de empleo, se les prepare y ayude a los jóvenes a la elaboración y redacción de su currículum vitae así como iniciarles en cómo deben presentarse ante las entrevistas de trabajo, etc. Los profesionales demandan mayores recursos disponibles y materiales adaptados a sus necesidades para los jóvenes.

Entienden que la finalidad de los recursos sea como un servicio para reforzar e incorporar políticas activas de empleo, como lo expresan en las siguientes citas:

“Plantean como reto el hecho de priorizar en los programas dirigidos a la inserción de jóvenes y a jóvenes con menores cualificaciones y menores apoyos por su origen y/o circunstancias sociales y familiares, independientemente del éxito de las medidas (en muchos de los programas establecidos ante el riesgo de no éxito, se priorizan jóvenes con mayores niveles de formación)”.

“Abordar una formación integral desde la perspectiva del empleo, se oriente al alumnado hacia distintas alternativas laborales, atendiendo a su perfil formativo. Educar en el aprendizaje a lo largo de la vida priorizando las acciones formativas para el futuro empleo”.

Piensan que es una buena vía promover la perseverancia, la permanencia y adaptación al empleo. Así mismo se deben ejecutar procesos de orientación y mediación adecuados por profesionales mediadores con las empresas. Destacan como principal finalidad de los recursos el promover la igualdad de oportunidades al acceso al mercado laboral expresándolo del siguiente modo:

“Es pertinente promover la igualdad de oportunidades en el acceso al mercado laboral y generar entornos que fomenten el espíritu emprendedor”.

“Planificar con los propios jóvenes aquella formación, estrategias y habilidades para alcanzar el empleo por el que están más motivados y tienen más posibilidad de éxito.”

“Lo mejor es poder formar a los chicos y chicas en materia de búsqueda de



empleo a unas edades más tempranas”.

“Realizar un seguimiento continuo cuando encuentran un empleo para lograr una buena adecuación al puesto de trabajo partiendo siempre de la evaluación funcional y de sus perfiles profesionales y personales”.

“Del todo necesario colaborar con las oficinas y agencias de empleo... como servicio integral para apoyar a los jóvenes”.

“Existe además la Agencia de Promoción Económica y Empleo en colaboración con el Centro de Empresas y las Oficinas de Empleo. El Departamento de orientación es especialmente activo favoreciendo el desarrollo de programas innovadores dirigidos a promover la participación de los jóvenes mediante el encuentro con empresarios, la organización de círculos de empleo en base a sus intereses, la dotación de herramientas que faciliten el manejo de recursos y redes actuales, el intercambio y generación de ideas”.

Retos de futuros. Curriculares

Esta red recoge en seis códigos relativos a los retos de futuro en materia curricular, las ideas más destacados por los encuestados.

Red: &_Retos de futuro. Curriculares

EEM_12_ Potenciar más la formación por competencias {1-2}

EEO_6_ Realizar una formación más enfocada al mercado laboral que favorezca la inserción social {18-2}

ERF_5_Mayor participación en acciones formativas que permitan el reciclaje... intercambios de buenas prácticas {16-1}

ERF_7_Establecer cauces y herramientas flexibles de formación e información sobre empleo {10-1}

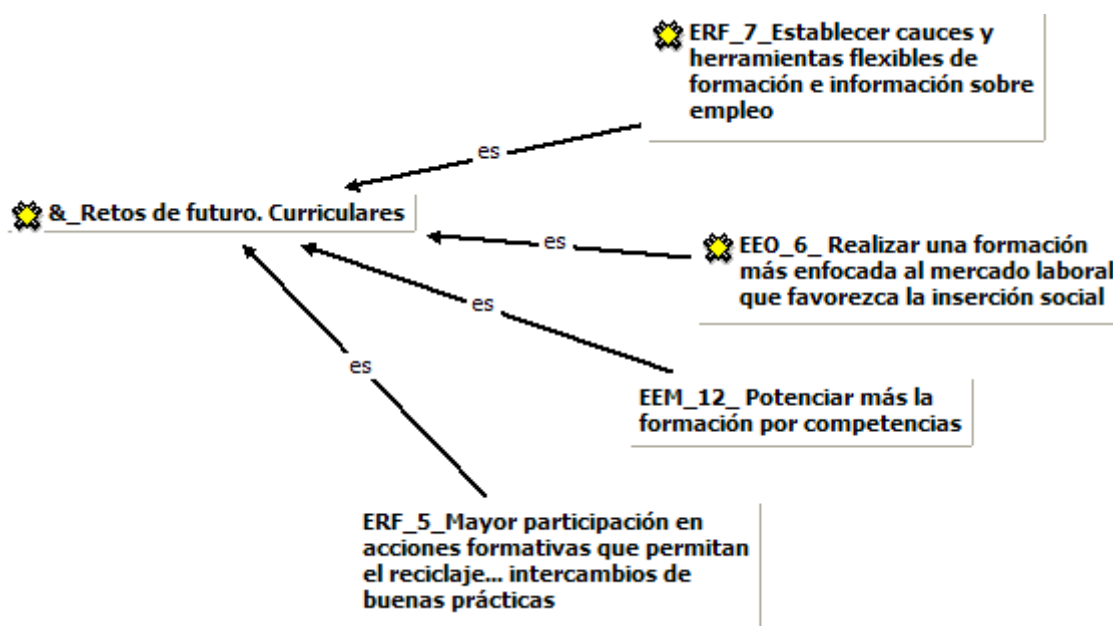


Figura 52. Mapa conceptual análisis cualitativo. Red: &_Retos de futuro. Curriculares

Los encuestados desean que se establezcan herramientas y cauces flexibles de formación e información sobre el empleo y proponen que se ponga en marcha un Observatorio de Formación y Empleo. Este observatorio se presume como una herramienta ágil y dinámica, con la máxima información actualizada (ofertas de empleo, guías, nuevos yacimientos de empleo...) tanto a nivel nacional como internacional y de interés para la población joven, como para profesionales que trabajan en éste ámbito. Además sería importante lograr una mayor participación en los foros, plataformas y movimientos vecinales ya existentes, para fomentar el empleo de los jóvenes en las zonas con mayores dificultades sociales. Las siguientes citas textuales así lo corroboran:

“Favorecer la accesibilidad de estos jóvenes a la información mediante una difusión adecuada con los medios actuales demuestran en múltiples ocasiones que no se llega a la población diana a al que se dirigen”.

“Se llevan a cabo una búsqueda de canales y redes adecuados para encontrar empresas colaboradoras. A la vez que se ejecutan campañas de concienciación con el fin de encontrar una adecuada relación empleado/empleador”.

Los expertos desean una participación en acciones formativas que les permitan el



reciclaje y el intercambio de buenas prácticas. Se han seleccionado las siguientes citas textuales expresadas por los encuestados:

“Favorecer la participación en acciones formativas específicas, encuentros o foros sobre empleo que permita un reciclaje formativo y profesional permitiendo asimismo conocer e intercambiar experiencias de buenas prácticas de intervención en materia de empleo y emprendimiento con otros organismos públicos y/o privados”.

“Crear una oficina especializada en programas Europeos como importante fuente de financiación y desarrollo de acciones de empleo dirigidas específicamente a este colectivo”.

“Formarles en valores que puedan aplicar en la empresa. Trabajo cooperativo, tanto por parte del profesorado como del alumnado. Trabajo continuo en valores, respeto...”.

“Resucitar la figura del aprendiz para potenciar la contratación posterior”.

“Entrenamiento en Formación laboral juvenil. Entrenamiento en redes y recursos de empleo y orientación para jóvenes entre 16-30 años. Disponibilidad de centros y programas de orientación pública para el empleo juvenil”.

Los encuestados destacan como relevante que se realice una formación más enfocada al mercado laboral que favorezca la inserción social de los jóvenes a través del empleo y el trabajo. Por ello, seleccionamos algunas citas textuales para expresar de viva voz sus retos en esta línea:

“Es muy conveniente promover acciones formativas presenciales y en línea no regladas dirigidas tanto a jóvenes en activo como en desempleo”.

“Itinerarios de inserción socio laboral individualizados y acompañamientos personalizados”.



“Desarrollo de programas de formación y empleo en alternancia. Actualizar materias y contenidos a las exigencias de la sociedad”.

“Conocer los distintos perfiles profesionales y los requisitos necesarios para el empleo de los mismos”.

“Ofertar prácticas formativas que puedan derivar en un empleo más estable”.

“Favorecer el desarrollo personal y la integración social y laboral de los jóvenes en situación de vulnerabilidad social, mediante itinerarios integrados de inserción con el fin de aumentar y mejorar su empleabilidad y su acceso y permanencia en el mercado de trabajo”.

“Lograr que los y las participantes adquieran hábitos básicos de trabajo e incorporen las habilidades personales y sociales necesarias para desenvolverse de modo eficaz en el medio laboral y social normalizado”.

“Considero necesario y urgente la creación de un sistema dual (formación y empleo) de distintas familias formativas para jóvenes que han decidido no continuar con estudios no obligatorios”.

Retos de futuro. Información, asesoría y seguimiento

Esta red recoge en seis códigos los retos de futuro referentes a la información, asesoría y seguimiento de los jóvenes en relación con el mercado de trabajo y su empleabilidad.

Red: &_Retos de futuro. Información, asesoría y seguimiento para el empleo

ECDif_1_Red de puntos informativos en los distintos distritos de la ciudad: paneles, tableros... {7-2}

ECDif_2_A través de las tecnologías, redes sociales, emails.... {17-1}

ECDif_3_Realización de presentaciones, ruedas de prensa en TV, noticias, artículos... {7-1}

ECDif_4_Distribución de material impreso: guías de orientación, folletos, dípticos, hojas,... {4-1}

ECDif_5_ Charlas, encuentros y aquellos medios disponibles que faciliten al acceso a la información {10-2}

EEM_4_Realización de entrevistas, sesiones grupales y el uso de recursos de orientación {3-1}

EEM_5_Ejecutar actuaciones que garanticen: información, acceso a servicios.... {8-1}

EEM_6_Ofrecer orientación profesional adaptada a las necesidades y propicie el desenvolvimiento en el empleo {8-1}

EEM_7_Establecer un acompañamiento (mediación) de los jóvenes durante la realización del trabajo {6-1}

EEM_9_Realizar prácticas sobre gestión de sistemas y canales de difusión {2-1}

ERF_6_Generar sinergias entre agentes y entidades para poner en marcha iniciativas de empleo {12-1}

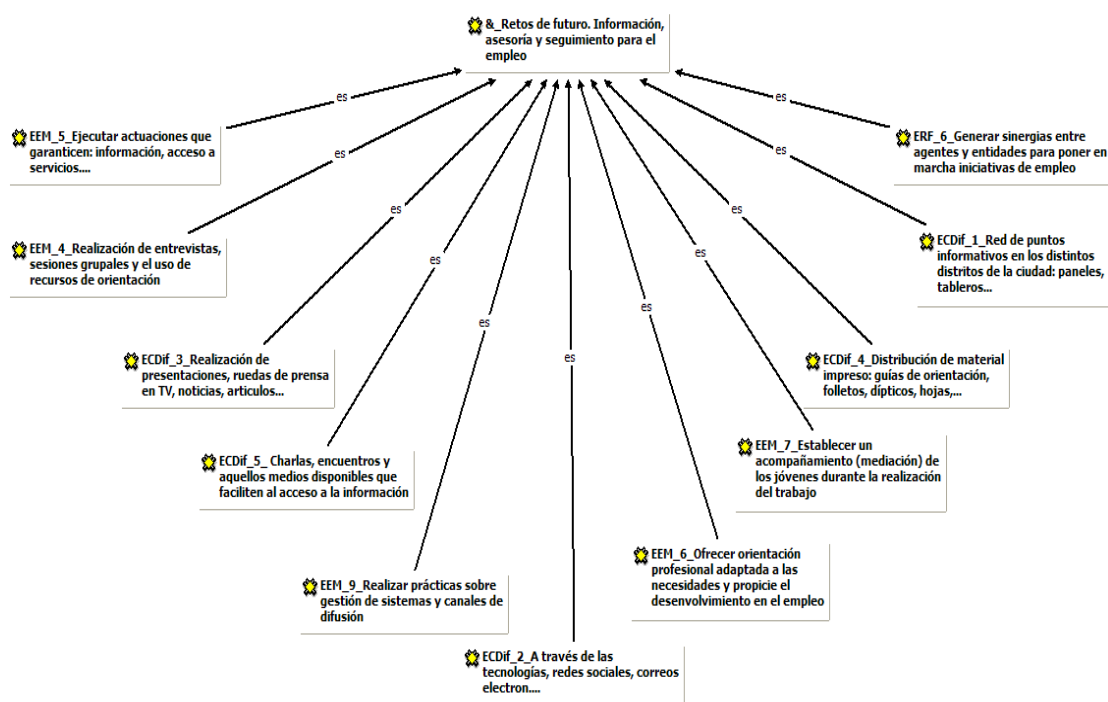


Figura 53. Mapa conceptual análisis cualitativo. Red: &_Retos de futuro. Información, asesoría y seguimiento para el empleo

Lo más significativo en esta red, expresado por los encuestados, se halla en la necesidad de promover tanto la información como la asesoría y el seguimiento en la tecnologías actuales de comunicación e información, junto con potenciar los encuentros, charlas informativas etc. que faciliten la llegada de las ofertas de empleo a los usuarios. También es importante generar sinergias entre agentes, entidades y empresarios con el



fin de poner en marcha iniciativas de empleo. Algunas citas seleccionadas avalan estas ideas:

“Mejorar las líneas y mecanismos de coordinación entre distintas entidades públicas o privadas, agentes sociales y el sector privado, creando sinergias que favorezcan la puesta en marcha de nuevas iniciativas sobre empleo o reforzando las existentes”.

“Crear una Comisión especializada en empleo juvenil a nivel municipal con la intervención de sindicatos, empresarios, instituciones. Coordinación con todos los recursos que trabajen en el mismo marco”.

“Trabajo de páginas Web que ofrecen empleo y predecir nuevos yacimientos de empleo y su preparación”.

“Contratos reducidos para jóvenes para adquirir cierta experiencia laboral y compartir la escasa oferta laboral”.

“Relación con empresas. Cooperación más estrecha con las empresas”.

“Plan de formación continuada para los profesionales que desarrollan el proyecto”.

Es muy positivo ejecutar actuaciones que garanticen la información y el acceso a los servicios de información, que favorezcan la empleabilidad de los jóvenes. Las siguientes citas textuales lo corroboran:

“Facilitar información y orientación, tanto individual como grupal, adaptado a las necesidades específicas del perfil y características de los jóvenes, que les doten de herramientas pertinentes para abordar aspectos relativos al mundo laboral, así como la necesidad de ofrecer asesoramiento para la movilidad en el empleo: formación, becas, prácticas en empresas y ofertas en otras ciudades españolas y en otros países de la UE u otros”.

“Realizar visitas a pequeños negocios, tiendas y empresas para conocer la realidad laboral. Promover encuentros y reuniones en los centros con



profesionales de diferentes sectores. Ayudarles a desarrollar actitudes sociales, profesionales, valores, hábitos y rutinas que les faciliten la incorporación al mercado laboral”.

Consideran que favorecería mucho el ofrecer orientación profesional adaptada a las necesidades y que propicie el desenvolvimiento en el empleo como lo manifiestan en las citas siguientes:

“Atención personal y directa y acompañamiento con itinerarios personalizados dirigidos a la inserción profesional de nuestros jóvenes usuarios, mediante la derivación a los recursos especializados en material de empleo principalmente a nivel local”.

“Formación laboral en sentido amplio, que contempla habilidades y entornos relacionados”. “Formación para conocer normativa laboral, nichos laborales, nóminas, contratos, polígonos industriales, etc.”.

“Desarrollo en el puesto de trabajo, basado en: la planificación del trabajo a realizar, puntualidad en el acceso al puesto de trabajo y pasión en el desarrollo del mismo”.

“Nosotros contamos con un servicio de orientación laboral específico, por lo que cuando la persona muestra motivación para la búsqueda de empleo, y la valoración multidisciplinar es favorable, se deriva al servicio de orientación laboral del CAD”.

Por otra parte ven muy necesario que se establezca un acompañamiento (mediación) de los jóvenes durante la realización del trabajo, como se solicita en las siguientes citas textuales:

“Promover medidas de acompañamiento de inserción social-laboral que pretenda reducir los obstáculos que impidan la plena integración en el mercado laboral en igualdad de condiciones, debiendo para ello trazarse itinerarios personalizados que comprenda la mejora en habilidades sociales, la dinamización, prácticas profesionales, la formación a medida en el puesto de



trabajo, o la prospección de ofertas de trabajo adecuados al perfil profesional”.

“La intervención debe de ser individualizada y personalizada con itinerarios de inserción social laboral para cada joven”.

“Autorregulación y autoevaluación del trabajo realizado con tutorías personalizadas”.

“Mentoría con otros chicos y chicas que ya han accedido al mercado laboral”.

“Respetar todo lo que cuentan. Sacar siempre aspectos positivos de sus participaciones. Escuchar sus necesidades, valorarlas”.

“Seguimiento personalizado de cada alumno, aula de empleo como parte del itinerario y asignatura de Formación y orientación laboral”.

Es de utilidad emplear toda la red de puntos informativos en los distintos distritos de la ciudad: paneles, tableros...; con la finalidad de que llegue la información al mayor número de personas posibles, utilizando los medios disponibles actualmente como las tecnologías, redes sociales, correos electrónicos, medios impresos, radio, televisión, paneles informativos, el boca a boca, charlas, encuentros, etc. las siguientes citas textuales lo corroboran:

“Servicio de información juvenil central, red de puntos de información joven ubicados en todos los distritos de la ciudad. Utilización sistemática de los recursos municipales disponibles como tableros electrónicos en la ciudad y en distintos espacios municipales, medios de comunicación local etc.”.

“A través de las nuevas tecnologías y la utilización de redes sociales como herramientas fundamentales de canalización y difusión de la información dirigida a la población joven: páginas webs de la Concejalía de Juventud, del Área de Empleo y portal web municipal, tablón de funcionarios municipal, facebook, twitter, envío masivo de forma semanal de boletines electrónicos, envío de emails con información específica a jóvenes susceptibles de participar en

programas concretos, paneles informativos electrónicos municipales ubicados por distintos puntos de la ciudad, etc.”

“Correo Electrónico, Lanbide, etc. Red de Redes Madrid. Trabajo en red. La utilización de medios de comunicación: ruedas de prensa, información en televisión local, artículos y noticias en periódicos, cuñas de radio, etc. Campañas informativas específicas. Presentaciones, charlas y talleres informativos. Medios de comunicación: prensa, radio y televisión. Acciones de sensibilización y difusión. A través de internet y distintos medios de comunicación (periódicos, radio, televisión....)”

“Material impreso: carteles, dípticos, folletos, mupys, flayers, pancartas, tótems, publicidad en merchandising, etc. Folletos informativos que son repartidos en los diversos centros. Elaboración de guías de orientación distribuidas en asociaciones y centros educativos. La comunicación llega por las ofertas institucionales de empleo”

“Por el seguimiento diario de prensa y llamadas de teléfonos a empresas”

“La mayor parte de las personas con las que se trabaja llegan al dispositivo a través de tres vías: “boca-oreja” (a través de otras personas con las que se ha trabajado), derivación de otras entidades sociales o públicas Boca a boca, sesiones informativas, Boca - Oído. A través de la captación realizada por la entidad (redes sociales, presentación de los programas en otras entidades, colegios, etc. Con charlas y actividades organizadas en las diversas zonas de la ciudad. Encuentros con empresarios y difusión de ideas de negocio desarrolladas por jóvenes. Testimonios de empleados y empleadores (audiovisual). Campañas de sensibilización. Visitas a centros productivos, búsqueda de prácticas y desarrollo de las mismas”

Retos de futuro personales

Esta red recoge en seis códigos los retos de futuro personales que han destacado los encuestados en relación con cuestiones de carácter más personal vinculados con determinados aspectos relativos al empleo.



Red: &_Retos de futuro. Cuestiones personales

EEM_1_Implicar a los jóvenes en actividades grupales: Foros, debates, encuestas...
{5-1}

EEM_8_Fomentar el emprendimiento y autoempleo mediante ayudas, gestiones,
motivaciones.... {4-1}

ERF_8_Mejorar la intermediación laboral {4-1}

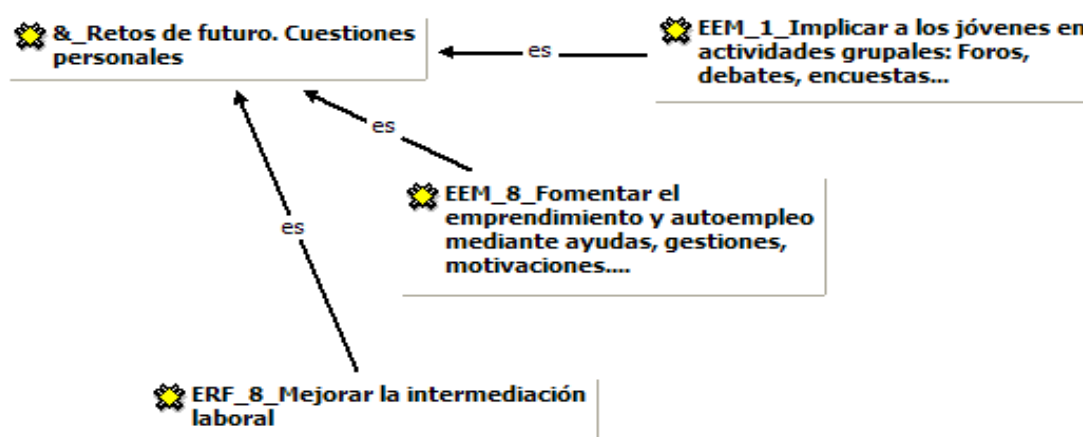


Figura 54. Mapa conceptual análisis cualitativo. Red: &_Retos de futuro. Cuestiones personales

Los encuestados consideran que se debe fomentar el emprendimiento y autoempleo: ayudas, gestiones, motivaciones...; e implicarles en actividades grupales de autoempleo, como lo expresan en las siguientes citas:

“Fomentar el emprendimiento y el autoempleo juvenil ofreciendo información, orientación y asesoramiento técnico sobre las diversas ayudas y créditos, plan de empresa, gestiones varias y acompañamiento para la puesta de negocio, formación específica en temáticas diversas, acciones de sensibilización en centros educativos, cesión de locales y vivero de empresas y otras estrategias de motivación para incentivar la generación de ideas y propuestas para la creación de empresas a través de concursos, premios, etc”.

“Mejora de la intermediación laboral. Empleo con apoyo. Re-ubicación profesional. Asentar la presencia de orientadores laborales en más empresas. Provocar más compromiso por parte de los padres y estimular a los jóvenes en la toma de decisiones para el empleo. Precisan de acompañamiento”.

2.3. Análisis de las aportaciones de la segunda ronda

El cuestionario utilizado en esta segunda ronda ha sido elaborado a partir de los resultados obtenidos en la primera aplicación. Se han investigado las siguientes variables que han sido reelaboradas, a partir de los análisis realizados: necesidades de intervención; fortalezas de la intervención con jóvenes; estrategias de trabajo (objetivos, metodología y coordinación, financiación, comunicación y difusión, sistema de evaluación); retos y estrategias de futuro, y criterios para una intervención de calidad en formación y empleo juvenil.

A continuación se presentan los resultados relacionados con las necesidades prioritarias (dónde 1 es la necesidad de primer orden) para la intervención con jóvenes en materia de formación.

NECESIDADES DE INTERVENCIÓN EN FORMACIÓN JUVENIL	Prioridad (Del 1 al 9) Media	Desviación típica	Prioridad Coeficiente de variación
• Incremento de medidas formativas y educativas innovadoras que eviten el abandono y el fracaso escolar temprano de la juventud	2,70	1,77	0,65
• Aumentar el seguimiento educativo familiar en jóvenes	5,82	2,34	0,40
• Acompañar a los jóvenes en todo el proceso de inserción para que perseveren en el programa formativo en el que están inserto	5,32	1,93	0,36
• Realizar una formación básica en habilidades y competencias sociales, actitudes humanas y cívicas en jóvenes para su integración social	4,61	2,70	0,58
• Aumentar los recursos humanos (docentes y agentes de apoyo) así como los recursos económicos que garanticen una mejora de la calidad formativa según las exigencias laborales existentes y demandas juveniles	4,26	2,70	0,63
• Mayor oferta de títulos reglados de FP así como la oferta educativa no reglada, que cualifiquen a la juventud según demandas y exigencias laborales y fomenten el emprendimiento juvenil	5,35	2,75	0,51
• Adaptar los diseños e itinerarios formativos a las necesidades y perfiles del alumnado	4,05	2,46	0,61
• Incentivar la formación juvenil desde el incremento de becas y ayudas al estudio	7,02	1,78	0,25
• Posibilitar una formación en competencias desde la coordinación y cooperación entre entidades educativas y sociales	5,82	2,27	0,39

Tabla 46. Necesidades de intervención en formación juvenil



Como puede apreciarse en la tabla anterior, los profesionales encuestados no han llegado a un consenso en cuanto a la prioridad otorgada a las necesidades de intervención en formación con jóvenes. No obstante, se puede destacar que el ítem que hace referencia al *incremento de medidas formativas y educativas innovadoras que eviten el abandono y el fracaso escolar temprano de la juventud* ha obtenido la mayor media en cuanto a prioridad (2,70), aunque el coeficiente de variación es elevado (0,65) lo que indica que no existe homogeneidad en las respuestas. *Adaptar los diseños e itinerarios formativos a las necesidades y perfiles del alumnado* ha obtenido una media de 4,05; y *aumentar los recursos humanos (docentes y agentes de apoyo) así como los recursos económicos que garanticen una mejora de la calidad formativa según las exigencias laborales existentes y demandas juveniles*, ha alcanzado una media de prioridad de 4,26.

Sin embargo, tomando como referencia el coeficiente de variación, el ítem relativo a incentivar la formación juvenil desde el incremento de becas y ayudas al estudio ha obtenido el mayor consenso (0,25), aunque con la media más baja, por lo que es considerada la menos prioritaria.

En la siguiente tabla se muestran los resultados relacionados con las necesidades prioritarias para la intervención en el empleo juvenil.

NECESIDADES DE INTERVENCIÓN EN EMPLEO JUVENIL	Prioridad (1-9) Media	Desviación típica	Prioridad Coeficiente de variación
• Ofertar trabajo compatible con la formación y la conciliación familiar	7,17	2,74	0,38
• Potenciar políticas de acceso al empleo para jóvenes que posibiliten oportunidades reales para su inserción laboral	2,94	2,01	0,68
• Potenciar acciones relacionadas con la orientación, asesoría y seguimiento del empleo con jóvenes	4,55	2,32	0,51
• Posibilitar acciones formativas en jóvenes relacionadas con la cultura empresarial y el espíritu emprendedor	6,06	2,09	0,34
• Establecer mecanismos eficaces de coordinación entre entidades y empresas para el empleo de jóvenes	4,35	2,40	0,55
• Mayor oferta de empleo juvenil según la diversidad de perfiles profesionales existentes	4,35	2,59	0,59
• Impulsar prácticas profesionales adaptadas a las competencias personales y habilidades sociolaborales	4,14	2,20	0,53



de la juventud			
• Establecer compromisos de contrato adaptados a las capacidades del colectivo juvenil	5,12	2,18	0,42
• Apoyar la búsqueda e iniciativas de empleo juvenil	6,12	2,03	0,33

Tabla 47. Necesidades de intervención en empleo juvenil

Con relación a las necesidades de intervención en empleo juvenil, se puede comprobar que tampoco se ha alcanzado el consenso en torno a su priorización. No obstante la necesidad en materia de intervención que ha alcanzado una mayor prioridad en los expertos encuestados ha sido: *Potenciar políticas de acceso al empleo para jóvenes que posibiliten oportunidades reales para su inserción laboral*, con una media de 2,94, aunque con un alto coeficiente de variación (0,68).

Apoyar la búsqueda e iniciativas de empleo juvenil, sí ha alcanzado el consenso (0,33); aunque ha obtenido una media baja por lo que no se considera una prioridad de primer orden.

Los expertos encuestados han reflejado su grado de acuerdo o desacuerdo, con relación a las fortalezas de la intervención con jóvenes en materia de formación, como se puede ver a continuación.

FORTALEZAS RELACIONADAS CON FORMACIÓN	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo
• Amplia oferta de formación profesional reglada favorecedora de la incorporación al trabajo del colectivo juvenil	20,6%	41,2%	38,2%
• Obtención del certificado que acredita las competencias profesionales adquiridas	24,2%	57,6%	18,2%
• Existencia de una oferta formativa específica no reglada en modalidad presencial y en línea; además de flexible y cualificadora para reincorporar a la juventud en el sistema educativo	14,7%	44,1%	41,2%
• Diversidad de becas y ayudas de formación para un apoyo singularizado	17,6%	26,5%	55,9%
• Variedad de programas, portales webs y observatorios de formación para jóvenes	18,2%	51,5%	30,3%
• Estrecha coordinación entre entidades educativas y servicios públicos en materia de formación	24,2%	24,2%	51,5%
• Existencia de profesionales cualificados y entusiasmados con la misión	50,0%	50,0%	0%
• Existencia de un colectivo juvenil muy inquieto y con ganas de salir adelante por sí mismo.	23,5%	35,3%	41,2%

Tabla 48. Fortalezas relacionadas con la formación



En cuanto a las fortalezas relacionadas con la formación, existe acuerdo si se agrupan las valoraciones (de acuerdo y totalmente de acuerdo) en la *existencia de profesionales cualificados y entusiasmados con la misión*, en un 100% y en la *obtención del certificado que acredita las competencias profesionales adquiridas* (81,8%). Como se puede apreciar en la tabla anterior, los expertos no han llegado a un acuerdo en los demás ítems.

FORTALEZAS RELACIONADAS CON EMPLEO	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo
• Existencia de un abanico de planes y programas en materia de empleo juvenil	17,6%	38,2%	44,1%
• Existencia de una red multidisciplinar de servicios públicos y privados en materia de empleo juvenil	20,6%	29,4%	50,0%
• Existencia de acciones y recursos formativos integrales de dinamización para el empleo juvenil	14,7%	50,0%	35,3%
• Estructuración de convenios de colaboración entre diferentes entidades públicas y privadas que facilitan la inserción laboral juvenil	17,6%	47,1%	35,3%
• Las prácticas en empresas refuerzan las habilidades sociolaborales del colectivo juvenil	64,7%	35,3%	0%
• El uso de las TIC es clave para la búsqueda de empleo en jóvenes	47,1%	50,0%	2,9%

Tabla 49. Fortalezas relacionadas con el empleo

Los encuestados están de acuerdo y totalmente de acuerdo, en que *las prácticas en empresas refuerzan las habilidades sociolaborales del colectivo juvenil* (100%); así mismo también ha mostrado un elevado acuerdo *el uso de las TIC como herramienta clave para la búsqueda de empleo en jóvenes* (97,1).

A continuación se muestran las estrategias de trabajo que, a juicio de los profesionales encuestados, son las más importantes. Estas estrategias se han ordenado en torno a: Objetivos, Metodología y coordinación; Financiación; Comunicación de difusión; Sistema de evaluación, relacionadas tanto con la formación como al empleo.

Respecto a los objetivos relacionados con la formación, los encuestados han otorgado una valoración de muy importante a *implementar acciones formativas que den respuesta a necesidades y demandas derivadas de este ámbito (reglado como no reglado)* y a *establecer líneas de coordinación y colaboración entre instituciones educativas, sociales y empresas para organizar y ejecutar una formación de calidad* (74,9% respectivamente).

OBJETIVOS RELACIONADOS CON FORMACIÓN	Muy importante	Importante	Indiferente
• Implementar acciones formativas que den respuesta a necesidades y demandas derivadas de este ámbito (reglado como no reglado)	79,4%	20,6%	0%
• Favorecer procesos de formación en competencias para profesionales en asesoramiento, seguimiento e información en este campo	55,9%	44,1%	0%
• Apoyar las iniciativas de formación propuestas y organizadas por jóvenes y dirigida a jóvenes.	64,7%	35,3%	0%
• Establecer líneas de coordinación y colaboración entre instituciones educativas, sociales y empresas para organizar y ejecutar una formación de calidad	79,4%	20,6%	0%
• Aplicar estrategias de información y comunicación eficaces y diversas que lleguen a la población juvenil	64,7%	35,3%	0%
• Organizar y desarrollar programas de formación transversales y para el empleo.	55,9%	41,2%	2,9%

Tabla 50. Objetivos relacionados con la formación

Con relación al empleo, los expertos consideran muy importante *promover la inserción sociolaboral del colectivo juvenil desde el desarrollo de programas y medidas de empleo específicas atendiendo a sus demandas y favoreciendo la igualdad de oportunidades*, en un 82,4%.

OBJETIVOS RELACIONADOS CON EMPLEO	Muy importante	Importante	Indiferente
• Promover la inserción sociolaboral del colectivo juvenil desde el desarrollo de programas y medidas de empleo específicas atendiendo a sus demandas y favoreciendo la igualdad de oportunidades	82,4%	17,6%	0%
• Realizar una formación laboral más enfocada al mercado de trabajo que favorezca la inserción juvenil	71%	29%	0%
• Desarrollar medidas dirigidas al emprendimiento y autoempleo	34,4%	56,3%	9,4%
• Establecer procesos de cooperación entre entidades públicas y privadas que favorezcan la empleabilidad e inserción juvenil	60,6%	39,4%	0%
• Establecer procesos de acompañamiento y seguimiento para la búsqueda de empleo desde la información, orientación y motivación de jóvenes	64,7%	35,3%	0%

Tabla 51. Objetivos relacionados con el empleo

Respecto a la metodología y coordinación general, los expertos encuestados han valorado como muy importante en un 85,3% *lograr que la juventud se motive e implique en las actividades que se proponen para su desarrollo*, seguido por un 82,4% a *realizar un plan de acción que convierta a cada joven en protagonista de su proceso vital*.



No obstante podemos destacar que para el 5,9% de los encuestados resulta indiferente *establecer canales de información y difusión: masivos, flexibles, activos y democráticos para que lleguen a todos*, así como el *desarrollo de una metodología flexible, democrática y cooperativa*.

METODOLOGÍA Y COORDINACIÓN GENERAL	Muy importante	Importante	Indiferente
• Realizar un plan de acción que convierta a cada joven en protagonista de su proceso vital	82,4%	17,6%	0%
• Lograr que la juventud se motive e implique en las actividades que se proponen para su desarrollo	85,3%	14,7%	0%
• Establecer canales de información y difusión masivos, flexibles, activos y democráticos para que lleguen a todos	47,1%	47,1%	5,9%
• Tener en cuenta las fases y proceso metodológico de cualquier intervención social: acogida, observación inicial/diagnóstico, intervención-acción y seguimiento/evaluación	50%	50%	0%
• Coordinación en red entre los diferentes recursos: institucionales, educativos, sociales, contextuales	70,6%	29,4%	0%
• Gestionar positivamente y de forma rentable tanto los recursos humanos como los administrativos, económicos, políticos y sociales en la intervención con jóvenes.	58,8%	38,2%	2,9%
• Fortalecimiento de las relaciones y sinergias entre instituciones públicas y privadas para optimizar los recursos	57,6%	42,4%	0%
• Trabajar desde la perspectiva del empoderamiento social y crítico	39,4%	60,6%	0%
• Promover actividades que atiendan a los perfiles, inquietudes y necesidades del colectivo juvenil	67,6%	32,4%	0%
• Establecer estrategias de coordinación con las iniciativas organizadas y auto gestionadas por jóvenes	33,3%	66,7%	0%
• Participación directa del colectivo juvenil en proyectos coordinados entre entidades y sectores sociales	42,4%	54,5%	3,0%
• Desarrollo de una metodología flexible, democrática y cooperativa	55,9%	38,2%	5,9%
• Favorecer la formación en competencias sociales	57,6%	42,4%	0%
• Establecer estrategias de participación e implicación del colectivo juvenil en acciones grupales (foros, debates, comisiones de trabajo, encuestas,...)	35,3%	64,7%	0%

Tabla 52. Metodología y coordinación general

Respecto a la metodología y coordinación en materia de formación, consideran muy importante en un 82,4% la *Individualización: Atención personal, directa, acompañamiento y seguimiento personalizado*.

METODOLOGÍA Y COORDINACIÓN EN MATERIA DE FORMACIÓN	Muy importante	Importante	Indiferente
• Individualización: Atención personal, directa, acompañamiento y seguimiento personalizado	82,4%	17,6%	0%
• Articulación de actividades formativas no regladas del entorno a fin de facilitar la integración y participación juvenil	55,9%	44,1%	0%
• Desarrollo de metodologías que potencien la adquisición y desarrollo de competencias transversales en jóvenes	79,4%	20,6%	0%

Tabla 53. Metodología y coordinación en materia de formación

Con relación a la metodología y coordinación en materia de empleo cabe destacar la indiferencia hacia el *fomento del emprendimiento y autoempleo mediante ayudas, gestiones, motivaciones....*, por un 9,1% de los encuestados. Así mismo un 2,9% también considera indiferente *establecer un acompañamiento (mediación) de los jóvenes durante la realización del trabajo*.

METODOLOGÍA Y COORDINACIÓN EN MATERIA DE EMPLEO	Muy importante	Importante	Indiferente
• Colaboración en red entre oficinas y agencias de empleo así como instituciones sociales que favorezcan un servicio integral de apoyo al empleo juvenil	55,9%	44,1%	0%
• Ofrecer orientación profesional adaptada a las necesidades juveniles que propicie su desenvolvimiento en el empleo	70,6%	29,4%	0%
• Establecer un acompañamiento (mediación) de los jóvenes durante la realización del trabajo	55,9%	41,2%	2,9%
• Fomentar el emprendimiento y autoempleo mediante ayudas, gestiones, motivaciones....	36,4%	54,5%	9,1%

Tabla 54. Metodología y coordinación en materia de empleo

Respecto a la financiación, los encuestados consideran importante y muy importante la financiación pública en un 100%. En contraste con la indiferencia que le otorgan a la financiación privada por parte del 21,2% de los encuestados.

FINANCIACIÓN	Muy importante	Importante	Indiferente
• Financiación pública (municipal, provincial, autonómica y nacional)	76,5%	23,5%	0%
• Subvenciones con cargo a fondos europeos	73,5%	23,5%	2,9%
• Cofinanciación de entidades sociales privadas	39,4%	54,5%	6,1%
• Financiación privada (aportación de cuotas)	30,3%	48,5%	21,2%

Tabla 55. Financiación



Respecto a las acciones de comunicación y difusión, el 100% de los encuestados considera importante y/o muy importante la *utilización de redes sociales virtuales y otros medios relacionados con el uso de las TIC (redes sociales, correos electrónicos, boletines virtuales, ...)*. Con relación a otros medios de comunicación y difusión, existe variedad de opiniones como puede observarse en la siguiente tabla.

COMUNICACIÓN Y DIFUSIÓN	Muy importante	Importante	Indiferente
• Utilización de redes sociales virtuales y otros medios relacionados con el uso de las TIC (redes sociales, correos electrónicos, boletines virtuales,...)	79,4%	20,6%	0%
• Utilización de medios de comunicación tradicionales: radio, prensa, televisión	23,5%	70,6%	5,9%
• Difusión impresa (carteles, folletos, flyers,...)	29,4%	58,8%	11,8%
• Campañas de información y difusión específicas (encuentros, charlas, talleres)	47,1%	41,2%	11,8%
• Puntos de información distribuidos estratégicamente para difusión masiva descentralizada y por temáticas	44,1%	50,0%	5,9%
• Información a través del “boca a boca”	52,9%	41,2%	5,9%

Tabla 56. Comunicación y Difusión

Con respecto al sistema de evaluación, valoran como muy importante el *establecimiento de indicadores evaluativos (cuantitativos+cualitativos) que midan los logros obtenidos y que posibiliten un seguimiento de las acciones*, en un 82,4%.

SISTEMA DE EVALUACIÓN	Muy importante	Importante	Indiferente
• Importancia de analizar y garantizar el cumplimiento de lo previsto y ejecutado.	67,6%	32,4%	0%
• Partir de los diferentes momentos evaluativos (diagnóstico-seguimiento-final-de impacto)	55,9%	41,2%	2,9%
• Establecer indicadores evaluativos (cuantitativos+cualitativos) que midan los logros obtenidos y que posibiliten un seguimiento de las acciones	82,4%	17,6%	0%
• Cerrar con una evaluación de logros desde la participación de los implicados.	61,8%	38,2%	0%
• Importancia de una evaluación interna para analizar el sistema de organización, gestión y coordinación.	63,6%	36,4%	0%
• Sistema de Evaluación por auditorías: internas + externas	47,1%	50,0%	2,9%

Tabla 57. Sistema de Evaluación

Otro aspecto que se ha estudiado está relacionado con los retos y estrategias de mejora para la intervención con jóvenes. Como puede apreciarse en la siguiente tabla, no se ha establecido consenso respecto a la prioridad que los encuestados han otorgado a los retos y estrategias de mejora respecto a la formación. No obstante el *diseño de itinerarios formativos personalizados, prácticos y adaptados al colectivo juvenil, ha obtenido el grado de prioridad más elevado (2,44 sobre 6, dónde 1 es la prioridad de primer orden)*, seguido del *diseño de acciones formativas flexibles y conectadas con la realidad juvenil para su inserción y su integración social (2,56 sobre 6)*.

RETOS FORMACIÓN	PRIORIDAD (Del 1 al 6)	Desviación típica	Prioridad Coeficiente de variación
• Mejor dotación de recursos humanos y materiales para una mayor calidad formativa	3,85	1,69	0,44
• Reforzar la coordinación y colaboración entre organismos y sectores relacionados con la formación juvenil para posibilitar espacios de encuentro, participación, reflexión y organización de acciones para la mejora	4,32	1,41	0,32
• Diseño de acciones formativas flexibles y conectadas con la realidad juvenil para su inserción y su integración social	2,56	1,33	0,52
• Diseño de itinerarios formativos personalizados, prácticos y adaptados al colectivo juvenil	2,44	1,42	0,58
• Posibilitar la formación de profesionales en acompañamiento profesional y formativo con jóvenes	4,26	1,46	0,34
• Fomentar la autoestima, la motivación e interés de la juventud por la formación para el empleo	3,56	1,94	0,54

Tabla 58. Retos y estrategias de mejora en la formación

Respecto a los retos y estrategias de mejora en el empleo, tampoco se ha alcanzado el consenso entre los expertos. Aun así podemos destacar como el ítem que hace referencia a *reforzar e incorporar políticas activas de empleo juvenil (3,37 sobre 8)*, es el más prioritario para los expertos encuestados, aunque no existe consenso (0,47), como se aprecia en el valor obtenido en el coeficiente de variación.

RETOS EMPLEO	PRIORIDAD (Del 1 al 8)	Desviación típica	Prioridad Coeficiente de variación
• Mejorar la intermediación laboral juvenil	4,62	2,27	0,49
• Establecer herramientas/cauces flexibles de formación e información sobre empleo en jóvenes	5,10	1,82	0,35



• Generar sinergias entre agentes y entidades para poner en marcha iniciativas de empleo con jóvenes	3,71	1,76	0,47
• Posibilitar el intercambio de buenas prácticas en empleo juvenil que permitan la formación continua de profesionales	5,10	2,15	0,42
• Promover la igualdad de oportunidades en el acceso al mercado laboral por parte de la juventud	4,97	2,16	0,43
• Aumentar la calidad y estabilidad de empleo juvenil	3,61	2,23	0,62
• Mejorar la dotación de recursos humanos, técnicos y económicos en instituciones tanto públicas como privadas para el empleo juvenil	5,06	2,49	0,49
• Reforzar e incorporar políticas activas de empleo juvenil	3,37	2,50	0,74

Tabla 59. Retos y estrategias de mejora en el empleo

Por último en este segundo cuestionario de consulta, se abordan los criterios para una intervención de calidad en formación y empleo en jóvenes.

Como puede apreciarse en la tabla siguiente, los expertos participantes están de acuerdo o muy de acuerdo con todos los criterios de calidad planteados. Las medias se encuentran entre el 2,71 (sobre 3) del criterio de eficiencia de la coordinación y el 2,39 del criterio referido al progreso de las actuaciones. El coeficiente de variación respecto a este grado de acuerdo nos indica que hay homogeneidad en las respuestas y, por tanto, consenso entre todos los participantes. Dicho coeficiente de variación oscila entre el 0,17 del criterio de eficiencia de la coordinación y el 0,23 del criterio de progreso de las actuaciones.

Con respecto a establecer un orden de prioridad de los criterios de calidad, de forma general, se identifica como prioridad máxima el criterio referido a pertinencia y contextualización de las acciones, con una media de 4,39 (sobre 13). Esta media que sobrepasa el 4 y con un coeficiente de variación de 0,87, ya nos plantea que no hay homogeneidad en los datos y que no hay consenso en la identificación de prioridades.

Por su parte el criterio de control y toma de decisiones participada con una media de 10,1 (sobre 13) es identificado por los participantes como el criterio menos prioritario. Su coeficiente de variación (0,34) nos indica que hay homogeneidad y consenso en las respuestas, existiendo en este caso unanimidad a la hora de identificarlo como menos importante.

CRITERIOS DE CALIDAD	Priorización (media)	Coefficiente de variación	Grado de acuerdo (Media)	Coefficiente de variación
PERTINENCIA Y CONTEXTUALIZACIÓN DE LAS ACCIONES	4,39	0,87	2,66	0,18
UTILIDAD DE LA INTERVENCIÓN	5,16	0,71	2,69	0,17
SUFICIENCIA DE RECURSOS	6,45	0,60	2,69	0,17
VIABILIDAD	6,54	0,51	2,51	0,20
PROGRESO	7,88	0,44	2,39	0,23
COBERTURA DE LA PARTICIPACIÓN JUVENIL	7,10	0,46	2,68	0,17
EFICIENCIA de la coordinación	6,39	0,50	2,71	0,17
EFICACIA de las TIC	8,54	0,42	2,68	0,20
EFFECTIVIDAD de la intervención	5,77	0,54	2,64	0,19
CAPACIDAD TRANSFORMADORA	5,22	0,64	2,70	0,17
INNOVACIÓN PARA LA MEJORA	7,87	0,43	2,58	0,19
SISTEMATIZACIÓN Y EVALUACIÓN CONSTANTE	7,96	0,46	2,61	0,18
CONTROL Y TOMA DE DECISIONES PARTICIPADA	10,10	0,33	2,43	0,23

Tabla 60. Criterios para una intervención de calidad en formación y empleo

Como puede apreciarse, los expertos han valorado prácticamente por unanimidad y consenso máximo, el criterio de *Eficiencia de la coordinación* como el más importante que ha de tenerse en cuenta en el desarrollo de una intervención de calidad.

En general, todos los criterios planteados son importantes a la hora de tenerlos en cuenta para una intervención de calidad por lo que su priorización y determinación es difícil. No obstante, en orden a establecer prioridades, la unión del grado de acuerdo con el orden de prioridad establecido, ha dado lugar a plantear 6 criterios básicos:

- Pertinencia y contextualización de las acciones
- Utilidad de la intervención
- Capacidad transformadora
- Efectividad de la intervención
- Eficiencia de la coordinación
- Suficiencia de recursos

Tras el análisis de este segundo cuestionario, se puede afirmar que no se ha obtenido el consenso necesario para dar la investigación por concluida. Es por ello que se ha llevado a cabo un tercer cuestionario de consulta, seleccionado los criterios más



relevantes y reorganizando otros con la finalidad de alcanzar el consenso entre los expertos. Los criterios que se han redefinido han sido los siguientes: El criterio de utilidad y efectividad se unifican. El criterio de suficiencia de recursos se reformula como disponibilidad de recursos. El criterio de progreso se redefine como capacidad inclusiva e integradora. El criterio cobertura de la participación juvenil se reformula como capacidad de generar redes de participación juvenil. El criterio de eficacia se reestructura conceptualmente y queda como criterio eficacia de las estrategias empleadas para la difusión y comunicación con jóvenes.

2.4. Análisis de las aportaciones de la tercera ronda

Como en la ronda de consulta anterior, en esta tercera se ha utilizado un cuestionario cerrado con preguntas tipo escalar. Este cuestionario ha sido elaborado a partir del análisis de las respuestas obtenidas por los expertos participantes en el cuestionario utilizado en la segunda ronda.

Los análisis realizados sobre las aportaciones de los participantes en esta tercera ronda de consulta se han basado especialmente en la búsqueda de *consenso* (entendido como el grado de convergencia de las estimaciones en los intervalos establecidos para cada indicador), y la *estabilidad* (entendida como la no variabilidad significativa de las opiniones de los participantes).

La dispersión de las respuestas dadas por los participantes a los distintos indicadores ha sido el criterio para establecer el grado de convergencia a partir del cual podría considerarse alcanzado el consenso. La suma de los porcentajes relativos a los valores: 1=nada de acuerdo/ nada importante; 2= poco de acuerdo/ poco importante; 3= de acuerdo/ importante, por un lado y de los valores; 4=bastante de acuerdo/ bastante importante; 5= muy de acuerdo/ muy importante por otro, nos ha permitido establecer el porcentaje de convergencia y, por lo tanto, de consenso.

Las medidas de tendencia central y otros descriptivos básicos (medias, frecuencias, porcentajes), así como los índices de dispersión y variabilidad (desviación típica, coeficiente de variación de Pearson (r) y recorrido intercuartílico) han sido los análisis



realizados y sobre los que hemos realizado las discusiones e interpretaciones que a continuación presentamos.

Cabe destacar que cuanto más pequeño sea el coeficiente de variación de Pearson (r), mayor homogeneidad y, por tanto se alcanzará un mayor grado de consenso entre los profesionales consultados.

A continuación se muestran los aspectos tratados en esta tercera ronda y la convergencia estimada en las opiniones de los participantes como indicador del consenso a alcanzar.

En primer lugar se muestra una tabla, donde se indica el porcentaje de convergencia alcanzado (consenso establecido), para cada uno de los doce criterios elaborados en el tercer cuestionario: pertinencia y contextualización de las acciones; disponibilidad de recursos; viabilidad de las acciones; capacidad inclusiva e integradora; capacidad de generar redes de participación juvenil; eficiencia; eficacia de las estrategias empleadas para la difusión y comunicación con jóvenes; utilidad/efectividad de las acciones; capacidad transformadora; Innovación para la mejora; sistematización y evaluación constante; control y toma de decisiones participada.

	CRITERIOS	PORCENTAJE DE CONVERGENCIA (CONSENSO ESTABLECIDO)
1	Pertinencia y contextualización de las acciones	65,9%
2	Disponibilidad de recursos	89,4%
3	Viabilidad de las acciones	89,9%
4	Capacidad inclusiva e integradora	94,1%
5	Capacidad de generar redes de participación juvenil	85,3%
6	Eficiencia de la coordinación	90,8%
7	Eficacia de las estrategias empleadas para la difusión y comunicación con jóvenes	78,4%
8	Utilidad/Efectividad de las acciones	81,4%
9	Capacidad Transformadora	89,0%
10	Innovación para la mejora	83,1%
11	Sistematización y evaluación constante	89,4%
12	Control y toma de decisiones participada	80,2%

Tabla 61. Niveles de consenso (tercer cuestionario)



Pertinencia y contextualización de las acciones

Del análisis realizado respecto al primer criterio relativo a la Pertinencia y contextualización de las acciones, los valores alcanzados por la puntuación media, la desviación típica y el coeficiente de variación, mostrados en la tabla siguiente, nos informan estadísticamente sobre la homogeneidad, dispersión y consenso entre sus opiniones en relación a los aspectos que se les plantea en esta tercera ronda de consulta.

Un 85,4% de los participantes están de acuerdo ($M=4,35$ y $DT=0,812$) en la importancia de la caracterización de los diferentes perfiles juveniles para adecuarla a la práctica profesional.

Ello queda reflejado en la siguiente cita textual de uno de los expertos consultados:

“Es necesario adaptar los diseños e itinerarios formativos a las necesidades y perfiles de los alumnos. Se mejoren los diseños curriculares educativos y los itinerarios formativos alternativos de la formación reglada a las necesidades, características y perfil del alumnado en situación de dificultad social”.

Con un 76,5% y 76,4%, respectivamente, los profesionales consideran bastante y muy importante analizar las demandas que ellos mismos perciben en su práctica profesional para llevar a cabo las acciones con jóvenes, así como la caracterización de las necesidades y demandas en formación y empleo de todos los jóvenes destinatarios de la intervención socioeducativa.

Sólo el 55,9% de los consultados están de acuerdo en el establecimiento de una guía de recursos del contexto de referencia de los jóvenes para analizar la suficiencia de recursos existentes.

Respecto a la discriminación de las demandas que los informes locales, autonómicos y nacionales (sobre la tendencia juvenil) detallan en relación a las planteadas por los jóvenes destinatarios, es destacable decir que el 67,6% está en contra de ello.



INDICADORES RELATIVOS A LA PERTINENCIA Y CONTEXTUALIZACIÓN DE LAS ACCIONES	1	2	3	4	5
Caracterización de las necesidades y demandas en formación y empleo de todos los jóvenes destinatarios de nuestras actuaciones	0	0	20,6	23,5	52,9
Caracterización de los diferentes perfiles juveniles para adecuar la práctica profesional	0	0	14,7	52,9	32,4
Discriminación de las demandas que los informes locales, autonómicos y nacionales sobre la tendencia juvenil detallan en relación a las planteadas por los jóvenes destinatarios de nuestras acciones	0	0	67,6	26,5	5,9
Análisis de las demandas que perciben los responsables y profesionales que llevan a cabo las acciones con jóvenes	0	8,8	14,7	44,1	32,4
Establecimiento de una guía de recursos del contexto de referencia de los jóvenes con los que trabajar para analizar la suficiencia de recursos existentes	0	0	44,1	26,5	29,4

Tabla 62. Porcentajes de acuerdo en relación al criterio Pertinencia y contextualización de las acciones

CRITERIO: PERTINENCIA Y CONTEXTUALIZACIÓN DE LAS ACCIONES				
INDICADORES	Media	Desv. Tip.	Coef. Var.	Porcentaje de convergencia (65,9%)
Caracterización de las necesidades y demandas en formación y empleo de todos los jóvenes destinatarios de nuestras actuaciones	4,35	,812	0,19	76,4%
Caracterización de los diferentes perfiles juveniles para adecuar la práctica profesional	4,18	,673	0,16	85,4%
Discriminación de las demandas que los informes locales, autonómicos y nacionales sobre la tendencia juvenil detallan en relación a las planteadas por los jóvenes destinatarios de nuestras acciones	3,38	,604	0,18	32,6%
Análisis de las demandas que perciben los responsables y profesionales que llevan a cabo las acciones con jóvenes	4,00	,921	0,23	76,5%
Establecimiento de una guía de recursos del contexto de referencia de los jóvenes con los que trabajar para analizar la suficiencia de recursos existentes	3,85	,857	0,22	55,9%

Tabla 63. Estadísticos y porcentajes convergencia en relación al criterio Pertinencia y contextualización de las acciones

Disponibilidad de recursos

Como indica el valor de la media (4,35), la desviación típica (0,597) y el porcentaje mostrado en la tabla siguiente, para el 94,1% es importante la utilización de espacios y recursos municipales especializados, para cubrir las demandas juveniles en formación y empleo juvenil. Ello puede apreciarse en la siguiente cita textual:

“Se emplean todos aquellos dispositivos, recursos, espacios municipales y no



municipales que pueda facilitar el acceso de información y difusión de medidas y actuaciones concretas sobre empleo en beneficio de los jóvenes. E igualmente a través de la captación realizada por la entidad (redes sociales, presentación de los programas en otras entidades, colegios, etc.”.

El 91,2% de los profesionales encuestados también han considerado relevante el uso de espacios y recursos descentralizados, abiertos y flexibles para el desarrollo de las actividades y la derivación de los recursos presupuestarios necesarios para cubrir las acciones diseñadas.

Con relación a la definición del equipo humano más adecuado a las exigencias de las acciones a llevar a cabo, el 88,2% ha mostrado su conformidad. En cuanto al diseño de recursos polivalentes que se adecuen a las diferentes necesidades juveniles así como a sus perfiles, ha alcanzado un consenso del 82,3%.

INDICADORES RELATIVOS A LA DISPONIBILIDAD DE RECURSOS	1	2	3	4	5
Utilización de espacios y recursos municipales especializados, para cubrir las demandas juveniles en formación y empleo juvenil	0	0	5,9	52,9	41,2
Uso de espacios y recursos descentralizados, abiertos y flexibles para el desarrollo de las actividades	0	0	8,8	29,4	61,8
Diseño de recursos polivalentes que se adecuen a las diferentes necesidades juveniles así como a sus perfiles	0	5,9	11,8	23,5	58,8
Derivación de los recursos presupuestarios necesarios para cubrir las acciones diseñadas	0	0	8,8	50,0	41,2
Definición del equipo humano más adecuado a las exigencias de las acciones a llevar a cabo	0	0	11,8	50,0	38,2

Tabla 64. Porcentajes de acuerdo en relación al criterio Pertinencia y contextualización de las acciones

CRITERIO: DISPONIBILIDAD DE RECURSOS				
INDICADORES	Media	Desv. Tip.	Coef. Var.	Porcentaje de convergencia (89,4%)
Utilización de espacios y recursos municipales especializados, para cubrir las demandas juveniles en formación y empleo juvenil	4,35	,597	0,14	94,1%
Uso de espacios y recursos descentralizados, abiertos y flexibles para el desarrollo de las actividades	4,53	,662	0,15	91,2%
Diseño de recursos polivalentes que se adecuen a las diferentes necesidades juveniles así como a sus perfiles	4,35	,917	0,21	82,3%
Derivación de los recursos presupuestarios necesarios para cubrir las acciones diseñadas	4,32	,638	0,15	91,2%
Definición del equipo humano más adecuado a las exigencias de las acciones a llevar a cabo	4,26	,666	0,16	88,2%

Tabla 65. Estadísticos y porcentajes convergencia en relación al criterio Disponibilidad de recursos



Viabilidad de las acciones

Asegurar el desarrollo de políticas activas de acceso a la formación y empleo para jóvenes que posibiliten oportunidades reales para este colectivo en su inserción social, formativa y laboral han obtenido un alto nivel de consenso entre los participantes (100%, M=4,56, DT=0,504). A continuación se muestran algunas citas textuales que avalan este consenso:

“Una de nuestras necesidades y tareas prioritarias debe ser la de prever políticas activas de empleo dentro de un modelo de desarrollo social para tratar de luchar contra este fenómeno de desempleo”. “Políticas activas de empleo que promuevan el acceso de las personas jóvenes con dificultades sociales, a un empleo lo más digno, estable posible y de calidad. Es necesario dar prioridad a determinadas acciones que faciliten directamente el acceso al mercado laboral”.

“Políticas de apoyo al empleo juvenil que, incentiven a emprender y a emplearse. Que se incremente la oferta laboral, pública y privada. Que se cuenten con centros especiales de empleo similares a los existentes para otros colectivos. Esto es, que se logre un apoyo institucional para emprender y autoemplearse”.

Respecto al Diseño, ejecución e incremento de programas enfocados a las diferentes cuestiones de trabajo los participantes le han concedido una gran importancia a Planes y programas en materia de empleo juvenil según las demandas y perfiles de jóvenes (92,5%); oferta de títulos reglados de FP, así como la oferta educativa no reglada, que cualifiquen a la juventud según demandas y exigencias laborales y fomenten el emprendimiento juvenil (91,2%); Programas preventivos y alternativos de ocio saludable para jóvenes (91,1%).

“Los programas de empleo deben de ir encaminados a responder a las necesidades, intereses y prioridades de los jóvenes dependiendo de sus posibilidades y perfiles. Para ello es necesario poner a disposición una variedad de recursos y servicios: de formación presencial y a distancia para favorecer la cualificación en diversas especialidades profesionales. Apoyar la mediación intercultural y asesoramiento, la información, la orientación laboral para favorecer la incorporación laboral y mantenimiento de empleo, así como aquellos que van dirigidos a estimular y apoyar el emprendimiento juvenil”.



La media de 4,47 junto con la desviación típica de 0,706 y un consenso del 88,2%, refleja que los participantes están de acuerdo en el Desarrollo de iniciativas coherentes con los jóvenes a los que van dirigidas.

En un segundo nivel de consenso, cercano al 80%, los profesionales consultados consideran importante la canalización de todos los recursos pertinentes y necesarios para favorecer el éxito en las intervenciones en un 82,4%. Por su parte, obtiene el grado de acuerdo más bajo (79,4%) la estipulación de tiempos de desarrollo de la actividad adecuados a los tiempos de los jóvenes con los que trabajamos. seguidamente se muestra una cita textual que corrobora esta idea:

“Como recursos formativos específicos organizar y ejecutar varias adecuaciones formativas internas adaptadas a los perfiles profesionales de los participantes y los requisitos necesarios para el empleo de los mismos. Actualizar materias y contenidos a las exigencias de la sociedad y ofertar prácticas formativas que puedan derivar en un empleo estable. Formación lo más cercana al clima real de trabajo realizando prácticas laborales en la empresa. No descuidar los itinerarios de inserción socio laboral individualizados y llevando a término con acompañamientos personalizado”.

INDICADORES RELATIVOS A LA VIABILIDAD DE LAS ACCIONES	1	2	3	4	5
• Programas preventivos y alternativos de ocio saludable para jóvenes	0	0	8,8	17,6	73,5
• Oferta de títulos reglados de FP así como la oferta educativa no reglada, que cualifiquen a la juventud según demandas y exigencias laborales y fomenten el emprendimiento juvenil	0	0	8,8	20,6	70,6
• Planes y programas en materia de empleo juvenil según demandas y perfiles de jóvenes	0	0	2,9	29,4	67,6
Asegurar el desarrollo de políticas activas de acceso al formación y empleo para jóvenes que posibiliten oportunidades reales para este colectivo en su inserción social, formativa y laboral	0	0	0	44,1	55,9
Desarrollo de iniciativas coherentes con los jóvenes a los que van dirigidas	0	0	11,8	29,4	58,8
Estipulación de tiempos de desarrollo de la actividad adecuados a los tiempos de los jóvenes con los que trabajamos	0	0	20,6	50,0	29,4
Canalización de todos los recursos pertinentes y necesarios para favorecer el éxito en las intervenciones	0	5,9	11,8	47,1	35,3

Tabla 66. Porcentajes de acuerdo en relación al criterio Viabilidad de las acciones



CRITERIO: VIABILIDAD DE LAS ACCIONES				
INDICADORES	Media	Desv. Tip.	Coef. Var.	Porcentaje de convergencia (89,9%)
Diseño, ejecución e incremento de programas enfocados a las diferentes cuestiones de trabajo: <ul style="list-style-type: none">• Programas preventivos y alternativos de ocio saludable para jóvenes	4,65	,646	0,14	91,1%
<ul style="list-style-type: none">• Oferta de títulos reglados de FP así como la oferta educativa no reglada, que cualifiquen a la juventud según demandas y exigencias laborales y fomenten el emprendimiento juvenil	4,62	,652	0,14	91,2%
<ul style="list-style-type: none">• Planes y programas en materia de empleo juvenil según demandas y perfiles de jóvenes	4,65	,544	0,12	92,5%
Asegurar el desarrollo de políticas activas de acceso a la formación y empleo para jóvenes que posibiliten oportunidades reales para este colectivo en su inserción social, formativa y laboral	4,56	,504	0,11	100%
Desarrollo de iniciativas coherentes con los jóvenes a los que van dirigidas	4,47	,706	0,16	88,2%
Estipulación de tiempos de desarrollo de la actividad adecuados a los tiempos de los jóvenes con los que trabajamos	4,09	,712	0,17	79,4%
Canalización de todos los recursos pertinentes y necesarios para favorecer el éxito en las intervenciones	4,12	,844	0,20	82,4%

Tabla 67. Estadísticos y porcentajes convergencia en relación al criterio Viabilidad de las acciones

Capacidad inclusiva e integradora

El análisis de las informaciones recogidas sobre el criterio capacidad inclusiva e integradora ha obtenido un elevado grado de consenso entre los participantes, aspecto que se refleja en el alto nivel de convergencia alcanzado (100%) en los siguientes tres indicadores: el diseño e implementación de medidas innovadoras que favorezcan la inclusión de los jóvenes, especialmente aquellos en dificultad social y que respondan a las condiciones socioculturales de este colectivo; el diseño e implementación de herramientas flexibles que faciliten la formación e información de todos los jóvenes, adecuándolas a sus necesidades y perfiles existentes para favorecer su inclusión y participación social ; y el diseño e implementación de una oferta de actividades de formación y empleo para jóvenes fomentando valores transversales de convivencia juvenil. A continuación se muestran citas textuales que avalan estas ideas:

“Los métodos flexibles, democráticos y cooperativos como los más utilizados con este colectivo dado que les llevan a la innovación de manera continuada por mejor adaptación a las necesidades de los jóvenes en dificultad social. Entienden que la relación educativa en se debe enmarcar en un estilo democrático y



cooperativo, definido por el hecho de educar y aprender juntos, de fomentar la capacidad reflexiva y de responsabilidad personal, la empatía e interés por el otro y el fomento de la participación activa del joven como actor y protagonista de su propio desarrollo en su grupo de referencia. Esta relación educativa se debe adecuar al momento madurativo del joven, respondiendo a sus necesidades y a sus intereses”.

Así mismo también existe acuerdo en un 94,1% en la importancia de asegurar la accesibilidad de todos los jóvenes en todas las actividades de formación y empleo de acuerdo a sus necesidades y perfiles existentes.

“Puesta en marcha de actuaciones que garanticen una mayor información y mejor accesibilidad de los servicios y recursos de formación, empleo y de emprendimiento, así como su posible derivación a otros servicios externos de otras entidades públicas o privadas con competencias en dichas materias”

En relación al Diseño e incremento de acciones y recursos específicos de dinamización del colectivo juvenil para su inclusión en su contexto de referencia, existe un acuerdo del 88,3%. Así mismo el 85,3% Asegurar la igualdad de oportunidades en el acceso al ocio, formación y mercado laboral por parte de los jóvenes.

“Para que puedan acceder, participar y beneficiarse de las posibles medidas implantadas en igualdad de oportunidades, resulta imprescindible reforzar y gestionar los sistemas y canales de difusión, que permita que la información llegue a la población diana de la forma más eficaz y adecuada posible, ya sea vía directa o descentralizada”.

INDICADORES RELATIVOS A LA CAPACIDAD INCLUSIVA E INTEGRADORA	1	2	3	4	5
Asegurar la accesibilidad de todos los jóvenes en todas las actividades de ocio, formación y empleo de acuerdo a sus necesidades y perfiles existentes	0	0	5,9	29,4	64,7
Diseño e implementación de medidas innovadoras que favorezcan la inclusión de los jóvenes, especialmente aquellos en dificultad social y que respondan a las condiciones socioculturales de este colectivo	0	0	0	23,5	76,5
Diseño e implementación de herramientas flexibles que faciliten la formación e información de todos los jóvenes, adecuándolas a sus necesidades y perfiles existentes para favorecer su	0	0	0	50,0	50,0



inclusión y participación social					
Diseño e incremento de acciones y recursos específicos de dinamización del colectivo juvenil para su inclusión en su contexto de referencia	0	0	11,7	55,9	32,4
Asegurar la igualdad de oportunidades en el acceso al ocio, formación y mercado laboral por parte de los jóvenes	0	0	14,7	26,5	58,8
Diseño e implementación de una oferta de actividades de ocio, formación y empleo para jóvenes fomentando valores transversales de convivencia juvenil	0	0	0	41,2	58,8

Tabla 68. Porcentajes de acuerdo en relación al criterio Capacidad inclusiva e integradora

CRITERIO: CAPACIDAD INCLUSIVA E INTEGRADORA				
INDICADORES	Media	Desv. Tip.	Coef. Var.	Porcentaje de convergencia (94,1%)
Asegurar la accesibilidad de todos los jóvenes en todas las actividades de ocio, formación y empleo de acuerdo a sus necesidades y perfiles existentes	4,59	,609	0,13	94,1%
Diseño e implementación de medidas innovadoras que favorezcan la inclusión de los jóvenes, especialmente aquellos en dificultad social y que respondan a las condiciones socioculturales de este colectivo	4,76	,431	0,10	100%
Diseño e implementación de herramientas flexibles que faciliten la formación e información de todos los jóvenes, adecuándolas a sus necesidades y perfiles existentes para favorecer su inclusión y participación social	4,50	,508	0,11	100%
Diseño e incremento de acciones y recursos específicos de dinamización del colectivo juvenil para su inclusión en su contexto de referencia	4,21	,641	0,15	88,3%
Asegurar la igualdad de oportunidades en el acceso al ocio, formación y mercado laboral por parte de los jóvenes	4,44	,746	0,17	85,3%
Diseño e implementación de una oferta de actividades de ocio, formación y empleo para jóvenes fomentando valores transversales de convivencia juvenil	4,59	,500	0,11	100%

Tabla 69. Estadísticos y porcentajes convergencia en relación al criterio Capacidad inclusiva e integradora

Capacidad de generar redes de participación juvenil

El análisis de las informaciones recogidas sobre el criterio relativo a la capacidad de generar redes de participación juvenil, ha obtenido un elevado grado de consenso entre los participantes, resaltando el indicador referido al diseño y fortalecimiento de estrategias de participación e implicación juvenil para su implicación en la toma de decisiones (foros, debates, comisiones de trabajo, encuestas,...), con un nivel de convergencia de 100%. De ahí las siguientes citas textuales:

“Se trata de implicar a los jóvenes en actividades grupales: Foros, debates, encuestas. Para ello es conveniente la implantación de medidas de empleo, ha



sido y es fundamental, poder contar con la participación de la población joven en jornadas de participación juvenil, de reflexión y debate, grupos de discusión, en la realización de encuestas para investigaciones y estudios, etc.”.

“Fomentar la participación de antiguos alumnos para que conozcan de primera mano cómo fueron sus vidas y cuáles fueron sus pasos para encontrar sus respectivos empleos”.

“Planteamiento metodológico que busca la autogestión del aprendizaje, la autonomía de funcionamiento de los jóvenes y el control interno de las decisiones vitales sobre uno mismo”.

“Requiere la obligada participación-implicación activa de éstos. El fin último de la intervención es dejar en manos del sujeto herramientas para que actúe y decida adecuadamente de forma autónoma y sin necesidad de la tutela constante del "experto”.

Existe acuerdo (94,1%) en el apoyo a las iniciativas de ocio, formación y empleo organizadas por jóvenes y dirigidas a ellos. Existe también acuerdo (88,3%) en la definición de acciones que impliquen al colectivo juvenil en el diseño, ejecución y evaluación de las actividades dirigidas a ellos. Con un nivel similar de consenso (88,2%) y como muestran los valores de la media (4,38) y la desviación típica (0,697) los participantes se muestran de acuerdo en el diseño de acciones relacionadas con la formación y el empleo que lleguen a todo el colectivo juvenil teniendo en cuenta sus necesidades y perfiles existentes.

En un segundo nivel de consenso, cercanos al 80%, los participantes han considerado en un 82,4% la importancia del diseño de acciones que partan de los objetivos de intervención consensuados con el colectivo juvenil. Un 79,4% de los profesionales consultados también consideran relevante la planificación y ejecución de estrategias que posibiliten el diseño de redes de participación juvenil que canalicen las propuestas de este colectivo y la toma de decisiones participada sobre las intervenciones a realizar. Así queda reflejado en la siguiente cita:



“Ofrecer una orientación profesional más específica y adaptada a jóvenes en desventaja social, prestando servicios de apoyo en las diferentes fases del proceso para acceder al empleo: toma de decisiones, elección de opciones profesionales, en la planificación de la formación y del itinerario de búsqueda de empleo, así como información y entrenamiento específico para encontrar trabajo y superar las pruebas de selección con éxito (elaboración de curriculum vitae, preparación en entrevistas personales, etc.)”.

En relación a la Promoción del asociacionismo juvenil existe un débil acuerdo (64,7%).

INDICADORES RELATIVOS A LA CAPACIDAD DE GENERAR REDES DE PARTICIPACIÓN JUVENIL	1	2	3	4	5
Definición de acciones que impliquen al colectivo juvenil en el diseño, ejecución y evaluación de las actividades dirigidas a ellos	0	0	11,7	26,5	61,8
Apoyo a las iniciativas de ocio, formación y empleo organizadas por jóvenes y dirigidas a ellos	0	0	5,9	38,2	55,9
Diseño y fortalecimiento de estrategias de participación e implicación juvenil para su implicación en la toma de decisiones (foros, debates, comisiones de trabajo, encuestas,...)	0	0	0	70,6	29,4
Promoción del asociacionismo juvenil	0	0	35,3	41,2	23,5
Diseño de acciones relacionadas con ocio, formación y empleo que lleguen a todo el colectivo juvenil teniendo en cuenta sus necesidades y perfiles existentes	0	0	11,8	38,2	50,0
Planificación y ejecución de estrategias que posibiliten el diseño de redes de participación juvenil que canalicen las propuestas de este colectivo y la toma de decisiones participada sobre las intervenciones a realizar	0	0	20,6	41,2	38,2
Diseño de acciones que partan de los objetivos de intervención consensuados con el colectivo juvenil	0	0	17,6	29,5	52,9

Tabla 70. Porcentajes de acuerdo en relación al criterio Capacidad de generar redes de participación juvenil

CRITERIO: CAPACIDAD DE GENERAR REDES DE PARTICIPACIÓN JUVENIL				
INDICADORES	Media	Desv. Tip.	Coef. Var.	Porcentaje de convergencia (85,3%)
Definición de acciones que impliquen al colectivo juvenil en el diseño, ejecución y evaluación de las actividades dirigidas a ellos	4,50	,707	0,16	88,3%
Apoyo a las iniciativas de ocio, formación y empleo organizadas por jóvenes y dirigidas a ellos	4,50	,615	0,14	94,1%
Diseño y fortalecimiento de estrategias de participación e implicación juvenil para su implicación en la toma de decisiones (foros, debates, comisiones de trabajo, encuestas,...)	4,29	,462	0,11	100%



Promoción del asociacionismo juvenil	3,88	,769	0,20	64,7%
Diseño de acciones relacionadas con ocio, formación y empleo que lleguen a todo el colectivo juvenil teniendo en cuenta sus necesidades y perfiles existentes	4,38	,697	0,16	88,2%
Planificación y ejecución de estrategias que posibiliten el diseño de redes de participación juvenil que canalicen las propuestas de este colectivo y la toma de decisiones participada sobre las intervenciones a realizar	4,18	,758	0,18	79,4%
Diseño de acciones que partan de los objetivos de intervención consensuados con el colectivo juvenil	4,35	,774	0,18	82,4%

Tabla 71. Estadísticos y porcentajes convergencia en relación al criterio Capacidad de generar redes de participación juvenil

Eficiencia

Con relación al criterio de eficiencia, existe acuerdo al 100% (M=4,59, DT=0,500) en la implementación de una gestión positiva y rentable tanto de los recursos financieros y económicos, como de los equipamientos e infraestructuras disponibles.

El 94,2%, están de acuerdo (M=4,56 y DT=0,613) en la optimización de recursos públicos y privados existentes para el desarrollo de las acciones diseñadas, desde el fortalecimiento de las relaciones y sinergias entre instituciones. Así como el 94,1% destaca la importancia de una gestión positiva y rentable de los recursos humanos y sociales. Se ha seleccionado la siguiente cita textual:

“Garantizar la misma línea de intervención en todos los servicios y/o apoyos que recibe la persona. Coherencia en las intervenciones. Intervención basada en protocolos de buena práctica. Código ético de los profesionales manteniendo una coordinación permanente y fluida con los recursos humanos y materiales, con la finalidad de realizar un trabajo común con los y las jóvenes. Las coordinaciones con los técnicos permitirán realizar un plan de intervención concreto para cada uno de los y las participantes de forma que se lleve un estrecho seguimiento. Participación en reuniones con otros distritos sobre cuestiones de orientación, el absentismo escolar, prevención de adicciones a...”.

Existe acuerdo al 88,2% en la creación y afianzamiento de estrategias de coordinación con las iniciativas organizadas y auto gestionadas por jóvenes favoreciendo su participación directa en proyectos coordinados entre entidades y sectores sociales. Así mismo, el 85,3% considera importante el diseño de estrategias de coordinación y cooperación en red entre los diferentes recursos a través de convenios de colaboración y

la definición de un equipo multi/interdisciplinar que canalice las acciones dirigidas a jóvenes. Se han seleccionado las siguientes citas:

“La coordinación debe de desarrollarse con todos los actores sociales que trabajan en el sector, con los colegios e institutos, con las Juntas Municipales de cada distrito, con agentes tutores,…”.

“Al igual que el anterior apartado y dados los buenos resultados en otros periodos de tiempo, la creación de mesas de coordinación y gestión sectorizadas, suponen un modelo de organización muy bueno. Dichas mesas deben de estar dotadas de recursos económicos, estar legitimadas y en coordinación directa con la Consejería de Educación”.

En un segundo nivel de consenso (79,5%) existe acuerdo en la creación de un grupo motor de jóvenes que forme parte del equipo de trabajo y que canalice las demandas de su colectivo así como los logros obtenidos.

INDICADORES RELATIVOS A LA EFICIENCIA	1	2	3	4	5
Gestión positiva y rentable de los recursos humanos y sociales	0	0	5,9	35,3	58,8
Gestión positiva y rentable de los recursos financieros y económicos	0	0	0	41,2	58,8
Gestión positiva y rentable de los equipamientos e infraestructuras disponibles	0	0	0	41,2	58,8
Diseño de estrategias de coordinación y cooperación en red entre los diferentes recursos a través de convenios de colaboración	0	0	14,7	44,1	41,2
Definición de un equipo multi/interdisciplinar que canalice las acciones dirigidas a jóvenes	0	0	14,7	35,3	50,0
Creación de un grupo motor de jóvenes que forme parte del equipo de trabajo y que canalice las demandas de su colectivo así como los logros obtenidos	0	0	20,5	32,4	47,1
Optimización de recursos públicos y privados existentes para el desarrollo de las acciones diseñadas, desde el fortalecimiento de las relaciones y sinergias entre instituciones	0	0	5,8	32,4	61,8
Creación y afianzamiento de estrategias de coordinación con las iniciativas organizadas y auto gestionadas por jóvenes favoreciendo su participación directa en proyectos coordinados entre entidades y sectores sociales	0	0	11,8	35,3	52,9

Tabla 72. Porcentajes de acuerdo en relación al criterio Eficiencia



CRITERIO: EFICIENCIA				
INDICADORES	Media	Desv. Tip.	Coef. Var.	Porcentaje de convergencia (90,8%)
Gestión positiva y rentable de los recursos humanos y sociales	4,53	,615	0,13	94,1%
Gestión positiva y rentable de los recursos financieros y económicos	4,59	,500	0,11	100%
Gestión positiva y rentable de los equipamientos e infraestructuras disponibles	4,59	,500	0,11	100%
Diseño de estrategias de coordinación y cooperación en red entre los diferentes recursos a través de convenios de colaboración	4,26	,710	0,17	85,3%
Definición de un equipo multi/interdisciplinar que canalice las acciones dirigidas a jóvenes	4,35	,734	0,17	85,3%
Creación de un grupo motor de jóvenes que forme parte del equipo de trabajo y que canalice las demandas de su colectivo así como los logros obtenidos	4,26	,790	0,18	79,5%
Optimización de recursos públicos y privados existentes para el desarrollo de las acciones diseñadas, desde el fortalecimiento de las relaciones y sinergias entre instituciones	4,56	,613	0,13	94,2%
Creación y afianzamiento de estrategias de coordinación con las iniciativas organizadas y auto gestionadas por jóvenes favoreciendo su participación directa en proyectos coordinados entre entidades y sectores sociales	4,41	,701	0,16	88,2%

Tabla 73. Estadísticos y porcentajes convergencia en relación al criterio Eficiencia

Eficacia de las estrategias empleadas para la difusión y comunicación con jóvenes

Del análisis realizado respecto a las estrategias de difusión y comunicación, el 88,2% de los encuestados considera relevante la creación y uso de canales de información y difusión (masivos, flexibles, activos y democráticos) para que lleguen a todo el colectivo juvenil. Así mismo para el 85,3%, se afirma que los jóvenes deberían también participar en su ejecución como canalizadores y dinamizadores de dicha información, y utilizando las TIC como medio de comunicación con jóvenes (82,4%). Esto se pone de relieve en las siguientes citas:

“Es muy conveniente la potenciación de los medios de difusión y comunicación para que llegue la información directamente a los destinatarios a través de la pluralidad de mecanismos, canales y medios de difusión necesarios para garantizar que la información llegue a las personas destinatarias de los programas de formación de la manera más eficaz y directa posible. Para ello, será fundamental lograr que la información llegue a los diferentes barrios a



través de los puntos de información juvenil, la utilización de las nuevas tecnologías y la participación y colaboración de entidades públicas, privadas y otros sectores sociales para la transmisión de dicha información”.

En un segundo nivel de consenso, ya por debajo del 80%, los profesionales consultados están de acuerdo en la adecuación de los canales de información empleados teniendo en cuenta las necesidades de los jóvenes y los diferentes perfiles existentes (79,4%). Sólo el 70,6% considera relevante la rentabilización de los espacios destinados a jóvenes como medios para la información y comunicación con ellos.

Resulta interesante destacar el bajo porcentaje alcanzado (64,7%) en el consenso en cuanto a la definición de acciones que posibiliten también la difusión y comunicación de los resultados obtenidos en la práctica profesional como las memorias e informes de evaluación, con un lenguaje comprensible para el colectivo juvenil.

INDICADORES RELATIVOS A LA EFICACIA DE LAS ESTRATEGIAS EMPLEADAS PARA LA DIFUSIÓN Y COMUNICACIÓN CON JÓVENES	1	2	3	4	5
Diseño de campañas de difusión utilizando las TIC como medio de comunicación con jóvenes	0	0	17,6	29,5	52,9
Adecuación de los canales de información empleados teniendo en cuenta las necesidades de los jóvenes y los diferentes perfiles existentes	0	0	20,6	35,3	44,1
Creación y uso de canales de información y difusión masivos, flexibles, activos y democráticos para que lleguen a todo el colectivo juvenil	0	0	11,8	29,4	58,8
Rentabilización de los espacios destinados a jóvenes como medios para la información y comunicación con ellos	0	0	29,4	38,2	32,4
Puesta en marcha de acciones de difusión destinadas a jóvenes en las que también éstos participen en su diseño y ejecución como canalizadores y dinamizadores de dicha información	0	0	14,7	50,0	35,3
Definición de acciones que posibiliten también la difusión y comunicación de los resultados obtenidos en nuestra práctica profesional como las memorias e informes de evaluación, con un lenguaje comprensible para el colectivo juvenil	0	5,9	29,4	47,1	17,6

Tabla 74. Porcentajes de acuerdo en relación al criterio Eficacia de las estrategias empleadas para la difusión y comunicación con jóvenes



CRITERIO: EFICACIA DE LAS ESTRATEGIAS EMPLEADAS PARA LA DIFUSIÓN Y COMUNICACIÓN CON JÓVENES				
INDICADORES	Media	Desv. Tip.	Coef. Var.	Porcentaje de convergencia (78,4%)
Diseño de campañas de difusión utilizando las TIC como medio de comunicación con jóvenes	4,35	,774	0,18	82,4%
Adecuación de los canales de información empleados teniendo en cuenta las necesidades de los jóvenes y los diferentes perfiles existentes	4,24	,781	0,18	79,4%
Creación y uso de canales de información y difusión masivos, flexibles, activos y democráticos para que lleguen a todo el colectivo juvenil	4,47	,706	0,16	88,2%
Rentabilización de los espacios destinados a jóvenes como medios para la información y comunicación con ellos	4,03	,797	0,20	70,6%
Puesta en marcha de acciones de difusión destinadas a jóvenes en las que también éstos participen en su diseño y ejecución como canalizadores y dinamizadores de dicha información	4,21	,687	0,16	85,3%
Definición de acciones que posibiliten también la difusión y comunicación de los resultados obtenidos en nuestra práctica profesional como las memorias e informes de evaluación, con un lenguaje comprensible para el colectivo juvenil	3,76	,819	0,22	64,7%

Tabla 75. Estadísticos y porcentajes convergencia en relación al criterio Eficacia de las estrategias empleadas para la difusión y comunicación con jóvenes

Utilidad/efectividad de las acciones

El 100% de los expertos encuestados está de acuerdo en el diseño de acciones formativas que perfilen en jóvenes competencias laborales (búsqueda activa de empleo, autonomía, emprendimiento...); tal y como se recoge en la siguiente cita textual:

“Planificar y realizar acciones formativas presenciales y en línea dirigidas tanto a jóvenes en activo como en desempleo, enfocadas a mejorar aquellos conocimientos, capacidades, habilidades y competencias necesarias de acuerdo a los requerimientos del mercado laboral, y que favorezcan una inserción laboral óptima y mantenimiento en el puesto de trabajo”.

El 94,2% considera relevante el diseño de acciones formativas que favorezcan el desarrollo de competencias sociales (comunicación, empatía, solidaridad,...), en los jóvenes en dificultad social.



Por su parte, el 82,4% de los encuestados están de acuerdo en el desarrollo de estrategias de intervención que favorezcan la motivación juvenil y en el diseño de un plan de formación que favorezca el desarrollo de competencias conceptuales en jóvenes relacionadas con las necesidades de cada uno y de sus perfiles. Así se recoge en la siguiente cita:

“Destacan como reto de futuro que los recursos pueden aumentar la calidad y estabilidad en el empleo a estos jóvenes en situación de vulnerabilidad dado que se promueve un empleo más estable desde el inicio de la vida laboral. Además manifiestan que se deben conocer las características y las motivaciones e intereses del joven respecto a su vida laboral”.

En un segundo nivel de consenso, ya por debajo del 80% los participantes están de acuerdo en: diseñar acciones que potencien efectos positivos en el ocio que practican los jóvenes, la formación que reciben y el emprendimiento que desarrollan (79,5%); diseñar medidas dirigidas a la emancipación juvenil que posibilite el empoderamiento de este colectivo (76,5%); la puesta en marcha de acciones de comunicación y sensibilización que proyecten una percepción social positiva de las acciones y las potencialidades de los jóvenes (73,6%); potenciar la capacidad de autocrítica del colectivo juvenil (73,5%); y finalmente el diseño e implementación de estrategias para la adquisición de competencias metodológicas en el uso de las TIC por parte del colectivo juvenil (70,7%). Se recogen algunas citas textuales que avalan estos resultados:

“La utilización de las nuevas tecnologías como fuente de información para la búsqueda de empleo a través portales web especializados sobre empleo y emprendimiento”.

“Observatorios de empleo, estudios y diagnósticos de necesidades realizados en torno al empleo, guías on - line, etc. y numerosas herramientas que facilitan la búsqueda de empleo”.

INDICADORES RELATIVOS A LA UTILIDAD/EFFECTIVIDAD DE LAS ACCIONES	1	2	3	4	5
Diseño de medidas dirigidas a la emancipación juvenil que posibilite el empoderamiento de este colectivo	0	0	23,5	47,1	29,4
Potenciación de la capacidad de autocrítica del colectivo juvenil	0	0	26,5	29,4	44,1
Desarrollo de estrategias de intervención que favorezcan la	0	0	17,6	20,6	61,8



motivación juvenil					
Diseño de acciones formativas que favorezcan el desarrollo de competencias sociales (comunicación, empatía, solidaridad,...) en jóvenes	0	0	5,8	32,4	61,8
Diseño de acciones formativas que perfilen en jóvenes competencias laborales (búsqueda activa de empleo, autonomía, emprendimiento...)	0	0	0	41,2	58,8
Diseño e implementación de estrategias para la adquisición de competencias metodológicas en el uso de las TIC por parte del colectivo juvenil	2,9	2,9	23,5	29,5	41,2
Diseño de un plan de formación que favorezca el desarrollo de competencias conceptuales en jóvenes relacionadas con las necesidades de cada uno y de sus perfiles	0	0	17,6	32,4	50,0
Diseño de acciones que potencien efectos positivos en el ocio que practican los jóvenes, la formación que reciben y el emprendimiento que desarrollan	0	0	20,5	47,1	32,4
Puesta en marcha de acciones de comunicación y sensibilización que proyecten una percepción social positiva de las acciones y las potencialidades de los jóvenes	0	5,8	20,6	47,1	26,5

Tabla 76. Porcentajes de acuerdo en relación al criterio Utilidad/Efectividad de las acciones

CRITERIO: UTILIDAD/EFFECTIVIDAD DE LAS ACCIONES				
INDICADORES	Media	Desv. Tip.	Coef. Var.	Porcentaje de convergencia (81,4%)
Diseño de medidas dirigidas a la emancipación juvenil que posibilite el empoderamiento de este colectivo	4,06	,736	0,18	76,5%
Potenciación de la capacidad de autocrítica del colectivo juvenil	4,18	,834	0,20	73,5%
Desarrollo de estrategias de intervención que favorezcan la motivación juvenil	4,44	,786	0,18	82,4%
Diseño de acciones formativas que favorezcan el desarrollo de competencias sociales (comunicación, empatía, solidaridad,...) en jóvenes	4,56	,613	0,13	94,2%
Diseño de acciones formativas que perfilen en jóvenes competencias laborales (búsqueda activa de empleo, autonomía, emprendimiento...)	4,59	,500	0,11	100%
Diseño e implementación de estrategias para la adquisición de competencias metodológicas en el uso de las TIC por parte del colectivo juvenil	4,03	1,029	0,25	70,7%
Diseño de un plan de formación que favorezca el desarrollo de competencias conceptuales en jóvenes relacionadas con las necesidades de cada uno y de sus perfiles	4,32	,768	0,18	82,4%
Diseño de acciones que potencien efectos positivos en el ocio que practican los jóvenes, la formación que reciben y el emprendimiento que desarrollan	4,12	,729	0,18	79,5%
Puesta en marcha de acciones de comunicación y sensibilización que proyecten una percepción social positiva de las acciones y las potencialidades de los jóvenes	3,94	,851	0,21	73,6%

Tabla 77. Estadísticos y porcentajes convergencia en relación al criterio Utilidad/Efectividad de las acciones



Capacidad transformadora

Respecto a la capacidad transformadora, destaca el acuerdo existente al considerar la importancia de la puesta en marcha de acciones relacionadas con la orientación, asesoría y seguimiento de jóvenes adaptadas a las necesidades del colectivo juvenil así como a los diferentes perfiles de jóvenes existentes, y diseñando una metodología individualizadora desde la atención personal, directa y seguimiento personalizado de jóvenes, mostrándose un 91,2% de los consultados de acuerdo con ello. Así queda reflejado en la siguiente cita textual:

“En muy conveniente realizar un acompañamiento de los jóvenes durante todo el proceso de inserción con el fin de que favorezcan tanto el adecuado proceso de orientación como la introducción de medidas de apoyo adecuadas para favorecer la permanencia en los programas. Además, se debe cuidar el tránsito de la etapa educativa a la inclusión laboral, de trabajo de todas las habilidades previas que facilitarían el acceso al mundo del trabajo (habilidades adaptativas, prelaborales, socio-emocionales,...). Ejecutar un buen seguimiento lo más cercano posible del alumnado con el fin de disminuir el porcentaje de menores que asisten a aulas de formación profesional básica”.

Un 88,3% de los participantes están de acuerdo en el diseño de estrategias que favorezcan el seguimiento educativo familiar en jóvenes. La media de las respuestas es de 4,21 y la desviación típica de 0,641.

“Itinerarios individualizados y personalizados con cada uno de los jóvenes que impliquen a la familia en sus procesos formativos e incluso puedan apostar por una serie de contenidos de formación útiles y actualizados”.

En relación al Diseño e implementación de tareas que favorezcan el acompañamiento juvenil por parte del equipo de profesionales, ha alcanzado un consenso del 85,3%.



INDICADORES RELATIVOS A LA CAPACIDAD TRANSFORMADORA	1	2	3	4	5
Diseño de estrategias que favorezcan el seguimiento educativo familiar en jóvenes	0	0	11,7	55,9	32,4
Diseño e implementación de tareas que favorezcan el acompañamiento juvenil por parte del equipo de profesionales	0	0	14,7	50,0	35,3
Puesta en marcha de acciones relacionadas con la orientación, asesoría y seguimiento de jóvenes adaptadas a las necesidades del colectivo juvenil así como a los diferentes perfiles de jóvenes existentes	0	0	8,8	35,3	55,9
Diseño de una metodología individualizadora desde la atención personal, directa y seguimiento personalizado de jóvenes	0	0	8,8	20,6	70,6

Tabla 78. Porcentajes de acuerdo en relación al criterio Capacidad Transformadora

CRITERIO: CAPACIDAD TRANSFORMADORA				
INDICADORES	Media	Desv. Tip.	Coef. Var.	Porcentaje de convergencia (89%)
Diseño de estrategias que favorezcan el seguimiento educativo familiar en jóvenes	4,21	,641	0,15	88,3%
Diseño e implementación de tareas que favorezcan el acompañamiento juvenil por parte del equipo de profesionales	4,21	,687	0,16	85,3%
Puesta en marcha de acciones relacionadas con la orientación, asesoría y seguimiento de jóvenes adaptadas a las necesidades del colectivo juvenil así como a los diferentes perfiles de jóvenes existentes	4,47	,662	0,15	91,2%
Diseño de una metodología individualizadora desde la atención personal, directa y seguimiento personalizado de jóvenes	4,62	,652	0,14	91,2%

Tabla 79. Estadísticos y porcentajes convergencia en relación al criterio Capacidad Transformadora

Innovación para la mejora

Existe un acuerdo del 94,2% ($M=4,41$ y $DT=0,609$) en el diseño e implementación de un plan de formación basado en competencias para profesionales que trabajan con jóvenes cara a su cualificación profesional.

También existe acuerdo, con un 85,3% en la creación de espacios de encuentro e investigaciones relacionadas con jóvenes que favorezca la reflexión entre los profesionales y el intercambio de buenas prácticas en el trabajo con jóvenes en dificultad social, para la reflexión, formación y evaluación continua de la práctica profesional.

En relación al aumento del reconocimiento profesional en la intervención con jóvenes, existe un débil acuerdo, puesto que sólo alcanza el 67,7%.

Se presentan algunas citas textuales que avalan estas ideas:

“Así mismo consideran que los profesionales precisan de una formación adecuada para que al intervenir puedan dar respuesta a las múltiples necesidades que presentan así como la adaptación de metodologías para evitar la repetición de procesos formativos que rechazan. Profesionales de apoyo especializado e idóneo para el trabajo con los jóvenes”.

“La frustración del profesorado es alta porque no pueden dar respuestas a las necesidades de los chavales de estos barrios por los escasos recursos que disponen: faltan orientadores que apoyen el proceso formativo y el enfoque laboral facilitando el acceso a la información sobre la formación, precariedad en sus condiciones laborales y en el mantenimiento de las aulas, cierre de centros públicos, dificultad para mantener la relación con las familias, que terminan viviendo la escuela como una carga y teniendo una expectativa de éxito nula sobre sus hijos e hijas”.

INDICADORES RELATIVOS A LA INNOVACIÓN PARA LA MEJORA	1	2	3	4	5
Creación de espacios de encuentro e investigaciones relacionadas con jóvenes que favorezca la reflexión entre profesionales	0	0	14,7	58,8	26,5
Diseño e implementación de un plan de formación basado en competencias, para profesionales que trabajan con jóvenes cara a su cualificación profesional	0	0	5,8	47,1	47,1
Aumento del reconocimiento profesional en la intervención con jóvenes	0	8,8	23,5	41,2	26,5
Creación de espacios de intercambio de buenas prácticas en el trabajo con jóvenes para la reflexión, formación y evaluación continua de la práctica profesional	0	0	14,7	38,2	47,1

Tabla 80. Porcentajes de acuerdo en relación al criterio Innovación para la mejora

CRITERIO: INNOVACIÓN PARA LA MEJORA				
INDICADORES	Media	Desv. Tip.	Coef. Var.	Porcentaje de convergencia (83,1%)
Creación de espacios de encuentro e investigaciones relacionadas con jóvenes que favorezca la reflexión entre profesionales	4,12	,640	0,15	85,3%
Diseño e implementación de un plan de formación basado en competencias, para profesionales que trabajan con jóvenes cara a su cualificación profesional	4,41	,609	0,14	94,2%



Aumento del reconocimiento profesional en la intervención con jóvenes	3,85	,925	0,24	67,7%
Creación de espacios de intercambio de buenas prácticas en el trabajo con jóvenes para la reflexión, formación y evaluación continua de la práctica profesional	4,32	,727	0,17	85,3%

Tabla 81. Estadísticos y porcentajes convergencia en relación al criterio Innovación para la mejora

Sistematización y evaluación constante

Existe acuerdo en un 94,2% en que la puesta en marcha de una evaluación tenga como objetivo la toma de decisiones para la mejora de la práctica profesional así como la rendición de cuentas, tal como muestran los valores de la media (4,56) y la desviación típica (0,613).

“Realizar una evaluación rigurosa del impacto de los planes y medidas tomados, así como el impacto negativo de los eliminados a consecuencia de los recortes. Las medidas que se vienen tomando no están dando resultados, podemos deducir que no son las adecuadas, entre ellas la eliminación de programas que sí estaban funcionando”.

“Es pertinente diseñar indicadores de calidad de nuestros procesos formativos y evaluar para mejorar y adecuar las prácticas formativas al momento actual”.

“Por otro lado, realizar una evaluación rigurosa del impacto de los planes y medidas formativas tomadas, junto con el impacto negativo de los eliminados a consecuencia de la escasez de recursos. Medidas tomadas poco adecuadas al eliminar programas educativos que estaban funcionando bien y con resultados positivos”.

Los profesionales están de acuerdo con el análisis del cumplimiento de lo previsto y ejecutado en un 91,2% (M=4,50 y DT=0,662) y al diseño y puesta en marcha de propuestas de evaluación que recojan información de todos los momentos evaluativos (diagnóstico, diseño, proceso, producto) que componen un programa (91,2%, M=4,38 y DT=0,652).

Como relevan el 85,3% de los encuestados, es importante el diseño e implementación de propuestas evaluativas que sigan el proceso sistemático y cíclico de la intervención social y la definición de unos criterios, indicadores y estándares claros que

faciliten información sobre el grado de cumplimiento de acciones y la calidad de las mismas, aspectos relevantes para una sistematización y evaluación constante.

INDICADORES RELATIVOS A LA SISTEMATIZACIÓN Y EVALUACIÓN CONSTANTE	1	2	3	4	5
Análisis del cumplimiento de lo previsto y ejecutado	0	0	8,8	32,4	58,8
Diseño e implementación de propuestas evaluativas que sigan el proceso sistemático y cíclico de la intervención social	0	0	14,7	47,1	38,2
Diseño y puesta en marcha de propuestas de evaluación que recojan información de todos los momentos evaluativos (diagnóstico, diseño, proceso, producto) que componen un programa	0	0	8,8	44,1	47,1
Definición de unos criterios, indicadores y estándares claros que faciliten información sobre el grado de cumplimiento de nuestras acciones y la calidad de las mismas	0	0	14,7	32,4	52,9
Puesta en marcha de una evaluación que tenga como objetivo la toma de decisiones para la mejora de la práctica profesional así como la rendición de cuentas	0	0	5,8	32,4	61,8

Tabla 82. Porcentajes de acuerdo en relación al criterio Sistematización y evaluación constante

CRITERIO: SISTEMATIZACIÓN Y EVALUACIÓN CONSTANTE				
INDICADORES	Media	Desv. Tip.	Coef. Var.	Porcentaje de convergencia (89,4%)
Análisis del cumplimiento de lo previsto y ejecutado	4,50	,663	0,15	91,2%
Diseño e implementación de propuestas evaluativas que sigan el proceso sistemático y cíclico de la intervención social	4,24	,699	0,16	85,3%
Diseño y puesta en marcha de propuestas de evaluación que recojan información de todos los momentos evaluativos (diagnóstico, diseño, proceso, producto) que componen un programa	4,38	,652	0,15	91,2%
Definición de unos criterios, indicadores y estándares claros que faciliten información sobre el grado de cumplimiento de nuestras acciones y la calidad de las mismas	4,38	,739	0,17	85,3%
Puesta en marcha de una evaluación que tenga como objetivo la toma de decisiones para la mejora de la práctica profesional así como la rendición de cuentas	4,56	,613	0,13	94,2%

Tabla 83. Estadísticos y porcentajes convergencia en relación al criterio Sistematización y evaluación constante

Control y toma de decisiones participada

Con relación al criterio de control y toma de decisiones participada el 88,3% de los expertos encuestados consideran bastante y muy importante el diseño de una evaluación externa para favorecer la rendición de cuentas a nivel público y privado de las intervenciones realizadas (M=4,26 y DT=0,710).



Los profesionales están de acuerdo en un 82,4% el diseñar tanto propuestas evaluativas que consideren la implicación de las audiencias interesadas, así como la realización de una evaluación interna (autoevaluación) para analizar el sistema de organización, gestión y coordinación.

Así mismo, han otorgado un menor porcentaje (70,6%) al diseño de un sistema de evaluación canalizado por auditorías tanto internas como externas y mixtas que favorezcan tomar decisiones consensuadas.

INDICADORES RELATIVOS AL CONTROL Y TOMA DE DECISIONES PARTICIPADA	1	2	3	4	5
Diseño e implementación de propuestas evaluativas que consideren la implicación de las audiencias interesadas	0	0	17,6	41,2	41,2
Diseño de una evaluación interna (autoevaluación) para analizar el sistema de organización, gestión y coordinación	0	0	17,6	26,5	55,9
Diseño de una evaluación externa para favorecer la rendición de cuentas a nivel público y privado de las intervenciones realizadas	0	0	14,7	44,1	44,2
Diseño de un sistema de evaluación canalizado por auditorías tanto internas como externas y mixtas que favorezcan tomar decisiones consensuadas	0	0	29,4	23,5	47,1

Tabla 84. Porcentajes de acuerdo en relación al criterio Control y Toma de decisiones participada

CRITERIO: CONTROL Y TOMA DE DECISIONES PARTICIPADA				
INDICADORES	Media	Desv. Tip.	Coef. Var.	Porcentaje de convergencia (80,2%)
Diseño e implementación de propuestas evaluativas que consideren la implicación de las audiencias interesadas	4,24	,741	0,17	82,4%
Diseño de una evaluación interna (autoevaluación) para analizar el sistema de organización, gestión y coordinación	4,38	,779	0,17	82,4%
Diseño de una evaluación externa para favorecer la rendición de cuentas a nivel público y privado de las intervenciones realizadas	4,26	,710	0,17	88,3%
Diseño de un sistema de evaluación canalizado por auditorías tanto internas como externas y mixtas que favorezcan tomar decisiones consensuadas	4,18	,869	0,21	70,6%

Tabla 85. Estadísticos y porcentajes convergencia en relación al criterio Control y Toma de decisiones participada

Atendiendo a los criterios analizados y a los indicadores con las medias más altas (en un rango de 1 a 5, donde 5 es la puntuación más alta), podemos establecer que aquellos que identifican una práctica profesional de calidad en la intervención con jóvenes en materia de formación y empleo, son:



- Diseño de una metodología individualizadora desde la atención personal, directa y seguimiento personalizado de jóvenes (media de 4,62) (Criterio: Capacidad transformadora)
- Diseño de acciones formativas que perfilen en jóvenes competencias laborales (4,59) (Criterio: Utilidad y efectividad)
- Gestión positiva y rentable de los recursos financieros y económicos (4,59) (Criterio: Eficiencia)
- Gestión positiva y rentable de los equipamientos e infraestructuras disponibles (4,59) (Criterio: Eficiencia)
- Diseño de acciones formativas que favorezcan el desarrollo de competencias sociales (4,56) (Criterio: Utilidad y efectividad)
- Optimización de recursos públicos y privados existentes para el desarrollo de las acciones diseñadas, desde el fortalecimiento de las relaciones y sinergias entre instituciones (4,56) (Criterio: Eficiencia)
- Gestión positiva y rentable de los recursos humanos y sociales (4,53) (Criterio: Eficiencia)
- Uso de espacios y recursos descentralizados, abiertos y flexibles para el desarrollo de las actividades (4,53) (Criterio: Disponibilidad de recursos).
- Caracterización de las necesidades y demandas en formación y empleo de todos los jóvenes destinatarios de nuestras actuaciones (4,35) (Criterio: Pertinencia y contextualización de las acciones)

A continuación se muestra la relación entre las medias obtenidas y el porcentaje de convergencia alcanzado. Como se puede observar en la tabla siguiente, tres han sido los indicadores que han alcanzado el máximo consenso: el diseño de acciones formativas que perfilen en los jóvenes competencias profesionales y la gestión positiva de recursos (económicos, financieros, infraestructuras...).



Indicadores	Criterios	Media	Porcentaje convergencia
Diseño de una metodología individualizadora desde la atención personal, directa y seguimiento personalizado de jóvenes	Capacidad transformadora	4,62	91,2%
Diseño de acciones formativas que perfilen en jóvenes competencias laborales	Utilidad y efectividad	4,59	100%
Gestión positiva y rentable de los recursos financieros y económicos	Eficiencia	4,59	100%
Gestión positiva y rentable de los equipamientos e infraestructuras disponibles	Eficiencia	4,59	100%
Diseño de acciones formativas que favorezcan el desarrollo de competencias sociales	Utilidad y efectividad	4,56	94,2%
Optimización de recursos públicos y privados existentes para el desarrollo de las acciones diseñadas, desde el fortalecimiento de las relaciones y sinergias entre instituciones	Eficiencia	4,56	94,2%
Gestión positiva y rentable de los recursos humanos y sociales	Eficiencia	4,53	94,1%
Uso de espacios y recursos descentralizados, abiertos y flexibles para el desarrollo de las actividades	Disponibilidad de recursos	4,53	91,2%
Caracterización de las necesidades y demandas en formación y empleo de todos los jóvenes destinatarios de nuestras actuaciones	Pertinencia y contextualización de las acciones	4,35	76,4%

Tabla 86. Relación entre las medias y el porcentaje de convergencia alcanzado

Ambos indicadores están muy relacionados, puesto que para el logro de la máxima efectividad en el diseño de acciones formativas; es importante la eficiencia de los recursos disponibles para el logro de este objetivo de la manera más rentable y positiva posible.



2.5. Resumen y Conclusiones

Con relación al primer objetivo, que hace referencia a priorizar las necesidades juveniles desde la perspectiva de expertos en el ámbito de la formación y el empleo, se pueden destacar los siguientes hallazgos.

En el ámbito de la formación, la necesidad más importante que han detectado los expertos ha sido la escasez de recursos, tanto humanos como económicos. Con relación al primero, sería necesario contar con profesionales preparados para asesorar, seguir e informar sobre los servicios y oportunidades de formación, con la finalidad de garantizar una óptima capacitación profesional acorde con las demandas laborales. Así mismo, los encuestados han manifestado la necesidad de una mayor dotación de medidas formativas y educativas (incentivadoras y atractivas), tanto regladas como no regladas, que eviten el fracaso y abandono escolar temprano.

En el ámbito del empleo, se manifiesta la necesidad de una mayor cooperación entre entidades y organizaciones para la empleabilidad e inserción, potenciando políticas de acceso al empleo de los jóvenes. Así mismo debe realizarse una formación más enfocada al mercado laboral que favorezca la inserción social, poniendo en contacto a los jóvenes con los recursos ofrecidos. La realidad actual es que los jóvenes en riesgo social poseen bajas cualificaciones profesionales y los empleos son muy precarios.

Respecto al segundo objetivo que hace referencia a identificar las fortalezas de la práctica profesional con jóvenes, los profesionales han manifestado que existe una estrecha coordinación entre entidades educativas y servicios públicos en materia de formación. Así mismo, los expertos consideran que existe una amplia oferta de formación profesional reglada favorecedora de la incorporación al trabajo, así como de diversidad de información ofrecida por medio de charlas, encuentros, campañas, o material impreso (carteles, folletos, etc.).

En relación al empleo, los encuestados opinan que existe una buena Red de servicios públicos y privados en materia de empleo, así como pluralidad de Planes y Programas en materia de empleo. Añaden como otra fortaleza en materia de empleo el hecho que mediante el acceso a un trabajo/empleo, los jóvenes han ganado en autoestima, expectativas y cooperación.



Un tercer objetivo trata sobre la priorización de los retos y líneas de acción para la mejora en la intervención con jóvenes, y especialmente, con aquellos en dificultad social.

Con referencia a la formación, los expertos reiteran que sería necesaria una mejor dotación de recursos humanos y materiales para una mayor calidad formativa. Así mismo, se reclama una mayor flexibilidad formativa, más conectada con la realidad mediante el desarrollo de habilidades para prevenir adicciones, como por ejemplo, las tecnologías de la información y comunicación. Por su parte otro reto hace referencia a la investigación, con el propósito de afianzar la formación de la figura del acompañante profesional. Además como línea de acción para la mejora en la intervención con jóvenes, es importante atender a la individualización de cada joven, mediante una atención personal, directa, por medio del acompañamiento y seguimiento personalizado.

Con respecto al empleo, los expertos consultados solicitan el impulso de actuaciones dirigidas al emprendimiento y autoempleo. Asimismo se reclama una formación más enfocada al mercado laboral que favorezca la inserción social, por ejemplo por medio de charlas, encuentros y aquellos medios disponibles que faciliten al acceso a la información.

Respecto a los profesionales que intervienen con los jóvenes, ellos mismos se proponen como reto profesional, una mayor participación en acciones formativas que permitan el reciclaje, así como el intercambio de buenas prácticas. Destacan también la generación de sinergias entre agentes y entidades para poner en marcha iniciativas de empleo.

El cuarto objetivo propuesto con esta técnica ha sido definir los criterios que caracterizan una intervención social de calidad en las dimensiones de formación y empleo, desde el consenso y el juicio aportado por un grupo de expertos en un colectivo especialmente vulnerable.

Los expertos participantes han consensuado cinco criterios básicos que han de regir la práctica profesional en la intervención con jóvenes, que se exponen a continuación:



La *pertinencia y contextualización de las acciones* para adecuarlas a las necesidades de los jóvenes. Los expertos manifiestan que es fundamental partir de estas demandas y prioridades como fórmula para el éxito de la intervención.

La *disponibilidad de recursos* que posibilite el diseño de acciones pertinentes y suficientes así como adaptadas a las dinámicas sociales que tiene el colectivo juvenil para favorecer su participación, implicación, y uso de las actividades que se diseñan para ellos.

La *capacidad transformadora* en el desarrollo de la intervención, ya que es fundamental establecer procesos de seguimiento individualizado con los jóvenes con los que se interviene con el fin de conocer su grado de satisfacción, su conformidad con el proceso, y la idoneidad de las acciones con respecto a sus expectativas, con el fin de mejorar el proceso desde la práctica.

La *utilidad y efectividad de la intervención*, que como indican los expertos participantes, es primordial para el desarrollo de competencias socio-laborales en los jóvenes que les posibilite su inclusión y su desarrollo normalizado desde procesos de aprendizaje continuo.

La *eficiencia de la coordinación* y la gestión positiva y rentable de todos los recursos que entran en juego en la puesta en práctica de las acciones: La optimización y rentabilidad de los medios financieros, infraestructuras, equipo humano o las estrategias de coordinación tanto públicas como privadas, como manifiestan los expertos, son acciones básicas porque determinan el éxito de los resultados y favorecen un impacto de la intervención en los jóvenes no sólo a corto sino también a medio-largo plazo.

Finalmente el quinto objetivo, hace referencia a precisar, de manera consensuada, los indicadores asociados a dichos criterios de calidad. Estos indicadores son los siguientes:

- Partir de las demandas en formación y empleo de todos los jóvenes destinatarios de nuestras actuaciones.
- Uso de espacios y recursos descentralizados, abiertos y flexibles para el desarrollo de las actividades.



- Una metodología individualizadora desde la atención personal, directa y seguimiento personalizado de jóvenes.
- Diseño de acciones formativas que perfilen en jóvenes competencias laborales
- Diseño de acciones formativas que perfilen en jóvenes competencias sociales.
- Gestión positiva y rentable de los recursos financieros y económicos.
- Gestión positiva y rentable de equipamientos e infraestructuras disponibles.
- Gestión positiva de los recursos humanos y sociales.
- Optimización de recursos públicos y privados existentes desde el fortalecimiento de las relaciones y sinergias entre instituciones.

Los resultados obtenidos por medio de la técnica Delphi nos han permitido integrar las ideas y prácticas de expertos profesionales en la intervención con jóvenes en dificultad social en materia de formación y empleo. A partir de las sinergias y la complementariedad creadas desde el consenso y el desarrollo de formas de trabajar comunes y afines, a realidades diferentes, se espera contribuir a la mejora de la calidad de vida del colectivo juvenil.

Por medio de la técnica Delphi se han definido unos criterios de calidad mínimos a cumplir en la intervención profesional en formación y empleo, con jóvenes en dificultad social, para el establecimiento de buenas prácticas desde el consenso de los propios profesionales.

La definición de estos criterios, se presume imprescindible en el ámbito de la intervención social como punto de partida para la mejora de la calidad de vida de las personas. Así mismo, entre los expertos consultados ha existido un alto grado de consenso a la hora de definir los indicadores que caracterizan cada uno de los criterios identificados, que han de regir la práctica profesional de calidad y que marcan la prioridad de intervención en la realidad actual.

Existe una trayectoria teórica y empírica que avala el diseño de criterios e indicadores para regir la práctica profesional en el ámbito social y en concreto con el colectivo juvenil, pero se ha considerado imprescindible priorizar esas normas de intervención desde la visión actualizada de los expertos en estos momentos de cambio socioeconómico que tanto afectan a la inclusión y desarrollo juvenil.



Las dificultades socioeconómicas en las que estamos inmersos, obligan a los profesionales a replantear la práctica para hacer eficientes y efectivas las acciones que se plantean. Por ello se recomienda el establecimiento de pautas comunes que ayuden al desarrollo de estas acciones que, tomando como referencia el contexto y la singularidad de cada joven, sean capaces de provocar procesos de transformación social y de inclusión del colectivo juvenil para su desarrollo integral óptimo.



Capítulo VI. Conclusiones

6. Conclusiones finales

A continuación se recogen, a modo de reflexión final, las principales conclusiones obtenidas en las distintas secciones (marco teórico, enfoque metodológico y resultados de investigación) de esta Tesis doctoral. El objetivo último ha sido presentar la importancia de una adecuada y sólida formación en los jóvenes en riesgo social, mediante una óptima intervención socioeducativa por parte de todos los agentes implicados, para el logro de su integración en el contexto en el que viven (social, cultural...); incidiendo en el plano económico y laboral.

De todo ello se han extraído las conclusiones finales que se exponen seguidamente, al tiempo que se da respuesta a las hipótesis planteadas en la presente investigación.

En primer lugar, cabe resaltar que una formación inicial sólida constituye la base más importante, para que los jóvenes construyan aprendizajes que garanticen una continuidad en su proceso de formación y desarrollo profesional y vital. En el presente trabajo se reitera que la educación y la formación permiten mejorar la calidad de vida de las personas, debido a su importante papel sobre las oportunidades laborales. Cabe destacar que cuanto menor es el nivel de estudios de una persona, mayor es el riesgo de que pueda padecer problemas graves de salud, de inestabilidad laboral, de alojamiento precario...que llevan a una mayor posibilidad o probabilidad de sufrir exclusión.

Con respecto a la primera hipótesis planteada, que hace referencia a si la formación es un requisito indispensable para lograr un empleo, ya que a mayor formación existen mayores posibilidades de conseguirlo e insertarse en la sociedad; cabe reseñar que en esta investigación se ratifica esta afirmación, puesto que los individuos que poseen un mayor nivel educativo forman parte, durante más tiempo, de la población activa y reducen su presencia en la población desempleada.



La educación tiene un papel importante en la lucha contra la exclusión social, ayudando a que los jóvenes logren cualificaciones profesionales y mejoren sus habilidades básicas. Ante ello, proporcionar a la juventud, formación y empleo es la mejor garantía de darles una oportunidad.

Respecto a la segunda hipótesis planteada, relativa a si los programas formativos de PCPI (Programas de Cualificación Profesional Inicial) y/o FPB (Formación Profesional Básica) proporcionan una adecuada formación para el empleo de los jóvenes en dificultad social, cabe destacar que en la presente investigación el alumnado está satisfecho con esta formación, aspecto que resulta altamente significativo si tenemos en cuenta que el compromiso y la motivación de los alumnos son factores esenciales para culminar con éxito los estudios.

Estos programas (PCPI y FPB), denominados de segunda oportunidad, no pueden en ningún caso reproducir el modelo escolar en el que han fracasado con anterioridad los jóvenes. Ante ello la flexibilización del currículum es un elemento clave, pues ofrece nuevas posibilidades para el alumnado más desaventajado. Así mismo, es necesario que se inserten en la vida del centro y en el contexto en el que se encuentran.

La optimización de recursos públicos y privados existentes para su desarrollo debe ser un eje central, desde el fortalecimiento de las relaciones y sinergias entre diferentes instituciones. El uso de espacios y recursos conviene que sea descentralizado, abierto y flexible para el desarrollo de las actividades

Igualmente, los mencionados programas formativos sólo pueden tener éxito si son flexibles, transferibles, eficientes y si los jóvenes y profesionales están involucrados, asumiendo un papel activo y responsable.

Por último, la tercera hipótesis planteada hace referencia a si la ayuda y apoyo que los jóvenes en riesgo social reciben de diversos profesionales e Instituciones es alta. Cabe destacar que en los resultados obtenidos, mediante las diferentes técnicas de investigación empleadas, se reitera la necesidad de una mayor dotación de recursos materiales y humanos para atender a esta población, prestando atención a su gestión positiva.



El profesorado es un factor esencial para el éxito del alumnado, por ello es importante una formación continua y actualizada de este colectivo que mejore la práctica y su intervención. Pero también hay que tener en cuenta otros actores, ya que solamente mediante el compromiso, la coordinación y la participación de todos los agentes implicados, toda intervención puede lograr el éxito y, de esta forma, evitar duplicidades.

Estos profesionales deben diseñar metodologías individualizadas desde la atención individual y directa, así como el seguimiento personalizado de los jóvenes, atendiendo a las necesidades y demandas en formación y empleo de cada uno de ellos, al tiempo que desarrollando sus competencias laborales y sociales.

Con relación al aspecto laboral, la crisis económica mundial ha generado menos oportunidades de trabajo, especialmente en los jóvenes y, sobretudo, en los que carecen de experiencia. Así mismo, aquellos países con sistemas educativos de poca calidad y que poseen débiles vínculos con el mercado de trabajo, carecen de un adecuado proceso de transición de la escuela al trabajo.

Los jóvenes son “sujetos de derechos”, y no pueden ser considerados como “objetos problemáticos”, cuya dificultad reside en su incapacidad individual para adaptarse a las condiciones que establece el mercado de trabajo. Al contrario, hay que ayudarles a establecer su propio itinerario formativo y laboral, mediante una atención individualizada pero interviniendo de manera global, trabajando en su empleabilidad, tanto para acceder a un trabajo como para mantenerse en el mismo. Ante ello, se ha descubierto en diversas investigaciones, la importancia del emprendimiento como vía de inclusión, el cual aparece en la panorámica laboral como alternativa factible de progreso profesional y vía de mantenimiento en el mercado de trabajo.

Para ello se requiere de una política social comprometida que genere empleo, y brinde oportunidades reales de inserción social, atendiendo a la individualidad de cada situación. Es decir, un enfoque integral para la ejecución de las políticas públicas con una fuerte relación entre instituciones. De igual manera, los planes de desarrollo y las políticas implementadas deben llevarse a cabo con la más estricta transparencia y rendición de cuentas, pues son modos de avanzar en la democratización de las sociedades y en la igualdad de oportunidades en todos los estratos poblacionales de la sociedad.



En esta realidad, las empresas juegan un papel muy notable en la mejora de la calidad del empleo que proporcionan a los jóvenes, así como en el fomento del mismo contribuyendo a la creación de una sociedad más próspera y equitativa. Por ello desde instancias empresariales, políticas y ciudadanas es necesario ofrecer a los jóvenes un mínimo aceptable de alternativas a los puestos de trabajo, seguros y bien remunerados a los que aspiran. Cabe reconocer que la exclusión que sufre esta población compromete no solo su presente sino también su futuro.

Por último, conviene señalar que se necesita más investigación para determinar las mejores políticas formativas que promuevan el empleo. De igual manera, es imprescindible la vinculación entre las experiencias de los profesionales y del ámbito político y social, siendo la conjunción de todos los profesionales y actores sociales una ayuda imprescindible para avanzar en la definición de una intervención socioeducativa de calidad, adaptada a los jóvenes en dificultad social.



2. Limitaciones e implicaciones futuras

Somos conscientes de las limitaciones de este trabajo de investigación, tras el análisis de los procesos llevados a cabo y de los resultados obtenidos, con el propósito de proponer futuras acciones que mejoren la investigación. Entre las limitaciones de este estudio podemos mencionar:

-En los centros formativos sólo se ha recogido la información de los estudiantes. Sería interesante contrastar esta información con la visión que pudieran proporcionar de la misma realidad, los docentes u otros profesionales que trabajan con los jóvenes en riesgo y sus familias.

-Dadas las características del alumnado y su difícil acceso, el cuestionario *Formación para el empleo* ha sido muy reducido. Se podía ampliar en aquellas dimensiones que han dado resultados muy significativos, y prescindir de otras dimensiones. Así mismo podría ampliarse las preguntas de carácter cerrado, con otras técnicas de carácter cualitativo para enriquecer la información obtenida.

Con relación a las propuestas de futuro, a raíz de esta tesis se abren múltiples posibilidades de investigación. Se destacan las siguientes:

-Aplicar el cuestionario *Formación para el empleo* a jóvenes de todo el territorio Español, y de esta manera realizar el estudio con jóvenes en riesgo a nivel nacional. Ello permitiría comprobar si existen diferencias significativas entre Comunidades Autónomas en la implementación de esta formación.

-Contrastar los hallazgos encontrados con los resultados de otras investigaciones realizadas con estudiantes que estén cursando la misma formación en otras Comunidades Autónomas.

-A través de la técnica Delphi realizada, y a partir de los criterios e indicadores de calidad definidos, construir un modelo integral de acción educativa que contemple el tránsito a una vida adulta, responsable y autónoma de los jóvenes en dificultad social, desde el ejercicio enriquecedor de la formación y el empleo.



-Identificar buenas prácticas en la formación y el empleo en jóvenes en dificultad social, con el objetivo de promover acciones pedagógicas innovadoras que lleguen a todos los profesionales que trabajan con los jóvenes con la finalidad de que compartan experiencias.

-Realizar un estudio sobre la formación profesional de las personas que trabajan con los jóvenes, centrado en sus funciones, perfiles, actitudes, programas....Así como las competencias más relevantes para el desarrollo de su intervención.

Por último, tener en cuenta las aportaciones de este estudio realizado para que sean un referente para la intervención con jóvenes en dificultad social.



Bibliografía

- Abad, M. (2002). Las políticas de juventud desde la perspectiva de la relación entre convivencia, ciudadanía y nueva condición juvenil. *Última década*, 10(16), 117-152.
- Abdala, E. (2002). Jóvenes, educación y empleo en América Latina. *Papeles de Población*, 33, 223-239.
- Acevedo, J. (2014). Los jóvenes: mujeres y hombres, excluidos de las oportunidades de educación y trabajo en Honduras. Una mirada exploratoria acerca de las percepciones sociales sobre los NINI. *Revista Población y Desarrollo: Argonautas y Caminantes*, 10, 81-88.
- Adame Obrador, M.T. y Salvá Mut, F. (2010). Abandono escolar prematuro y transición a la vida activa en una economía turística: el caso de Baleares. *Revista de Educación*, 351, 185-210.
- Aguila, E. Mejía, N. Pérez-Arce, F. y Rivera, A. (2013). Pobreza y vulnerabilidad en México: El caso de los jóvenes que no Estudian ni Trabajan. *Estudios Económicos*, 30, 3-49.
- Albert Gómez, M. J. (2006). *La investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid: McGraw-Hill.
- Albert, C. y Davia, M. A. (2013). El estudio del mercado de trabajo de los jóvenes en la obra de Luis Toharia. *Revista de Economía Laboral*, 10(1), 69-86.
- Álvarez-García, D., Álvarez, L., Núñez J. C., González-Castro P., González-Pienda, J. A., Rodríguez, C. y Cerezo R. (2010). Violencia en los centros educativos. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 1(2), 139-153.
- Ameglio, E. J. (2007). Formación profesional y empleo para los jóvenes en Uruguay. *Revista Latinoamericana de derecho social*, 5, 3-14.
- Amores Bonilla, P. A. (2013). Propuesta de trabajo de Historia del Arte para los programas de cualificación profesional inicial. *Clio*, 39, 1-45.
- Amores F. J. y Ritacco M. (2012). Prácticas inclusivas ante el riesgo de exclusión socio-educativa. Estructuras de trabajo colaborativo en centros escolares situados en zonas



- de privación social. *RIEJS. Revista Internacional de educación para la justicia social*, 1(1), 153-178.
- Anderson, D. H., Munk, J. A. H.; Young, K. R.; Conley, L.; Caldarella, P. (2008). Teaching Organization Skills to Promote Academic Achievement in Behaviorally Challenged Students. *TEACHING Exceptional Children*, 40(4), 6-13.
- Aparicio, P. C. (2014). La escuela, los jóvenes y la construcción de espacios sociales incluyentes en Argentina. Restricciones y desafíos. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 2, 1-17.
- Aparicio-Castillo, P. C. (2013). Educar y trabajar en contextos de precariedad y desigualdad en América Latina. Jóvenes en debate. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(2), 527-546.
- Aramendi Jáuregui, P., Vega Fuente, A. y Santiago Etxebarria, K. (2011). Los programas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria desde la perspectiva de los estudiantes: estudio comparado. *Revista de Educación*, 356, 185-209.
- Arceo, E. y Campos, R. (2011). ¿Quiénes son los NiNis en México?. *Centro de Investigación y Docencia Económicas CIDE*, 524, 1-48.
- Arroyo, D. (2014). Políticas sociales y vida cotidiana en Argentina. Avances, dificultades y un gran desafío: la inclusión de los jóvenes. *Vida y Ética*, 15(1), 49-68.
- Ballester Brage, L. (2004). *Bases Metodológicas de la investigación educativa*. Universitat de les Illes Balears: col·lecció materials didàctics 086.
- Barbero, E., y Chueca, J. A. M. (2005). El desempleo juvenil en Europa y España. *Acciones e investigaciones sociales*, 21, 137-155.
- Bashir, A., Khan, N., & Vaida, N. (2014). Personal, School and Family-main factors affecting female school dropout. *Journal of Scientific and Innovative Research*, 3(3), 295-298.
- Bauer, S., Loomis, C., y Akkari, A. (2013). Intercultural immigrant youth identities in contexts of family, friends, and school. *Journal of YouthStudies*, 16(1), 54-69.
- Bautista-Cerro Ruiz, M. J. & Melendro Estefanía, M. (2011). Competencias para la intervención socioeducativa con jóvenes en dificultad social. *Educación XX1*, 14(1), 179-200.
- Beken, J., Williams, J., Combs, J. y Slate, J. (2010). Academic alternative school settings: a conceptual analysis, part 1. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 5(2), 1-13.



- Bendit, R., y Stokes, D. (2004). Jóvenes en situación de desventaja social: políticas de transición entre la construcción social y las necesidades de una juventud vulnerable. *Revista de Estudios de Juventud*, 65, 11-29.
- Benedicto, J., y Morán, M. L. (2014). ¿Otra clase de politización? Representaciones de la vida colectiva y procesos de implicación cívica de los jóvenes en situación de desventaja. *Revista Internacional de Sociología*, 72(2), 429-452.
- Benjet, C., Hernández-Montoya D., Borges G., Méndez E., Medina-Mora M. E. y Aguilar-Gaxiola, S. (2012). Youth who neither study nor work: Mental health, education and employment. *Salud PublicaMex*, 54, 410-417.
- Bermúdez-Lobera, J. (2014). Las transiciones a la adultez de los jóvenes que no estudian ni trabajan (ninis) en México, 2010. *Papeles de población*, 20(79), 243-279.
- Blanco Guijarro, R., y DukHomad, C. (2011). Educación inclusiva en América Latina y el Caribe. *Aula*, 17, 37-55.
- Blasco, J., Casado David., Sanz, J. y Todeschini, F.A. (2014). Evaluación del impacto de los programas PCPI del Servicio de Empleo de Catalunya. *Revista de Evaluación de Programas y Políticas Públicas*, 2, 187-223.
- Blasco, J., Casado, D., Sanz, J. y Todeschini, F. A. (2014). Evaluación del impacto de los programas PCPI del Servicio de Empleo de Catalunya. *Revista de Evaluación de programas y políticas Públicas*, 2, 187-223.
- Boada, C. M., y Aznar, F. C. (2010). Educación y jóvenes ex-tutelados: revisión de la literatura científica española. *Educación XX1*, 13(2), 117-138.
- Borunda Escobedo, J. E. (2013). Juventud lapidada: el caso de los ninis. *Nóesis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 22(44), 120-143.
- Boyd, C. (2014) Decisiones de inserción laboral: el caso de los jóvenes rurales peruanos. *Economía*, 74, 9-40.
- Bradley, C. L. y Renzulli, L. A. (2011). The complexity of Non-Completion: Being Pushed or Pulled to Drop out of High School. *Oxford University Press*, 90(2), 621-646.
- Broadbent, R. (2008). The Real Cost of Linking Homeless Young People to Employment, Education and Training. *Youth Studies Australia*, 27(3), 30-38.
- Bugeda, J. (1974). *La Medida en las Ciencias Sociales*. Madrid: Confederación Española de Cajas de Ahorro.
- Bynner, J. (2012). Policy Reflections Guided by Longitudinal Study, Youth Training, Social Exclusion, and More Recently Neet. *British Journal of Educational Studies*, 60(1), 39-52.



- Byrom, T. y Lightfoot, N. (2013). Interrupted trajectories: the impact of academic failure on the social mobility of working-class students. *British Journal of Sociology of Education*, 34(5-6), 812-828.
- Calderón Almendros, I. (2014). Sin suerte pero guerrero hasta la muerte: pobreza y fracaso escolar en una historia de vida. *Revista de Educación*, 363, 184-209.
- Calvo Salvador, A., Rodríguez-Hoyos, C. y García Lastra, M. (2012). Lo mejor de todo es que nos escucháis. Investigar el aumento de la participación de los estudiantes en los Programas de Diversificación y de Cualificación profesional Inicial. *Revista de Educación*, 359, 164-183.
- Calvo, G. y Camargo, M. (2013). Dos propuestas para la inclusión de los jóvenes en el sistema educativo. *Perspectiva Educativa*, 52(1), 147-166.
- Canclini, N. G. (2008). Los jóvenes no se ven como el futuro: ¿serán el presente?. *Pensamiento iberoamericano*, 3, 3-16.
- Canning, R. (2012). The vocational curriculum in the lower secondary school: material and discursive practices. *Curriculum Journal*, 23(3), 327-343.
- Cardoso, A., Perista, H., Carrilho, P. y Silva, M. J. (2013). Juvenile Delinquency School Failure and Dropout in Portugal: Drafting a Picture in Different Voices. *Journal of Criminal Justice and Security*, 4, 510-530.
- Carrasco Carpio, C., y Riesco Sanz, A. (2011). La trayectoria de inserción laboral de los jóvenes inmigrantes. *Papers: revista de sociología*, 96, 189-203.
- Carrillo Mardones, O. (2013). Comprendiendo la adquisición de las competencias ciudadanas en alumnos de los programas de cualificación profesional inicial. *Educar*, 49(2), 207-226.
- Carter, E. W.; Owens, L., Swedeen, B., Trainor, A. A., Thompson, C.; Ditchman, N. y Cole, O. (2009). Conversations that Matter: Engaging Communities to Expand Employment Opportunities for Youth with Disabilities. *TEACHING Exceptional Children*, 41(6), 38-46.
- Casas, F. C., y García, J. P. (2006). Jóvenes en desventaja y cohesión social. Educación y futuro para todos. *Revista de educación*, 341, 237-255.
- Casebeer, C. M. (2012) School Bullying: Why Quick Fixes Do Not Prevent School Failure. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 56(3), 165-171.



- Casquero Tomás, A., García Crespo, M. D., y Navarro Gómez, M. L. (2010). Especialización educativa e inserción laboral en España. *Estadística española*, 52(175), 419-468.
- Castelán Valdivia, A. (2010). De la generación Ni-Ni hacia la generación Si-Si, el gran salto dentro de la sociedad en la globalización contemporánea. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/cccss/09/acv.htm>
- Cecchini, S., y Uthoff, A. (2008). Pobreza y empleo en América Latina: 1990-2005. *Revista de la CEPAL*, 94, 43-58.
- Chaves Ávila, R., y Savall Morera, T. (2013). La insuficiencia de las actuales políticas de fomento de cooperativas y sociedades laborales frente a la crisis en España. *Revista de Estudios Cooperativos (Revesco)*, 113, 61-91.
- Chen, Y-W. (2011). Once a NEET always a NEET?. Experiences of employment and unemployment among youth in a job training programme in Taiwan. *International Journal of Social Welfare*, 20, 33-42.
- Choi de Mendizábal, A. y Calero Martínez, J. (2013). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España en PISA-2009 y propuestas de reforma. *Revista de Educación*, 362, 562-593.
- Clark, C. G., González, J. M. y Nanzer, A. C. (2012). Inclusión social de jóvenes socialmente vulnerables en relación al estudio y el trabajo. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 1(1), 264-276.
- Clua-Losada M., Sesé i Ballart A. y Tur i Tur, M. (2011) Infancia y exclusión social en España: realidades y retos a partir de la crisis. *Zerbitzuan: Gizarte zerbitzuetarako aldizkaria= Revista de servicios sociales*, 50, 71-84.
- Colombo, M. (2013). Disadvantaged Life Itineraries and the Use of Personal Agency Among Italian Early School Leavers and At-risk Students. *Estudios sobre educación*, 24, 9-35.
- Corbí Gran, B. y Pérez Nieto, M. A. (2013). The effect of absenteeism and school failure in the consumption of snuff in a sample of students in 3rd and 4th of secondary education. *Health and addictions*, 13 (1), 53-58.
- Costa, R. S. (2013). Acciones educativas para colectivos en situación de vulnerabilidad social en Aragón: Alumnos inmigrantes con diversidad lingüística. ¿Cuál sigue siendo el problema de fondo?. *Educar*, 49(2), 267-286.
- Couppie, T. y Mansuy, M. (2003). The Employment Status of Youth: Elements of a European Comparison. *Vocational Training: European Journal*, 28, 3-20.



- Dalkey, N. C. (1969). An experimental study of group opinion. *Futures*, 1(5), 408-426.
- Dalkey, N. C., & Helmer, O. (1963). An experimental application of the Delphi method to the use of experts. *Management Science*, 9(3), 458-467
- Dalkey, N. y Helmer, O. (1951). An experimental application of the Delphi method to the use of experts. *Management Science*, 9(3), 458-467.
- Dautrey, P. (2014). La invención de una categoría: los NiNis. El caso mexicano. *RIPS: Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas*, 13(2), 103-122.
- Dávila, O. y Ghiardo, F. (2011). Trayectorias sociales juveniles. Cursos y discursos sobre la integración laboral. *Papers*, 96(4), 1205-1233.
- Dávila, O. y Ghiardo, F. (2012). Transiciones a la vida adulta: generaciones y cambio social en Chile. *Última década*, 20(37), 69-83.
- De Jesús, M., y Gabriela Ordaz, M. (2006). El significado del trabajo: estudio comparativo entre jóvenes empleados y desempleados. *Revista de psicología-Escuela de Psicología, Universidad Central de Venezuela*, 25(2), 64-77.
- De La Hoz, F. J., Quejada, R. y Yáñez, M. (2012). El desempleo juvenil: problema de efectos perpetuos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), 427-439.
- Deibe, E. (2008). Políticas de empleo para la inclusión. *Revista de Trabajo Nueva Época*, 4(6), 201-211.
- De-Juanas Oliva, A, y Fernández-García, A. (coord.) (2015). *Pedagogía Social, Universidad y Sociedad*. Madrid: UNED.
- Deler González, G. y De La Fuente De la Torre, J. A. (2012). Caminando hacia el empleo. Una experiencia con jóvenes de la comunidad de Alborgí, Paterna. *RES, Revista de Educación Social*, 14, 1-5.
- Deusdad, B. (2013). El respeto a la identidad como una forma de inclusión social: interculturalidad y voluntariado social. *Educatio Siglo XXI*, 31(1), 89-104.
- Díaz Méndez, C. (2011). Perfiles de mujeres jóvenes rurales de baja cualificación. Un estudio de caso para la comprensión de sus estrategias de inserción sociolaboral en Asturias (España). *Revista Internacional de Sociología*, 69(3), 725-744.
- Díaz, C. M. y Celis, J. E. (2011). La formación para el trabajo en la educación media en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(9), 371-380.



- Duarte, T., y Tibana, M. R. (2009). Emprendimiento, una opción para el desarrollo. *Scientia et Technica*, 3(43), 326-331.
- Echarri Iribarren, F. (2010). Los programas de escuela taller. Una aproximación conceptual al modelo educativo del aprendizaje-servicio. *REOP*, 21(1), 143-151.
- Echeverri Buriticá, M. M. (2005). Fracturas identitarias: migración e integración social de los jóvenes colombianos en España. *Migraciones internacionales*, 3(1), 141-164.
- Eckert, H. (2006). Entre el fracaso escolar y las dificultades de inserción profesional: la vulnerabilidad de los jóvenes sin formación en el inicio de la sociedad del conocimiento. *Revista de educación*, 341, 35-56.
- Escudero Muñoz, J. M., González González, M. T. y Martínez Domínguez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista iberoamericana de educación*, 50, 41-64.
- Espíndola, E., y León, A. (2002). La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional. *Revista Iberoamericana de educación*, 30, 1-3.
- Espluga, J., Baltiérrez, J., y Zeiterling, L. L. (2004). Relaciones entre la salud, el desempleo de larga duración y la exclusión social de los jóvenes en España. *Cuadernos de trabajo social*, 17, 45-62.
- Ewen M. y Topping, K. J. (2012). Personalised learning for young people with social, emotional and behavioural difficulties. *Educational Psychology in Practice: in educational psychology*, 28(3), 221-239.
- Fazio, M. V. (2011). Análisis de la percepción de los empleadores acerca de las pasantías y de las perspectivas de inserción laboral de los jóvenes. *Banco Iberoamericano de Desarrollo. Unidad de Mercados Laborales y Seguridad Social. Washington, D.C.*, 240, 1-21.
- Fernández Campoy, J. M., Aguilar Parra, J. M. y Álvarez Hernández, J. (2013). La formación académica y profesional de los menores infractores del centro de menores Tierras de Oria. *Revista de Educación*, 360, 211-242.
- Fernández Garrido, J., Navarro Abal, Y. y Climent Rodríguez, J.A. (2013). ¿Cuál es el papel de las políticas activas de mercado de trabajo en tiempos de crisis?. *Barataria: revista castellano-manchega de ciencias sociales*, 15, 95-109.
- Fernández Tilve, M. D. y Malvar Méndez, M. L. (2011). El papel de la escuela en la transición a la vida activa del/la adolescente: buscando buenas prácticas de inclusión social. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 4(2), 101-114.



- Fernández, J. L., y Puga, M. R. B. (2007). Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes hijos de inmigrantes en España. *Migraciones. Publicación del Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones*, 22, 79-112.
- Fernández-García, A. y Pérez Serrano, G. (2015). La Formación Profesional Básica (FPB). Una alternativa al fracaso escolar. En *Pedagogía Social, Universidad y Sociedad*. Madrid: UNED.
- Flores Bulls R., Caballer Miedes A., Andrés Roqueta C. y Clemente Estevan R. A. (2011). Los adolescentes de la sociedad del siglo XXI. Un análisis comparativo de la juventud española y europea desde la perspectiva de la orientación. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 295-304.
- Fluixà, F. M. (2006). La formación para el empleo de jóvenes sin graduado: educación, capacitación y socialización para la integración social. *Revista de educación*, (341), 15-34.
- Gaitán, J. A. y Piñuel, J. L. (1998): *Técnicas de investigación en comunicación social: Elaboración y registro de datos*. Madrid: Síntesis.
- Gallo, N. E. y Molina, A. N. (2012). Línea de base del programa "Prevención de la violencia, inclusión social y empleabilidad en jóvenes". *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 415-426.
- Garabito, G. (2012). Experiencias de inserción laboral en jóvenes obreros en Azcapotzalco, Ciudad de México. *Psykhé*, 21(2), 21-33.
- García Gracia, M., Casal Bataller, J., Merino Pareja, R. y Sánchez Gelabert, A. (2013). Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 361, 65-94.
- García Moreno, J. M. y Martínez Martín, R. (2012). Ser joven hoy en España. Dificultades para el acceso al mundo de los adultos. *Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, 14, 29-40.
- García-Arjona N. (2014). Integración social y deporte de proximidad en Francia. Un ejemplo de intervención pública en París. *Gazeta de Antropología*, 30(2). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/33424>
- García-Ruiz. R., Sánchez Muñoz, A., Rodríguez Martín A. (2013). Las competencias socio-personales en la integración socio-laboral de los jóvenes que cursan programas de cualificación profesional inicial. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(2), 58-78.
- Gareca, S. B. (2005). Cultura, inteligencia y fracaso escolar: una tríada de complejo abordaje en la práctica docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(11), 4.



- Gaviria L. Marta Beatriz, Ospina S. Héctor Fabio Gaviria, M. B. y Ospina-Serna, H. F. (2009). ¿ Es la institución educativa productora y reproductora de exclusión social?. *Infancias Imágenes*, 8(1), 6-17
- Geel, R., Mure, J. y Backes-Gellner, U. (2011). Specificity of occupational training and occupational mobility: an empirical study based on Lazear's skill-weights approach. *Education Economics*, 19(5), 519-535.
- George, D. y Mallery, P. (2003). SPSS for Windows step by step: A Simple Guide and Reference. 11.0 Update (4.^a ed.). Boston: Allyn & Bacon. Recuperado de <http://www.unric.org/es/desempleo-juvenil/280-juventud-la-mas-afectada-por-la-crisis-financiera-mundial>
- Gil, J.A. (2000). *Estadística e informática (SPSS) en la investigación descriptiva e inferencial*. Madrid: UNED.
- Girardo, C. y Siles, O. M. (2012). La Cooperación Internacional para la formación e inserción sociolaboral de jóvenes mexicanos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 131-146.
- González González T. y Cutanda López, T. (2013). Relaciones profesionales entre docentes del programa de cualificación profesional inicial (PCPI) y el Departamento de Orientación. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(3), 223-239.
- González González, M. T. y Moreno Yus, M. A. (2013). El Programa de Cualificación profesional Inicial: Entre la integración o la marginación en los contextos organizativos donde se desarrolla. *Revista de Investigación en Educación*, 11(1), 118-133.
- González González, M. T. y Porto Currás, M. (2013). Programas de Cualificación Profesional Inicial: valoraciones e implicación de los alumnos de la Comunidad Autónoma de Murcia. *Revista de Educación, Extraordinario*, 210-235.
- Goyette, M. (2010). El tránsito a la vida adulta de los jóvenes atendidos desde los Servicios Sociales. *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, 17, 43-56.
- Gracia, M., y Pareja, R. (2006). Transición a la vida adulta: nuevas y viejas desigualdades en función del género. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 113(1), 155-162.
- Grau Vidal, R., Pina Calvo, T. y Sáncho Álvarez, C. (2011). Posibles causas del fracaso escolar y el retorno al sistema educativo. *Hekademos. Revista Educativa Digital*, IV(9), 55-76.



- Gutiérrez García, R. A., Martínez Martínez, K. I. y Pacheco Trejo, A. Y. (2014). Los jóvenes que no estudian ni trabajan en México. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 19(2), 1-12.
- Gutiérrez, R., Martínez k., Pacheco, A. y Benjet, C. (2014). La construcción social de la identidad en los jóvenes que no estudian ni trabajan. *RelbCi, Revista Iberoamericana de Ciencias*, 1(7), 1-12.
- Hernández Montoya, D. S. y Benjet, C. (2012). Los ninis como problema emergente para la salud pública. *Revista Mexicana de Pediatría*, 79(1), 40-45.
- Hernández Peinado, M. y Montero González, B. (2011). Un análisis de la situación laboral de los jóvenes: una perspectiva regional. *Revista de Estudios Regionales*, 92, 173-198.
- Hirschler, S. (2010). Proyectos de integración social y laboral en España y en Alemania: perspectiva de las participantes. *Revista de Educación*, 351, 163-183.
- Hopenhayn, M. (2004). Participación juvenil y política pública: un modelo para armar. *Santiago de Chile: Cepal*.
- Hopenhayn, M. (2008). Inclusión y exclusión social en la juventud latinoamericana. *Pensamiento iberoamericano*, 3, 49-71.
- Illanes Aguilar, L. y Von Furstenberg Letelier, M. T. (2012). Implementación de un programa de inclusión a la educación superior de jóvenes con necesidades educativas especiales por discapacidad cognitiva en la Universidad Andrés Bello. *Revista Perspectiva Educacional*, 51 (2), 69-87.
- Jacinto, C. y Millenaar, V. (2012). Los nuevos saberes para la inserción laboral. *RMIE. Revista mexicana de Investigación Educativa*, 17(52), 141-166.
- Joint Committee on standards for educational evaluation. (1981). *Standars for Evaluations of Educational Programs, Projects and Materials*. New York: McGraw-Hill.
- Juárez, F., y Gayet, C. (2014). Transiciones a La Vida Adulta en Países en Desarrollo. *Annual Review of Sociology*, 40(1), 1-18.
- Klapproth, F. y Schaltz, P. (2013). Identifying Students at Risk of School. Failure in Luxembourgish Secondary School. *International Journal of Higher Education*, 2(4), 191-204.
- Konow I, Pérez G. (1990). Método DELPHI. Métodos y técnicas de investigación prospectiva para la toma de decisiones. Santiago: FUNTURO. Recuperado de <http://www.geocities.com/Pentagon/Quarters/7578/pros01.html>



- Landeta, J. (2006). Current validity of the Delphi method in social sciences. *Technological Forecasting and Social Change*, 73, 467-482.
- Landeta, Jon (1999). *El método Delphi. Una técnica de previsión para la incertidumbre*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Lasheras Ruiz, R. y Pérez Eransus, B. (2014). Jóvenes, vulnerabilidades y exclusión social: impacto de la crisis y debilidades del sistema de protección social. *Zerbitzuan: Gizarte zerbitzuetarako aldizkaria= Revista de servicios sociales*, 57, 137-157.
- Lawy, R. (2010). Young people's experiences of vocational education and training (VET). *Education + Training*, 52(5), 427-437.
- Lejarriaga Pérez De las Vacas G., Bel Durán P. y Martín López S. (2013). El emprendimiento colectivo como salida laboral de los jóvenes: análisis del caso de las empresas de trabajo asociado. *REVESCO. Revista de Estudios Cooperativos*, 112, 36-65.
- Liceras Garrido, A. M. (2014). Freeter y NEET: expectativas sociales y personales. *Asiadémica: revista universitaria de estudios sobre Asia Oriental*, 4, 212-231.
- Linstone, H., Turoff, M. (1975). *The Delphi Method. Techniques and Applications*. Reading Mass: Addison-Wesley.
- Loo, R. (2002). The Delphi method: A powerful tool for strategic management. *Policing: An International Journal of Police Strategies and Management*, 25(4), 762-769.
- López Blasco, A. (2006). Transitar hacia la edad adulta: constelaciones de desventaja de los jóvenes españoles en perspectiva comparativa. Una proyección hacia el futuro. *Panorama social*, 3, 78-93.
- López, M. R. (2008). Un análisis del desajuste educativo en el primer empleo de los jóvenes. *Principios: estudios de economía política*, (11), 45-70.
- López, M., Santos, I., Bravo, A. y F. Del Valle, J. (2013). El proceso de transición a la vida adulta de jóvenes acogidos en el sistema de protección infantil. *Anales de Psicología*, 29(1), 187-196.
- Lucero, R. (2006). La transformación del trabajo y el empleo. *Anales de la educación común*, 2(5), 133-146
- Luque Cubero, M. J. y Lalueza Sazatomil, J. L. (2013). Aprendizaje colaborativo en comunidades de práctica en entornos de exclusión social. Un análisis de interacciones. *Revista de Educación*, 362, 402-428.
- Málaga, R., Oré, T., y Tavera, J. (2015). Jóvenes que no trabajan ni estudian: el caso peruano. *Economía*, 37(74), 95-132.



- Manso Lorenzo, J., y Ezquerro Martínez, A. (2014). Proyectos de investigación a través de la creación de audiovisuales: propuesta de actuación con alumnos del Programa de Diversificación Curricular. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 11(1), 54-67.
- Marcial, R. (2008). Jóvenes en diversidad: culturas juveniles en Guadalajara (México). *Comunicação, Mídia e Consumo*, 5(13), 71-96.
- Marco Pérez, J. M. y Sancho Aguilar, T. (2014). Formación profesional Básica ¿un acierto o un error? Un reto. *Fórum Aragón*, 12, 53-55.
- Marhuenda Fluixà, F. (2006). La formación para el empleo de jóvenes sin graduado: educación, capacitación y socialización para la integración social. *Revista de educación*, 341, 15-34.
- Marín Marín, J. A., García Carmona, M. y Sola Reche, J. M. (2013). Reflexión y análisis sobre los programas de Cualificación Profesional Inicial como medida de inclusión social y educativa en Andalucía (España). *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio de Educación*, 12(1), 83-102.
- Marin-Bevilaqua, J. O., Feixa-Pàmpols, C. y Nin-Blanco, R. (2013). Jóvenes inmigrados en Lleida-Cataluña, España: transiciones escolares y laborales en un contexto de crisis. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (2), 493-514.
- Márquez Vázquez, C. y Gualda Caballero, E. (2014). Absentismo escolar en Secundaria: diferencias entre nacionales e inmigrantes en la provincia de Huelva. *Clave Pedagógica*, 13, 55-66.
- Márquez, R. I. (2013). Los jóvenes "nini" en el medio rural. *Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, 11, 1-14.
- Martín, M. E. y D'Angelo, L. F. (2013). Desarticulación y segmentación en las políticas públicas de formación y empleo destinadas a los jóvenes en la Provincia de Mendoza. Una propuesta de análisis relacional. *KAIROS. Revista de Temas sociales*, 33, 1-18.
- Martínez Ruiz, X. (2013). Juventud, desempleo y utopía: lecciones desde el pensamiento creativo y la ciudadanía. *Innovación Educativa*, 13(61), 11-19.
- Marzana, D., Pérez-Acosta, A. M., Marta, E., y González, M. I. (2010). La transición a la edad adulta en Colombia: una lectura relacional. *Avances en psicología latinoamericana*, 28(1), 99-112.
- Melendro Estefanía, M. (2011). El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social: la incidencia de la intervención socioeducativa y la perspectiva de profesionales y empresarios. *Revista de educación*, 356, 327-352.



- Melendro Estefanía, M., González Olivares, A. L. y Rodríguez Bravo, A. E. (2013). Estrategias eficaces de intervención socioeducativa con adolescentes en riesgo social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 22, 105-121.
- Melián Navarro, A., Campos Climent, V. y Sanchis Palacio, J. R. (2011). Emprendimiento social y empresas de inserción en España. Aplicación del método Delphi para la determinación del perfil del emprendedor y las empresas sociales creadas por emprendedores. *Revesco*, 16, 150-172.
- Melo Vieira, J. y Miret Gamundi, P. (2010). Transición a la vida adulta en España: una comparación en el tiempo y en el territorio utilizando el análisis de entropía. *Revista Española de investigaciones sociológicas*, 131(1), 75-107.
- Mena Martínez, L., Fernández Enguita, M. y Riviére Gómez, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y fracaso escolar. *Revista de Educación, número extraordinario*, 119-145.
- Miñaca M. I. y Hervás, M. (2013). Intervenciones dirigidas a la prevención del fracaso y abandono escolar: un estudio de revisión. *Revista Española de Educación comparada*, 21, 203-220.
- Miranda, A. (2008). Los jóvenes, la educación secundaria y el empleo a principios del siglo XXI. *Revista de trabajo*, 4(6), 185-198.
- Miranda, A., Otero, A., y Corica, A. (2007). Educación y empleo: La situación histórica de los jóvenes en Argentina, 1970-2001. *Temas sociológicos*, (11), 15-42.
- Moliner García, O., Sales Ciges, A., Fernández Berruero, R., Moliner Miravet, L., & Roig Marzá, R. (2012). Las medidas específicas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) desde las percepciones de los agentes implicados. *Revista de Educación*, 358, 197-217.
- Monarca, H., Rappoport Redondo, S. y Sandoval Mena, M. (2013). La configuración de los procesos de inclusión y exclusión educativa. Una lectura desde la transición entre Educación Primaria y Educación Secundaria. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 192-206.
- Mora Heredia, J., Rodríguez Guillén, R. y Anaya Montoya, L. (2010). Los jóvenes ante su crisis: una integración fragmentada entre el mercado y la información. *El Cotidiano*, 163, 25-64.
- Mora Salas M. y De Oliveira O. (2011). Jóvenes mexicanos em medio de la crisis económica: los problemas de la integración laboral. *Sociedade e Estado*, 26(2), 373-421.



- Mora, T., Escardibul, J-O. y Espasa, M. (2010). The effects of regional educational policies on school failure in Spain. *Revista de Economía Aplicada*, 54(XVIII), 79-106.
- Morales Gutiérrez, A. C. y Ariza Montes, J. A. (2012). Valores, actitudes y motivaciones en la juventud ante el emprendimiento individual y colectivo. *Revesco*, 112, 11-35.
- Morales Rodríguez, F. M. (2013). Vocational guidance programme for unemployed young people. *Psicología Educativa*, 19, 21-26.
- Moran, S. (2010). Changing the world: tolerance and creativity aspirations among American youth. *High Ability Studies*, 21(2), 117-132.
- Moreno Mínguez, A. y Acebes Valentín, R. (2008). Estado de bienestar, cambio familiar, pobreza y exclusión social en España en el marco comparado europeo. *Revista del ministerio de trabajo e inmigración*, 75, 31-50.
- Moreno, E. y otros (2002). La técnica Delphi en la evaluación de necesidades. Una aplicación al tratamiento del género en los centros escolares. *Bordón*, 54(1), 83-94.
- Morrissey, S. (2012). The Irish Post-Primary Education System—Critical Reflections of Teachers, Education Personnel and Early School Leavers. *Literacy Information and Computer Education Journal (LICEJ)*, 3(2), 576-585.
- Morrow, V. (2013). Troubling transitions? Young people's experiences of growing up in poverty in rural Andhra Pradesh, India. *Journal of Youth Studies*, 16(1), 86-100.
- Munuera Gómez, M. P., Gómez Gómez, F., Fernández Rodríguez, J. (2013). El derecho al trabajo de los jóvenes: su participación en organizaciones sociales. *Revue européenne du droit social*, XIX(2), 144-153.
- Muñoz, J. (2003) *Análisis cualitativo de datos textuales con Atlas / Ti*. Barcelona: U. Autónoma de Barcelona
- Navarrete E. L. (2012). Jóvenes universitarios mexicanos ante el trabajo. *Revista Latinoamericana de Población*, 6(10), 119-140.
- Nogués Collados, R. (2014). La nueva Formación Profesional Básica (FPB). Una visión crítica. *Fórum Aragón*, 12, 56-60.
- Okoli, C y Pawlowaki, S.D. (2004). The Delphi method as a research tool: an exemple, design considerations and applications. *Information and Mangement*, 42,15-29.
- Olazabal, A. U., y Garzón, C. V. (2007). Inserción laboral de los jóvenes:¿ quién encuentra un empleo acorde con el nivel y tipo de formación adquirido?. *DFAE-II WP Series*, 4(1), 1-17.



- Olmos Rueda, P. (2014). Competencias básicas y procesos perceptivos: factores claves en la formación y orientación de los jóvenes en riesgo de exclusión educativa y sociolaboral. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 531-546.
- Olmos Rueda, P. y Mas Torelló, O. (2013). Youth, Academic Failure and second chance training programmes. *REOP*, 24(1), 78-93.
- OMS. (1981). *Evaluación de programas de salud. Normas fundamentales*. Ginebra.
- Oñate Martínez, N., Ramos Morales, L. y Díaz Armesto, A. (1990). *Utilización del Método Delphi en la pronosticación: una experiencia inicial*. La Habana: Instituto de Investigaciones Económicas de la Junta Central de Planificación.
- Ortega, J. A. S., y Pascual, A. S. (2006). El giro copernicano del desempleo actual: Presentación. *Cuadernos de relaciones laborales*, 24(2), 9-19.
- Otero, A. E. (2010). Los avatares de la transición a la vida adulta, el papel de la educación y el trabajo en los recorridos juveniles. *Margen*, 59, 1-13.
- Palomares Ruiz, A. y López Sánchez, S. (2013). Los Programas de Cualificación profesional inicial y la atención a la diversidad en Castilla-La Mancha. *Enseñanza & Teaching*, 31(2), 23-44.
- Palomares, A. y López, S. (2012). La respuesta a la diversidad: de los programas de garantía social hacia los programas de cualificación profesional inicial. *Revista Española de Educación Comparada*, 20, 249-274.
- Parisca, S. (1995). El método Delphi. Gestión tecnológica y competitividad. En Parisca, S. *Estrategia y filosofía para alcanzar la calidad total y el éxito en la gestión empresarial*. La Habana: Academia, 1 29-130.
- Parisca, S. (1995). El método Delphi. Gestión tecnológica y competitividad. En Parisca, S. *Estrategia y filosofía para alcanzar la calidad total y el éxito en la gestión empresarial* (129-130). La Habana: Academia.
- Parrilla, A., Gallego, C., y Moriña, A. (2010). El complicado tránsito a la vida activa de jóvenes en riesgo de exclusión: una perspectiva biográfica. *Revista de educación*, 351, 211-233.
- Pascual Barrio, B. y Amer Fernández J. (2013). Los debates sobre el fracaso y el abandono escolar. Las propuestas educativas internacionales y españolas. *Praxis Sociológica*, 17, 137-156.
- Paz Calderón, Y. y Campos Ríos, G. (2012). La imposibilidad de una "Juventud en éxtasis": La exclusión laboral y educativa en México. *TECSISTECATL. Revista electrónica de Ciencias Sociales*, 4(13), 1-13.



- Pearson, F. (2014). Becoming NEET – risks, rewards and realities. *Educational Psychology in Practice: theory, research and practice in educational psychology*, 30(3), 328-329.
- Pérez Andrés, C. (2000). ¿ Deben estar las técnicas de consenso incluidas entre las técnicas de investigación cualitativa?. *Revista Española de Salud Pública*, 74(4), 00-00.
- Pérez Campos, A. I. (2013). El empleo juvenil en la Unión Europea. *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*, XLVI, 169-190.
- Pérez Juste, R., García Llamas, J. L., Gil Pascual, J. A. y Galán González, A. (2009). *Estadística aplicada a la educación*. Madrid: Pearson-UNED.
- Pérez Serrano, G. (2011). *Elaboración de Proyectos Sociales. Casos prácticos*. Madrid: Narcea.
- Pérez Serrano, G. (2011). *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes. Técnicas y análisis de datos* (Tomo I y II). Madrid: La Muralla.
- Pérez Serrano, G., Poza Vilches, F. y Fernández-García, A. (2014). Metateoría para el análisis de la cultura juvenil en el ámbito relacional. En *Educación y jóvenes en tiempos de cambio*. Madrid: UNED.
- Pérez Serrano, G., Poza-Vilches, F. y Fernández-García, A. (2016). Criterios para una intervención de calidad con jóvenes en dificultad social. *Revista Española de Pedagogía*, 262, (en prensa).
- Pérez, P. E. (2014). Jóvenes, estratificación social y oportunidades laborales. *Laboratorio*, 24, 134-153.
- Pérez-Esparrells C. y Morales Sequera, S. (2012). El fracaso escolar en España: Un análisis por Comunidades Autónomas. *Revista de Estudios Regionales*, 94, 39-69.
- Phillips, R. F. (2010). Initiatives to support disadvantaged Young people: enhancing social capital and acknowledging personal capital. *Journal of Youth Studies*, 13(4), 489-504.
- Pinilla Roa, A. E., Rondón Herrera, F. y Sánchez Herrero, A. (2011). Complementariedad entre métodos cualitativos y cuantitativos. *Revista Escuela de administración de negocios* (42-43), 40-47.
- Portillo, M., Urteaga, M., González, Y., Aguilera, Ó., y Feixa, C. (2012). De la generación x a la generación@. Trazos transicionales e identidades juveniles en América Latina. *Última década*, 20(37), 137-174.



- Poza Vilches, M. (2008). Validación empírica de un modelo de investigación-acción participativa para la implantación de agendas 21 locales en la gestión ambiental municipal. Granada: Copicentro.
- Pozo Llorente, M.^a T., Suárez Ortega, M. y García-Cano Torrico, M. Logros educativos y diversidad en La escuela: hacia una definición desde el consenso. *Revista de Educación*, 358, 59-84.
- Pozo Llorente, M.T., Gutiérrez Pérez, J. y Poza Vilches, M.F. (2003). Formación en animación sociocultural: Competencias de acción y criterios de calidad. Sevilla: Instituto Andaluz de la Juventud.
- Pozo Llorente, M.T., Gutiérrez Pérez, J. y Rodríguez Sabiote, C. (2007). El uso del método Delphi en la definición de los criterios para una formación de calidad en animación sociocultural y tiempo libre. *Revista de Investigación Educativa*, 25(2), 351-366
- Pozo Llorente, M.T., Poza Vilches, M.F. y Pinteño Gijón, A. (2003). El método Delphi en la definición de criterios para una formación de calidad en animación sociocultural en Actas del XI Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa: Investigación y Sociedad (AIDIPE), Granada, pp. 955-962
- Prévot Schapira, M. F. (2001). Fragmentación espacial y social: conceptos y realidades. *Perfiles latinoamericanos: revista de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede México*, 19, 33-56.
- Ramírez Iñiguez, A. A. (2010). La evaluación como herramienta para mejorar los procesos educativos de poblaciones socialmente vulnerables. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(5), 1-10.
- Rappoport, S., Monarca, H. y Fernández González, A. (2013). Dificultades en las trayectorias escolares según estudiantes, familias y profesores en la ciudad de Buenos Aires. *Revista de Investigación en Educación*, 11(2), 211-225.
- Reyes-Terrón, A. M. y Elizarrarás-Hernández, M. (2013). Los jóvenes y las jóvenes en el Estado de México: sociodemografía y empleo 2010. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), 287-304.
- Riaño Galán, A. M. (2012). Programa de Cualificación Inicial. Itinerario laboral y planificación centrada en las personas con necesidades diversas. *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad intelectual*, 43(4), 5-20.
- Ricca, M. V. (2012). Fracaso escolar: ¿fracaso en la alfabetización inicial?. *Revista Pilquen*, XIV(8), 1-9.



- Ritacco Real, M. y Luengo Navas, J. (2012). Las políticas de los centros educativos y las buenas prácticas en contextos de exclusión social y educativa en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Revista Qurrriculum*, 25, 151-170.
- Rivera-González, J. G. (2011). Tres miradas a la experiencia de la exclusión en las juventudes en América Latina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(9), 331-346.
- Roberts, S. (2011). Beyond “NEET” and “tidy” pathways: considering the missing middle of youth transition studies. *Journal of Youth Studies*, 14(1), 21-39.
- Rodríguez Izquierdo, R. M. (2010) Éxito y fracaso escolar de la primera y segunda generación de estudiantes de origen inmigrante. *ESE. Estudios sobre educación*, 19, 97-118.
- Rodríguez Sánchez, S., Ortega Campos, E. y Navarro Abal, Y. (2011). Aproximación al análisis de la optimización de los Servicios Públicos para la búsqueda de empleo en una muestra de jóvenes. *Trabajo: Revista andaluza de relaciones laborales*, 24, 61-75.
- Rodríguez, E. (2011). Empleo y juventud: muchas iniciativas, pocos avances. Una mirada sobre América Latina. *Nueva sociedad*, 232, 119-136.
- Rodríguez, F. M. M. (2009). Programa socioeducativo para el desarrollo de la cultura emprendedora entre los jóvenes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(5), 3.
- Rodríguez, J. (2012). Juventudes e inserção profissional. *Propuesta Educativa*, 38(2), 106-109.
- Román, M. (2009). El fracaso escolar de los jóvenes en la enseñanza media. ¿ Quiénes y por qué abandonan definitivamente el liceo en Chile?. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 95-119.
- Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: Una mirada en conjunto. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 34-68.
- Romero Muñoz, R. (2012). Los establecimientos escolares ante el narcotráfico: efectos y prevención. *Archivos de Criminología, Criminalística y Seguridad Privada*, 8, 16-9.
- Rosique Cañas, J. A. (2013). Problemas estructurales de la educación superior en México: a los “nini” ni los educan ni los contratan. *RIESED. Revista Internacional de Estudios sobre Sistemas Educativos*, 1(1-2), 107-115.
- Rowe, G. y Wright, G. (1999). The Delphi technique as a forecasting tool. Issues and analysis. *International Journal of Forecasting*, 15(4), 353-375.



- Ruas Riani, J. L., Candida da Silva, V. y Machado Soares, T. (2012). Repeating or advancing? An analysis of school failure in public schools of Minas Gerais. *Educação e Pesquisa*, 38(3), 623-636.
- Ruiz Corbella, M., Martín Cuadrado, A.M., Williamson, G., Cano Ramos, M. A. y Zepeda, R. (2013). Educadores de jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social. Un proyecto de cooperación educativa para su profesionalización. *Revista Iberoamericana de educación* 61, 159-177.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (Vol. 15). Bilbao: Universidad de Deusto
- Ruiz Tendero, G. y Casado Manzano, R. (2012). Goal orientations in Physical Education students from the Initial Professional Qualification Program (PCPI) in contrastc with high school students. *AGON International Journal of Sport Sciences*, 2(1), 17-24.
- Salvia, A., y Tuñón, I. (2005). Los jóvenes y el mundo del trabajo en la Argentina actual. *Revista Encrucijadas*, 36, 25-50.
- Salvia, A., y Tuñón, I. (2008). Los Jóvenes pobres como objeto de políticas públicas:¿ Una oportunidad para la inclusión social?. *En Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina post-crisis. Buenos Aires (Argentina): Miño y Davila.*
- Salzman, M (2013). Jóvenes e inclusión social. El caso de la Cooperativa Textiles Pigüé en el marco del Plan "Manos a la obra". *AVATARES de la comunicación y la cultura*, 6, 1-15.
- Sánchez-Castañeda, A. (2014). Los jóvenes frente al empleo y el desempleo: la necesaria construcción de soluciones multidimensionales y multifactoriales. *Revista Latinoamericana de Derecho Social*, 19, 133-162.
- Sandoval, M. (2011). La confianza de los jóvenes chilenos y su relación con la cohesión social. *Última década*, 19(34), 139-165.
- Santamaría López, E. (2012). Jóvenes y precariedad laboral: trayectorias laborales por los márgenes del empleo. *Zerbitzuan: Gizartezerbitzuetarakoaldizkaria = Revista de servicios sociales*, 52, 129-139.
- Santos López, A. (2012). Desafíos de la formación: formación con desafíos. *REP. Revista Espaço Pedagógico*, 19(1), 92-101.
- Santos Ortega, A. (2003). Jóvenes de larga duración: biografías laborales de los jóvenes españoles en la era de la flexibilidad informacional. *Revista Española de Sociología*, 3, 87-97.



- Saravi, G. (2001). Entre la evasión y la exclusión social: jóvenes que no estudian ni trabajan. *Nueva Sociedad*, 190, 71-85.
- Seddon, F., Hazenberg, R. y Denny, S. (2013). Effects of an employment enhancement programme on participant NEETs. *Journal of Youth Studies*, 16(4), 503-520.
- Seoane, M. (2009). Los jóvenes y la flexibilidad laboral. *Cuadernos de Economía-Spanish Journal of Economics and Finance*, 32(89), 005-038.
- Seoane, V. y Longobucco, H. (2013). Trabajo juvenil: entre la producción cultural y la reproducción económica. *Propuesta educativa*, (40), 64-78.
- Sirvent, M. T. (2007). La educación de jóvenes y adultos frente al desafío de los movimientos sociales emergentes en Argentina. *Revista argentina de sociología*, 5(8), 74-93.
- Sisto, V. (2009). Cambios en el trabajo, identidad e inclusión social en Chile: desafíos para la investigación. *Universum (Talca)*, 24(2), 192-216.
- Soler Costa, R. (2013). Acciones educativas para colectivos en situación de vulnerabilidad social en Aragón: Alumnos inmigrantes con diversidad lingüística. ¿Cuál sigue siendo el problema de fondo?. *Educar*, 49(2), 267-286.
- Solomon, M. y Thomas, G. (2013). Supporting behavior support: developing a model for leading and managing a unit for teenagers excluded from mainstream school. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 18(1), 44-59.
- Stamm, M. (2006). Youth Unemployment Outline of a Psychosocial Perspective. *European Journal of Vocational Training*, (39)3, 105-114.
- Stamm, M. M. (2013). Migrants as ascenders: reflections on the professional success of migrant apprentices. *ET. Education+Training*, 55(2), 112-127.
- Stuart, J., y Ward, C. (2011). Una Cuestión de Equilibrio: Explorando la Aculturación y la Adaptación de Jóvenes Musulmanes Inmigrantes. *Psychosocial Intervention*, 20(3), 1-17.
- Székely Pardo, M. (2011). Jóvenes que ni estudian ni trabajan: un riesgo para la cohesión social en América Latina. CIEPLAN. Recuperado de [http://www.cieplan.org/media/actividades/archivos/4/Jovenes que ni estudian ni trabajan: Un reto para la cohesión social en América Latina.pdf](http://www.cieplan.org/media/actividades/archivos/4/Jovenes%20que%20ni%20estudian%20ni%20trabajan%20Un%20reto%20para%20la%20cohesion%20social%20en%20America%20Latina.pdf)
- Tarusha, F. (2014). School Dropouts-Pedagogy as an Instrument for Prevention. *Journal of Educational and Social Research*, 4(2), 460.



- Tavares Dos Santos, M., Morais de Lima M. F., Dos Reis Camelo M. y Pereira Teixeira, E. (2011). Mercado de trabajo e inclusión social en la Amazonia. *Investigaciones de Economía de la Educación*, 6(6), 799-814.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1996): *Introducción a los métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Téllez Velasco, D. (2011). Jóvenes nini y profesionistas titi: la estratificación letrada del desempleo. *El cotidiano*, 169(169), 83-96.
- Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista iberoamericana de educación*, 50, 23-39.
- Thezá, M. (2011). Jóvenes, participación y ciudadanía: ¿Qué investigar?. *Revista Observatorio de Juventud*, 29, 55-67.
- Thompson, R. (2011) Individualisation and social exclusion: the case of Young people not in education, employment or training. *Oxford Review of Education*, 37(6), 785-802.
- Tinoco Ponciano, E. L. y Féres-Carneiro, T. (2013). Transición para la vida adulta: la transformación del rol parental. *Interamerican Journal of Psychology*, 46(2), 219-228.
- Treviño Ronzón, E. (2012). Políticas públicas para la población joven. Elementos para la discusión desde una perspectiva educativa. *Pampedia*, 8, 40-55.
- Tuirán, R. y Ávila, J. L. (2012). Jóvenes que no estudian ni trabajan: ¿Cuántos?, ¿quiénes son?, ¿qué hacer?. *Este País*, 251, 1-3.
- Uribe, J. I., Viáfara, C. A., y Oviedo, Y. (2007). Efectividad de los canales de búsqueda de empleo en Colombia en el año 2003. *Lecturas de Economía*, 67, 43-47.
- Valls Fonayet, F. (2011). Las pobrezas de las juventudes: análisis de las formas elementales de pobreza juvenil en España1. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 21, 97-120.
- Van de Walle, T., Coussée, F., y Bouverne-De Bie, M. (2011). Social exclusion and youth work—from the surface to the depths of an educational practice. *Journal of Youth Studies*, 14(2), 219-231.
- Vaquero García, A. (2011). El abandono escolar temprano en España ¿Es posible su reducción?. *Investigaciones de Economía de la Educación*, 6, 292-306.
- Varela, J. (2011). Juventud, violencia y delincuencia desde una mirada de la prevención social del delito. *Revista Observatorio de Juventud*, 29, 39-54.



- Vargas-Valle, E. y Cruz-Piñeiro, R. (2012). Los jóvenes del norte y sur de México en inactividad laboral y educativa: niveles y factores asociados. *Papeles de población*, 18(73), 105-148.
- Vázquez-González, S. y Sarasola-Sánchez-Serrano, J. L. (2011). Vulnerabilidad, exclusión e inserción al empleo de los/as jóvenes del centro de Tamaulipas (México). *Portularia*, XI(2), 69-78.
- Vega Fuente, A. y Aramendi Jáuregui, P. (2010). Entre el fracaso y la Esperanza. Necesidades formativas del alumnado de los programas de cualificación profesional inicial. *Educación XX1*, 13(1), 39-63.
- Vega Fuente, A. y Aramendi Jáuregui, P. (2012). La mediación educativa de los programas de cualificación profesional inicial: a propósito de las drogas. *Educación XX1*, 14(2), 213-236.
- Vega Fuente, A., Aramendi Jáuregi, P. y Garín Casares, S. M. (2012). Adolescentes y jóvenes: desde las conductas de riesgo a la inclusión social. *Zerbitzuan: Gizarte zerbitzuetarako aldizkaria= Revista de servicios sociales*, 52, 167-178.
- Vega-Zayas, J. M. y Valenzuela Balderas, C. A. (2011). Cómo enfrentan los riesgos los jóvenes. *Ide@s CONCYTEG*, 6(75), 1137-1156.
- Vela Peón, F. (2007). Transición demográfica, estructura por edad y el desempleo de los jóvenes en México. *Política y cultura*, 28, 259-285.
- Vicentello García, Z. E. (2010). Situaciones de los jóvenes en América latina y el Caribe: tendencia, oportunidades y un modelo por desarrollar. *Pastoral Juvenil Latinoamericana-Medellín*, XXXVI (144), 1-15.
- Vives, A. (2013). Empleo y emprendimiento como responsabilidad social de las empresas. *Revista Globalización, Competitividad y Governabilidad*, 7(3), 16-33.
- Waisgrais, S., y Martínez, J. C. (2008). ¿Qué determina los procesos de transición al mercado de trabajo?: un análisis aplicado al caso español. *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, 71, 35-51.
- Walther, A., y Pohl, A. (2007). Jóvenes desfavorecidos en Europa: constelaciones y respuestas políticas. *Revista de Estudios de Juventud*, 77, 155-172.
- Weller, J. (2006). Inserción laboral de jóvenes: expectativas, demanda laboral y trayectorias. *Boletín redEtis*, 5, 1-6.
- Weller, J. (2007). La inserción laboral de los jóvenes: características, tensiones. *Revista de la CEPAL*, 92, 61-82.



- Whitted, K. S. (2011) Understanding How Social and Emotional Skill Deficits Contribute to School Failure. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 55(1), 10-16.
- Wright, D. E. y Mahiri, J. (2012). Literacy Learning Within Community Action Projects for Social Change. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(2), 123-131.
- Yates, S. y Roulstone, A. (2013). Social policy and transitions to training and work for disabled young people in the United Kingdom: neo-liberalism for better and for worse?. *Disability & Society*, 28(4), 456-470.
- Yates, S., Harris, A., Sabates, R. y Staff, J. (2011). Early Occupational Aspirations and Fractured Transitions: A Study of Entry into 'NEET' Status in the UK. *Journal of Social Policy*, 40, 513-534.
- Zalakain, J. (2014). Tendencias y prácticas innovadoras en inclusión social. Perspectiva internacional. *Lan Harremanak. Revista de Relaciones Laborales*, 29, 175-206.



Anexos

Anexo I. Relación de artículos análisis metateórico. Formación

- Adame Obrador, M.T. y Salvá Mut, F. (2010). Abandono escolar prematuro y transición a la vida activa en una economía turística: el caso de Baleares. *Revista de Educación*, 351, 185-210.
- Álvarez-García, D., Álvarez, L., Núñez J. C., González-Castro P., González-Pienda, J. A., Rodríguez, C. y Cerezo R. (2010). Violencia en los centros educativos. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 1(2), 139-153.
- Amores Bonilla, P. A. (2013). Propuesta de trabajo de Historia del Arte para los programas de cualificación profesional inicial. *Clio*, 39, 1-45.
- Amores F. J. y Ritacco M. (2012). Prácticas inclusivas ante el riesgo de exclusión socio-educativa. Estructuras de trabajo colaborativo en centros escolares situados en zonas de privación social. *RIEJS. Revista Internacional de educación para la justicia social*, 1(1), 153-178.
- Aparicio, P. C. (2014). La escuela, los jóvenes y la construcción de espacios sociales incluyentes en Argentina. Restricciones y desafíos. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 2, 1-17.
- Aramendi Jáuregui, P., Vega Fuente, A. y Santiago Etxebarria, K. (2011). Los programas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria desde la perspectiva de los estudiantes: estudio comparado. *Revista de Educación*, 356, 185-209.
- Arroyo, D. (2014). Políticas sociales y vida cotidiana en Argentina. Avances, dificultades y un gran desafío: la inclusión de los jóvenes. *Vida y Ética*, 15(1), 49-68.
- Bashir, A., Khan, N., & Vaida, N. (2014). Personal, School and Family-main factors affecting female school dropout. *Journal of Scientific and Innovative Research*, 3(3), 295-298.
- Bauer, S., Loomis, C., y Akkari, A. (2013). Intercultural immigrant youth identities in contexts of family, friends, and school. *Journal of YouthStudies*, 16(1), 54-69.
- Bautista-Cerro Ruiz, M. J. & Melendro Estefanía, M. (2011). Competencias para la intervención socioeducativa con jóvenes en dificultad social. *Educación XX1*, 14(1), 179-200.



- Beken, J., Williams, J., Combs, J. y Slate, J. (2010). Academic alternative school settings: A conceptual analysis, part 1. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 5(2), 1-13.
- Benedicto, J., y Morán, M. L. (2014). ¿Otra clase de politización? Representaciones de la vida colectiva y procesos de implicación cívica de los jóvenes en situación de desventaja. *Revista Internacional de Sociología*, 72(2), 429-452.
- Blanco Guijarro, R., y DukHomad, C. (2011). Educación inclusiva en América Latina y el Caribe. *Aula*, 17, 37-55.
- Blasco, J., Casado David., Sanz, J. y Todeschini, F.A. (2014). Evaluación del impacto de los programas PCPI del Servicio de Empleo de Catalunya. *Revista de Evaluación de Programas y Políticas Públicas*, 2, 187-223.
- Bradley, C. L. y Renzulli, L. A. (2011). The complexity of Non-Completion: Being Pushed or Pulled to Drop out of High School. *Oxford University Press*, 90(2), 621-646.
- Byrom, T. y Lightfoot, N. (2013). Interrupted trajectories: the impact of academic failure on the social mobility of working-class students. *British Journal of Sociology of Education*, 34(5-6), 812-828.
- Calderón Almendros, I. (2014). Sin suerte pero guerrero hasta la muerte: pobreza y fracaso escolar en una historia de vida. *Revista de Educación*, 363, 184-209.
- Calvo Salvador, A., Rodríguez-Hoyos, C. y García Lastra, M. (2012). Lo mejor de todo es que nos escucháis. Investigar el aumento de la participación de los estudiantes en los Programas de Diversificación y de Cualificación profesional Inicial. *Revista de Educación*, 359, 164-183.
- Calvo, G. y Camargo, M. (2013). Dos propuestas para la inclusión de los jóvenes en el sistema educativo. *Perspectiva Educativa*, 52(1), 147-166.
- Canning, R. (2012). The vocational curriculum in the lower secondary school: material and discursive practices. *Curriculum Journal*, 23(3), 327-343.
- Cardoso, A., Perista, H., Carrilho, P. y Silva, M. J. (2013). Juvenile Delinquency School Failure and Dropout in Portugal: Drafting a Picture in Different Voices. *Journal of Criminal Justice and Security*, 4, 510-530.
- Carrillo Mardones, O. (2013). Comprendiendo la adquisición de las competencias ciudadanas en alumnos de los programas de cualificación profesional inicial. *Educar*, 49(2), 207-226.



- Casebeer, C. M. (2012) School Bullying: Why Quick Fixes Do Not Prevent School Failure. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 56(3), 165-171.
- Choi de Mendizábal, A. y Calero Martínez, J. (2013). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España en PISA-2009 y propuestas de reforma. *Revista de Educación*, 362, 562-593.
- Clua-Losada M., Sesé i Ballart A. y Tur i Tur, M. (2011) Infancia y exclusión social en España: realidades y retos a partir de la crisis. *Zerbitzuan: Gizarte zerbitzuetarako aldizkaria= Revista de servicios sociales*, 50, 71-84.
- Corbí Gran, B. y Pérez Nieto, M. A. (2013). The effect of absenteeism and school failure in the consumption of snuff in a sample of students in 3rd and 4th of secondary education. *Health and addictions*, 13 (1), 53-58.
- Dávila, O. y Ghiardo, F. (2012). Transiciones a la vida adulta: generaciones y cambio social en Chile. *Última década*, 20(37), 69-83.
- Deusdad, B. (2013). El respeto a la identidad como una forma de inclusión social: interculturalidad y voluntariado social. *Educatio Siglo XXI*, 31(1), 89-104.
- Díaz, C. M. y Celis, J. E. (2011). La formación para el trabajo en la educación media en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(9), 371-380.
- Echarri Iribarren, F. (2010). Los programas de escuela taller. Una aproximación conceptual al modelo educativo del aprendizaje-servicio. *REOP*, 21(1), 143-151.
- Ewen M. y Topping, K. J. (2012). Personalised learning for young people with social, emotional and behavioural difficulties. *Educational Psychology in Practice: in educational psychology*, 28(3), 221-239.
- Fernández Campoy, J. M., Aguilar Parra, J. M. y Álvarez Hernández, J. (2013). La formación académica y profesional de los menores infractores del centro de menores Tierras de Oria. *Revista de Educación*, 360, 211-242.
- Fernández Tilve, M. D. y Malvar Méndez, M. L. (2011). El papel de la escuela en la transición a la vida activa del/la adolescente: buscando buenas prácticas de inclusión social. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 4(2), 101-114.
- García Gracia, M., Casal Bataller, J., Merino Pareja, R. y Sánchez Gelabert, A. (2013). Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 361, 65-94.



- García-Arjona N. (2014). Integración social y deporte de proximidad en Francia. Un ejemplo de intervención pública en París. *Gazeta de Antropología*, 30(2). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/33424>
- Gaviria L. Marta Beatriz, Ospina S. Héctor Fabio Gaviria, M. B. y Ospina-Serna, H. F. (2009). ¿ Es la institución educativa productora y reproductora de exclusión social?. *Infancias Imágenes*, 8(1), 6-17
- González González T. y Cutanda López, T. (2013). Relaciones profesionales entre docentes del programa de cualificación profesional inicial (PCPI) y el Departamento de Orientación. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(3), 223-239.
- González González, M. T. y Moreno Yus, M. A. (2013). El Programa de Cualificación profesional Inicial: Entre la integración o la marginación en los contextos organizativos donde se desarrolla. *Revista de Investigación en Educación*, 11(1), 118-133.
- González González, M. T. y Porto Currás, M. (2013). Programas de Cualificación Profesional Inicial: valoraciones e implicación de los alumnos de la Comunidad Autónoma de Murcia. *Revista de Educación, Extraordinario*, 210-235.
- Goyette, M. (2010). El tránsito a la vida adulta de los jóvenes atendidos desde los Servicios Sociales. *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, 17, 43-56.
- Grau Vidal, R., Pina Calvo, T. y Sáncho Álvarez, C. (2011). Posibles causas del fracaso escolar y el retorno al sistema educativo. *Hekademos. Revista Educativa Digital*, IV(9), 55-76.
- Illanes Aguilar, L. y Von Furstenberg Letelier, M. T. (2012). Implementación de un programa de inclusión a la educación superior de jóvenes con necesidades educativas especiales por discapacidad cognitiva en la Universidad Andrés Bello. *Revista Perspectiva Educativa*, 51 (2), 69-87.
- Juárez, F., y Gayet, C. (2014). Transiciones a La Vida Adulta en Países en Desarrollo. *Annual Review of Sociology*, 40(1), 1-18.
- Klapproth, F. y Schaltz, P. (2013). Identifying Students at Risk of School. Failure in Luxembourgish Secondary School. *International Journal of Higher Education*, 2(4), 191-204.
- Lawy, R. (2010). Young people's experiences of vocational education and training (VET). *Education + Training*, 52(5), 427-437.
- López, M., Santos, I., Bravo, A. y F. Del Valle, J. (2013). El proceso de transición a la vida adulta de jóvenes acogidos en el sistema de protección infantil. *Anales de Psicología*, 29(1), 187-196.



- Manso Lorenzo, J., y Ezquerro Martínez, A. (2014). Proyectos de investigación a través de la creación de audiovisuales: propuesta de actuación con alumnos del Programa de Diversificación Curricular. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 11(1), 54-67.
- Marín Marín, J. A., García Carmona, M. y Sola Reche, J. M. (2013). Reflexión y análisis sobre los programas de Cualificación Profesional Inicial como medida de inclusión social y educativa en Andalucía (España). *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio de Educación*, 12(1), 83-102.
- Márquez Vázquez, C. y Gualda Caballero, E. (2014). Absentismo escolar en Secundaria: diferencias entre nacionales e inmigrantes en la provincia de Huelva. *Clave Pedagógica*, 13, 55-66.
- Marzana, D., Pérez-Acosta, A. M., Marta, E., y González, M. I. (2010). La transición a la edad adulta en Colombia: una lectura relacional. *Avances en psicología latinoamericana*, 28(1), 99-112.
- Melendro Estefanía, M. (2011). El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social: la incidencia de la intervención socioeducativa y la perspectiva de profesionales y empresarios. *Revista de educación*, 356, 327-352.
- Melo Vieira, J. y Miret Gamundi, P. (2010). Transición a la vida adulta en España: una comparación en el tiempo y en el territorio utilizando el análisis de entropía. *Revista Española de investigaciones sociológicas*, 131(1), 75-107.
- Mena Martínez, L., Fernández Enguita, M. y Riviére Gómez, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y fracaso escolar. *Revista de Educación, número extraordinario*, 119-145.
- Miñaca M. I. y Hervás, M. (2013). Intervenciones dirigidas a la prevención del fracaso y abandono escolar: un estudio de revisión. *Revista Española de Educación comparada*, 21, 203-220.
- Moliner García, O., Sales Ciges, A., Fernández Berruero, R., Moliner Miravet, L., & Roig Marzá, R. (2012). Las medidas específicas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) desde las percepciones de los agentes implicados. *Revista de Educación*, 358, 197-217.
- Monarca, H., Rappoport Redondo, S. y Sandoval Mena, M. (2013). La configuración de los procesos de inclusión y exclusión educativa. Una lectura desde la transición entre Educación Primaria y Educación Secundaria. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 192-206.
- Mora, T., Escardibul, J-O. y Espasa, M. (2010). The effects of regional educational policies on school failure in Spain. *Revista de Economía Aplicada*, 54(XVIII), 79-106.



- Morales Rodríguez, F. M. (2013). Vocational guidance programme for unemployed young people. *Psicología Educativa*, 19, 21-26.
- Morrissey, S. (2012). The Irish Post-Primary Education System—Critical Reflections of Teachers, Education Personnel and Early School Leavers. *Literacy Information and Computer Education Journal (LICEJ)*, 3(2), 576-585.
- Morrow, V. (2013). Troubling transitions? Young people's experiences of growing up in poverty in rural Andhra Pradesh, India. *Journal of Youth Studies*, 16(1), 86-100.
- Olmos Rueda, P. (2014). Competencias básicas y procesos perceptivos: factores claves en la formación y orientación de los jóvenes en riesgo de exclusión educativa y sociolaboral. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 531-546.
- Olmos Rueda, P. y Mas Torelló, O. (2013). Youth, Academic Failure and second chance training programmes. *REOP*, 24(1), 78-93.
- Otero, A. E. (2010). Los avatares de la transición a la vida adulta, el papel de la educación y el trabajo en los recorridos juveniles. *Margen*, 59, 1-13.
- Palomares Ruiz, A. y López Sánchez, S. (2013). Los Programas de Cualificación profesional inicial y la atención a la diversidad en Castilla-La Mancha. *Enseñanza & Teaching*, 31(2), 23-44.
- Palomares, A. y López, S. (2012). La respuesta a la diversidad: de los programas de garantía social hacia los programas de cualificación profesional inicial. *Revista Española de Educación Comparada*, 20, 249-274.
- Parrilla, A., Gallego, C., y Moríña, A. (2010). El complicado tránsito a la vida activa de jóvenes en riesgo de exclusión: una perspectiva biográfica. *Revista de educación*, 351, 211-233.
- Pascual Barrio, B. y Amer Fernández J. (2013). Los debates sobre el fracaso y el abandono escolar. Las propuestas educativas internacionales y españolas. *Praxis Sociológica*, 17, 137-156.
- Pérez-Esparrells C. y Morales Sequera, S. (2012). El fracaso escolar en España: Un análisis por Comunidades Autónomas. *Revista de Estudios Regionales*, 94, 39-69.
- Ramírez Iñiguez, A. A. (2010). La evaluación como herramienta para mejorar los procesos educativos de poblaciones socialmente vulnerables. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(5), 1-10.
- Rappoport, S., Monarca, H. y Fernández González, A. (2013). Dificultades en las trayectorias escolares según estudiantes, familias y profesores en la ciudad de Buenos Aires. *Revista de Investigación en Educación*, 11(2), 211-225.



- Riaño Galán, A. M. (2012). Programa de Cualificación Inicial. Itinerario laboral y planificación centrada en las personas con necesidades diversas. *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad intelectual*, 43(4), 5-20.
- Ricca, M. V. (2012). Fracaso escolar: ¿fracaso en la alfabetización inicial?. *Revista Pilquen*, XIV(8), 1-9.
- Ritacco Real, M. y Luengo Navas, J. (2012). Las políticas de los centros educativos y las buenas prácticas en contextos de exclusión social y educativa en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Revista Curriculum*, 25, 151-170.
- Rivera-González, J. G. (2011). Tres miradas a la experiencia de la exclusión en las juventudes en América Latina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(9), 331-346.
- Rodríguez Izquierdo, R. M. (2010) Éxito y fracaso escolar de la primera y segunda generación de estudiantes de origen inmigrante. *ESE. Estudios sobre educación*, 19, 97-118.
- Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: Una mirada en conjunto. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 34-68.
- Ruas Riani, J. L., Candida da Silva, V. y Machado Soares, T. (2012). Repeating or advancing? An analysis of school failure in public schools of Minas Gerais. *Educação e Pesquisa*, 38(3), 623-636.
- Ruiz Tendero, G. y Casado Manzano, R. (2012). Goal orientations in Physical Education students from the Initial Professional Qualification Program (PCPI) in contrastc with high school students. *AGON International Journal of Sport Sciences*, 2(1), 17-24.
- Sandoval, M. (2011). La confianza de los jóvenes chilenos y su relación con la cohesión social. *Última década*, 19(34), 139-165.
- Soler Costa, R. (2013). Acciones educativas para colectivos en situación de vulnerabilidad social en Aragón: Alumnos inmigrantes con diversidad lingüística. ¿Cuál sigue siendo el problema de fondo?. *Educar*, 49(2), 267-286.
- Solomon, M. y Thomas, G. (2013). Supporting behavior support: developing a model for leading and managing a unit for teenagers excluded from mainstream school. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 18(1), 44-59.
- Stamm, M. M. (2013). Migrants as ascenders: reflections on the professional success of migrant apprentices. *ET. Education+Training*, 55(2), 112-127.



- Stuart, J., y Ward, C. (2011). Una Cuestión de Equilibrio: Explorando la Aculturación y la Adaptación de Jóvenes Musulmanes Inmigrantes. *Psychosocial Intervention*, 20(3), 1-17.
- Tarusha, F. (2014). School Dropouts-Pedagogy as an Instrument for Prevention. *Journal of Educational and Social Research*, 4(2), 460.
- Thezá, M. (2011). Jóvenes, participación y ciudadanía: ¿Qué investigar?. *Revista Observatorio de Juventud*, 29, 55-67.
- Tinoco Ponciano, E. L. y Féres-Carneiro, T. (2013). Transición para la vida adulta: la transformación del rol parental. *Interamerican Journal of Psychology*, 46(2), 219-228.
- Valls Fonayet, F. (2011). Las pobrezas de las juventudes: análisis de las formas elementales de pobreza juvenil en España1. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 21, 97-120.
- Vaquero García, A. (2011). El abandono escolar temprano en España ¿Es posible su reducción?. *Investigaciones de Economía de la Educación*, 6, 292-306.
- Varela, J. (2011). Juventud, violencia y delincuencia desde una mirada de la prevención social del delito. *Revista Observatorio de Juventud*, 29, 39-54.
- Vega Fuente, A. y Aramendi Jáuregui, P. (2010). Entre el fracaso y la Esperanza. Necesidades formativas del alumnado de los programas de cualificación profesional inicial. *Educación XX1*, 13(1), 39-63.
- Vega Fuente, A. y Aramendi Jáuregui, P. (2012). La mediación educativa de los programas de cualificación profesional inicial: a propósito de las drogas. *Educación XX1*, 14(2), 213-236.
- Vega Fuente, A., Aramendi Jáuregi, P. y Garín Casares, S. M. (2012). Adolescentes y jóvenes: desde las conductas de riesgo a la inclusión social. *Zerbitzuan: Gizarte zerbitzuetarako aldizkaria= Revista de servicios sociales*, 52, 167-178.
- Whitted, K. S. (2011). Understanding How Social and Emotional Skill Deficits Contribute to School Failure. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 55(1), 10-16.
- Wright, D. E. y Mahiri, J. (2012). Literacy Learning Within Community Action Projects for Social Change. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(2), 123-131.
- Zalakain, J. (2014). Tendencias y prácticas innovadoras en inclusión social. Perspectiva internacional. *Lan Harremanak. Revista de Relaciones Laborales*, 29, 175-206.



Anexo II. Relación de artículos análisis metateórico. Empleo

- Acevedo, J. (2014). Los jóvenes: mujeres y hombres, excluidos de las oportunidades de educación y trabajo en Honduras. Una mirada exploratoria acerca de las percepciones sociales sobre los NINI. *Revista Población y Desarrollo: Argonautas y Caminantes*, 10, 81-88.
- Aguila, E. Mejía, N. Pérez-Arce, F. y Rivera, A. (2013). Pobreza y vulnerabilidad en México: El caso de los jóvenes que no Estudian ni Trabajan. *Estudios Económicos*, 30, 3-49.
- Albert, C. y Davia, M. A. (2013). El estudio del mercado de trabajo de los jóvenes en la obra de Luis Toharia. *Revista de Economía Laboral*, 10(1), 69-86.
- Aparicio-Castillo, P. C. (2013). Educar y trabajar en contextos de precariedad y desigualdad en América Latina. Jóvenes en debate. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(2), 527-546.
- Arceo, E. y Campos, R. (2011). ¿Quiénes son los NiNis en México?. *Centro de Investigación y Docencia Económicas CIDE*, 524, 1-48.
- Benjet, C., Hernández-Montoya D., Borges G., Méndez E., Medina-Mora M. E. y Aguilar-Gaxiola, S. (2012). Youth who neither study nor work: Mental health, education and employment. *Salud PublicaMex*, 54, 410-417.
- Bermúdez-Lobera, J. (2014). Las transiciones a la adultez de los jóvenes que no estudian ni trabajan (ninis) en México, 2010. *Papeles de población*, 20(79), 243-279.
- Blasco, J., Casado, D., Sanz, J. y Todeschini, F. A. (2014). Evaluación del impacto de los programas PCPI del Servicio de Empleo de Catalunya. *Revista de Evaluación de programas y políticas Públicas*, 2, 187-223.
- Borunda Escobedo, J. E. (2013). Juventud lapidada: el caso de los ninis. *Nóesis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 22(44), 120-143.
- Boyd, C. (2014) Decisiones de inserción laboral: el caso de los jóvenes rurales peruanos. *Economía*, 74, 9-40.
- Bynner, J. (2012). Policy Reflections Guided by Longitudinal Study, Youth Training, Social Exclusion, and More Recently Neet. *British Journal of Educational Studies*, 60(1), 39-52.
- Carrasco Carpio, C., y Riesco Sanz, A. (2011). La trayectoria de inserción laboral de los jóvenes inmigrantes. *Papers: revista de sociología*, 96, 189-203.



- Casquero Tomás, A., García Crespo, M. D., y Navarro Gómez, M. L. (2010). Especialización educativa e inserción laboral en España. *Estadística española*, 52(175), 419-468.
- Castelán Valdivia, A. (2010). De la generación Ni-Ni hacia la generación Si-Si, el gran salto dentro de la sociedad en la globalización contemporánea. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/cccss/09/acv.htm>
- Chaves Ávila, R., y Savall Morera, T. (2013). La insuficiencia de las actuales políticas de fomento de cooperativas y sociedades laborales frente a la crisis en España. *Revista de Estudios Cooperativos (Revesco)*, 113, 61-91.
- Chen, Y-W. (2011). Once a NEET always a NEET?. Experiences of employment and unemployment among youth in a job training programme in Taiwan. *International Journal of Social Welfare*, 20, 33-42.
- Clark, C. G., González, J. M. y Nanzer, A. C. (2012). Inclusión social de jóvenes socialmente vulnerables en relación al estudio y el trabajo. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 1(1), 264-276.
- Colombo, M. (2013). Disadvantaged Life Itineraries and the Use of Personal Agency Among Italian Early School Leavers and At-risk Students. *Estudios sobre educación*, 24, 9-35.
- Dautrey, P. (2014). La invención de una categoría: los NiNis. El caso mexicano. *RIPS: Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas*, 13(2), 103-122.
- Dávila, O. y Ghiardo, F. (2011). Trayectorias sociales juveniles. Cursos y discursos sobre la integración laboral. *Papers*, 96(4), 1205-1233.
- De La Hoz, F. J., Quejada, R. y Yáñez, M. (2012). El desempleo juvenil: problema de efectos perpetuos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), 427-439.
- Deler González, G. y De La Fuente De la Torre, J. A. (2012). Caminando hacia el empleo. Una experiencia con jóvenes de la comunidad de Alborgí, Paterna. *RES, Revista de Educación Social*, 14, 1-5.
- Díaz Méndez, C. (2011). Perfiles de mujeres jóvenes rurales de baja cualificación. Un estudio de caso para la comprensión de sus estrategias de inserción sociolaboral en Asturias (España). *Revista Internacional de Sociología*, 69(3), 725-744.
- Fazio, M. V. (2011). Análisis de la percepción de los empleadores acerca de las pasantías y de las perspectivas de inserción laboral de los jóvenes. *Banco Iberoamericano de Desarrollo. Unidad de Mercados Laborales y Seguridad Social. Washington, D.C.*, 240, 1-21.



- Fernández Garrido, J., Navarro Abal, Y. y Climent Rodríguez, J.A. (2013). ¿Cuál es el papel de las políticas activas de mercado de trabajo en tiempos de crisis?. *Barataria: revista castellano-manchega de ciencias sociales*, 15, 95-109.
- Flores Bulls R., Caballer Miedes A., Andrés Roqueta C. y Clemente Estevan R. A. (2011). Los adolescentes de la sociedad del siglo XXI. Un análisis comparativo de la juventud española y europea desde la perspectiva de la orientación. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 295-304.
- Gallo, N. E. y Molina, A. N. (2012). Línea de base del programa "Prevención de la violencia, inclusión social y empleabilidad en jóvenes". *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 415-426.
- Garabito, G. (2012). Experiencias de inserción laboral en jóvenes obreros en Azcapotzalco, Ciudad de México. *Psykhé*, 21(2), 21-33.
- García Moreno, J. M. y Martínez Martín, R. (2012). Ser joven hoy en España. Dificultades para el acceso al mundo de los adultos. *Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, 14, 29-40.
- García-Ruiz. R., Sánchez Muñoz, A., Rodríguez Martín A. (2013). Las competencias socio-personales en la integración socio-laboral de los jóvenes que cursan programas de cualificación profesional inicial. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(2), 58-78.
- Geel, R., Mure, J. y Backes-Gellner, U. (2011). Specificity of occupational training and occupational mobility: an empirical study based on Lazear's skill-weights approach. *Education Economics*, 19(5), 519-535.
- Girardo, C. y Siles, O. M. (2012). La Cooperación Internacional para la formación e inserción sociolaboral de jóvenes mexicanos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 131-146.
- Gutiérrez García, R. A., Martínez Martínez, K. I. y Pacheco Trejo, A. Y. (2014). Los jóvenes que no estudian ni trabajan en México. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 19(2), 1-12.
- Gutiérrez, R., Martínez k., Pacheco, A. y Benjet, C. (2014). La construcción social de la identidad en los jóvenes que no estudian ni trabajan. *RelbCi, Revista Iberoamericana de Ciencias*, 1(7), 1-12.
- Hernández Montoya, D. S. y Benjet, C. (2012). Los ninis como problema emergente para la salud pública. *Revista Mexicana de Pediatría*, 79(1), 40-45.



- Hernández Peinado, M. y Montero González, B. (2011). Un análisis de la situación laboral de los jóvenes: una perspectiva regional. *Revista de Estudios Regionales*, 92, 173-198.
- Hirschler, S. (2010). Proyectos de integración social y laboral en España y en Alemania: perspectiva de las participantes. *Revista de Educación*, 351, 163-183.
- Jacinto, C. y Millenaar, V. (2012). Los nuevos saberes para la inserción laboral. *RMIE. Revista mexicana de Investigación Educativa*, 17(52), 141-166.
- Lasheras Ruiz, R. y Pérez Eransus, B. (2014). Jóvenes, vulnerabilidades y exclusión social: impacto de la crisis y debilidades del sistema de protección social. *Zerbitzuan: Gizarte zerbitzuetarako aldizkaria= Revista de servicios sociales*, 57, 137-157.
- Lejarriaga Pérez De las Vacas G., Bel Durán P. y Martín López S. (2013). El emprendimiento colectivo como salida laboral de los jóvenes: análisis del caso de las empresas de trabajo asociado. *REVESCO. Revista de Estudios Cooperativos*, 112, 36-65.
- Liceras Garrido, A. M. (2014). Freeter y NEET: expectativas sociales y personales. *Asiadémica: revista universitaria de estudios sobre Asia Oriental*, 4, 212-231.
- Málaga, R., Oré, T., y Tavera, J. (2015). Jóvenes que no trabajan ni estudian: el caso peruano. *Economía*, 37(74), 95-132.
- Marin-Bevilaqua, J. O., Feixa-Pàmpols, C. y Nin-Blanco, R. (2013). Jóvenes inmigrados en Lleida-Cataluña, España: transiciones escolares y laborales en un contexto de crisis. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (2), 493-514.
- Márquez, R. I. (2013). Los jóvenes “nini” en el medio rural. *Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, 11, 1-14.
- Martín, M. E. y D’Angelo, L. F. (2013). Desarticulación y segmentación en las políticas públicas de formación y empleo destinadas a los jóvenes en la Provincia de Mendoza. Una propuesta de análisis relacional. *KAIROS. Revista de Temas sociales*, 33, 1-18.
- Martínez Ruiz, X. (2013). Juventud, desempleo y utopía: lecciones desde el pensamiento creativo y la ciudadanía. *Innovación Educativa*, 13(61), 11-19.
- Melián Navarro, A., Campos Climent, V. y Sanchis Palacio, J. R. (2011). Emprendimiento social y empresas de inserción en España. Aplicación del método Delphi para la determinación del perfil del emprendedor y las empresas sociales creadas por emprendedores. *Revesco*, 16, 150-172.



- Mora Heredia, J., Rodríguez Guillén, R. y Anaya Montoya, L. (2010). Los jóvenes ante su crisis: una integración fragmentada entre el mercado y la información. *El Cotidiano*, 163, 25-64.
- Mora Salas M. y De Oliveira O. (2011). Jóvenes mexicanos em medio de la crisis económica: los problemas de la integración laboral. *Sociedade e Estado*, 26(2), 373-421.
- Morales Gutiérrez, A. C. y Ariza Montes, J. A. (2012). Valores, actitudes y motivaciones en la juventud ante el emprendimiento individual y colectivo. *Revesco*, 112, 11-35.
- Moran, S. (2010). Changing the world: tolerance and creativity aspirations among American youth. *High Ability Studies*, 21(2), 117-132.
- Munuera Gómez, M. P., Gómez Gómez, F., Fernández Rodríguez, J. (2013). El derecho al trabajo de los jóvenes: su participación en organizaciones sociales. *Revue européenne du droit social*, XIX(2), 144-153.
- Navarrete E. L. (2012). Jóvenes universitarios mexicanos ante el trabajo. *Revista Latinoamericana de Población*, 6(10), 119-140.
- Paz Calderón, Y. y Campos Ríos, G. (2012). La imposibilidad de una “Juventud en éxtasis”: La exclusión laboral y educativa en México. *TECSISTECATL. Revista electrónica de Ciencias Sociales*, 4(13), 1-13.
- Pearson, F. (2014). Becoming NEET – risks, rewards and realities. *Educational Psychology in Practice: theory, research and practice in educational psychology*, 30(3), 328-329.
- Pérez Campos, A. I. (2013). El empleo juvenil en la Unión Europea. *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*, XLVI, 169-190.
- Pérez, P. E. (2014). Jóvenes, estratificación social y oportunidades laborales. *Laboratorio*, 24, 134-153.
- Phillips, R. F. (2010). Initiatives to support disadvantaged Young people: enhancing social capital and acknowledging personal capital. *Journal of Youth Studies*, 13(4), 489-504.
- Reyes-Terrón, A. M. y Elizarrarás-Hernández, M. (2013). Los jóvenes y las jóvenes en el Estado de México: sociodemografía y empleo 2010. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), 287-304.
- Roberts, S. (2011). Beyond “NEET” and “tidy” pathways: considering the missing middle of youth transition studies. *Journal of Youth Studies*, 14(1), 21-39.



- Rodríguez Sánchez, S., Ortega Campos, E. y Navarro Abal, Y. (2011). Aproximación al análisis de la optimización de los Servicios Públicos para la búsqueda de empleo en una muestra de jóvenes. *Trabajo: Revista andaluza de relaciones laborales*, 24, 61-75.
- Rodríguez, E. (2011). Empleo y juventud: muchas iniciativas, pocos avances. Una mirada sobre América Latina. *Nueva sociedad*, 232, 119-136.
- Rodríguez, J. (2012). Juventudes e inserção profissional. *Propuesta Educativa*, 38(2), 106-109.
- Romero Muñoz, R. (2012). Los establecimientos escolares ante el narcotráfico: efectos y prevención. *Archivos de Criminología, Criminalística y Seguridad Privada*, 8, 16-9.
- Rosique Cañas, J. A. (2013). Problemas estructurales de la educación superior en México: a los "nini" ni los educan ni los contratan. *RIESED. Revista Internacional de Estudios sobre Sistemas Educativos*, 1(1-2), 107-115.
- Salzman, M (2013). Jóvenes e inclusión social. El caso de la Cooperativa Textiles Pigüé en el marco del Plan "Manos a la obra". *AVATARES de la comunicación y la cultura*, 6, 1-15.
- Sánchez-Castañeda, A. (2014). Los jóvenes frente al empleo y el desempleo: la necesaria construcción de soluciones multidimensionales y multifactoriales. *Revista Latinoamericana de Derecho Social*, 19, 133-162.
- Santamaría López, E. (2012). Jóvenes y precariedad laboral: trayectorias laborales por los márgenes del empleo. *Zerbitzuan: Gizartezarbitzuetarakoaldizkaria = Revista de servicios sociales*, 52, 129-139.
- Santos López, A. (2012). Desafíos de la formación: formación con desafíos. *REP. Revista Espaço Pedagógico*, 19(1), 92-101.
- Seddon, F., Hazenberg, R. y Denny, S. (2013). Effects of an employment enhancement programme on participant NEETs. *Journal of Youth Studies*, 16(4), 503-520.
- Seoane, V. y Longobucco, H. (2013). Trabajo juvenil: entre la producción cultural y la reproducción económica. *Propuesta educativa*, (40), 64-78.
- Székely Pardo, M. (2011). Jóvenes que ni estudian ni trabajan: un riesgo para la cohesión social en América Latina. CIEPLAN. Recuperado de http://www.cieplan.org/media/actividades/archivos/4/Jovenes_que_ni_estudian_ni_trabajan:Un_reto_para_la_cohesion_social_en_America_Latina.pdf
- Tavares Dos Santos, M., Morais de Lima M. F., Dos Reis Camelo M. y Pereira Teixeira, E. (2011). Mercado de trabajo e inclusión social en la Amazonia. *Investigaciones de Economía de la Educación*, 6(6), 799-814.



- Téllez Velasco, D. (2011). Jóvenes nini y profesionistas titi: la estratificación letrada del desempleo. *El cotidiano*, 169(169), 83-96.
- Thompson, R. (2011) Individualisation and social exclusion: the case of Young people not in education, employment or training. *Oxford Review of Education*, 37(6), 785-802.
- Treviño Ronzón, E. (2012). Políticas públicas para la población joven. Elementos para la discusión desde una perspectiva educativa. *Pampedia*, 8, 40-55.
- Tuirán, R. y Ávila, J. L. (2012). Jóvenes que no estudian ni trabajan: ¿Cuántos?, ¿quiénes son?, ¿qué hacer?. *Este País*, 251, 1-3.
- Van de Walle, T., Coussée, F., y Bouverne-De Bie, M. (2011). Social exclusion and youth work—from the surface to the depths of an educational practice. *Journal of Youth Studies*, 14(2), 219-231.
- Vargas-Valle, E. y Cruz-Piñeiro, R. (2012). Los jóvenes del norte y sur de México en inactividad laboral y educativa: niveles y factores asociados. *Papeles de población*, 18(73), 105-148.
- Vázquez-González, S. y Sarasola-Sánchez-Serrano, J. L. (2011). Vulnerabilidad, exclusión e inserción al empleo de los/as jóvenes del centro de Tamaulipas (México). *Portularia*, XI(2), 69-78.
- Vega-Zayas, J. M. y Valenzuela Balderas, C. A. (2011). Cómo enfrentan los riesgos los jóvenes. *Ide@s CONCYTEG*, 6(75), 1137-1156.
- Vicentello García, Z. E. (2010). Situaciones de los jóvenes en América latina y el Caribe: tendencia, oportunidades y un modelo por desarrollar. *Pastoral Juvenil Latinoamericana-Medellín*, XXXVI (144), 1-15.
- Vives, A. (2013). Empleo y emprendimiento como responsabilidad social de las empresas. *Revista Globalización, Competitividad y Governabilidad*, 7(3), 16-33.
- Yates, S. y Roulstone, A. (2013). Social policy and transitions to training and work for disabled young people in the United Kingdom: neo-liberalism for better and for worse?. *Disability & Society*, 28(4), 456-470.
- Yates, S., Harris, A., Sabates, R. y Staff, J. (2011). Early Occupational Aspirations and Fractured Transitions: A Study of Entry into 'NEET' Status in the UK. *Journal of Social Policy*, 40, 513-534.



Anexo III. Cuestionario Formación para el empleo

1. Sexo: HOMBRE MUJER 2. Edad (indicar):.....3. Nacionalidad:.....

4. Estudio en este Centro para...

- Obtener el Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O)
- Seguir estudiando Grado Medio
- Aprender un oficio para trabajar

5. Durante la semana, ¿Cuántas horas dedicas al estudio? (indicar).....

6. ¿Te gusta la formación que recibes? Sí NO

¿Por qué te has matriculado? Señala con una cruz el grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones (1 valoración mínima, 10 valoración máxima).

6.2	Quiero saber más	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6.3	Por relacionarme con los compañeros	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6.4	Por relacionarme con los profesores	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6.5	Para aprender un oficio	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6.6	Me han obligado	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6.7	No tengo otra cosa mejor que hacer	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6.8	Otros (especificar):										

7. Señala con una cruz:

7.1	¿Estás satisfecho con la formación que estas recibiendo?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7.2	Tu familia te anima a que finalices tu formación	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7.3	Cómo calificarías tu relación con los profesores	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7.4	Cuando finalice mi formación estaré más preparado para trabajar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

8. ¿Has realizado o realizas algún trabajo por el que te pagan? Sí NO
Si has trabajado indica en qué:.....

9. Cuando finalices tu formación, ¿Quién puede ayudarte más a encontrar trabajo?

9.1	Mi padre	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9.2	Mi madre	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9.3	Mis hermanos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9.4	Otros familiares	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9.5	Amigos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9.6	Compañeros de clase	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9.7	Oficina de empleo/paro	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9.8	Internet, Redes Sociales	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9.9	Yo sólo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9.10	Otros (especificar):										



10. ¿En qué medida estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones?

10.1	Me gustaría independizarme económicamente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10.2	Pienso continuar mi formación	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10.3	Algún día me gustaría formar mi propia familia	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10.4	Buscar trabajo en el extranjero	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10.5	Colaborar con alguna ONG	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10.6	Tengo claro que NO merece la pena buscar trabajo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10.7	Prefiero que me mantengan	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10.8	Es mejor seguir viviendo en casa	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

11. En tu proceso personal y académico, te han ayudado algunas de estas instituciones...

		Me ayudan actualmente	Me han ayudado en el pasado	Nunca me han ayudado
11.1	Centros Educativos (Primaria, Secundaria...)			
11.2	Servicios Sociales del Ayuntamiento (Asistencia....)			
11.3	Parroquias			
11.4	Asociaciones y ONG (Norte Joven, Cruz Roja, Caritas, Médicos sin fronteras...)			
11.5	Centros de Menores			
11.6	Recursos públicos juveniles (Concejalía de Juventud, Instituto de Juventud, Puntos de Información Juvenil...)			
11.7	Otros (especificar):			

12. Marca con una X, siendo Mucho (M), Bastante (B), Poco (P), Nada (N):

	Centros Educativos			Servicios Sociales			Parroquias			Asociaciones y ONG			Centros de Menores			Recursos públicos juveniles			Otros (especificar)			
	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N		
Los educadores/profesionales me ayudan en mi formación																						
Los educadores/profesionales me apoyan para conseguir un trabajo																						
Los educadores/profesionales me asesoran para realizar prácticas en centros externos																						
Los compañeros me prestan apoyo cuando necesito estudiar																						
Los compañeros me ayudan para encontrar trabajo																						
Aprendo cosas útiles y prácticas																						
Los educadores/profesionales me animan a participar																						
Hay suficientes materiales y recursos para estudiar/trabajar																						
Los materiales y recursos disponibles son adecuados/útiles																						
Mi familia me anima a participar en...																						
Me gustan las actividades que realizo en...																						
Me siento útil participando en...																						
Participo en actividades lúdicas y prácticas																						



Anexo IV. Relación profesionales validación cuestionario

1. *Ana Eva Rodríguez Bravo*
Profesora Asociada / Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
2. *Fátima Poza Vilches*
Profesora Asociada / Universidad de Granada
3. *Miguel Melendro Estefanía*
Profesor Contratado Doctor / Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
4. *Montserrat Vargas Vergara*
Profesora / Universidad de Cádiz
5. *María Luisa Sarrate Capdevila*
Profesora Titular / Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
6. *María del Carmen Sáinz Hernández*
Catedrática / Universidad de Cantabria
7. *Francisco Javier García Castilla*
Profesor Ayudante Doctor / Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
8. *Martina Pérez Serrano*
Catedrática / Universidad Autónoma de Madrid
9. *María Luz Cacheiro González*
Profesora Contratada Doctor / Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
10. *María Ángeles Murga Menoyo*
Profesora Titular / Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
11. *José Quintanal Díaz*
Profesor Contratado Doctor / Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
12. *María Paz Lebrero Baena*
Profesora Titular / Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
13. *Ángel Luis González Olivares*
Profesor Asociado / Universidad de Castilla La Mancha



14. *Ángel De Juanas Oliva*

Profesor Ayudante Doctor / Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

15. *José Luis García Llamas*

Profesor Titular / Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

16. *María Victoria Pérez de Guzmán Puya*

Profesora Titular / Universidad Pablo de Olavide

17. *Encarna Bas Peña*

Profesora Titular / Universidad de Murcia

18. *Rosa María Goig Sánchez*

Profesora Ayudante Doctor / Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

19. *Elena Cuenca Paris*

Profesora Ayudante / Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

20. *Fernando López Noguero*

Profesor Titular / Universidad Pablo de Olavide



Anexo V. Carta de presentación y primer cuestionario Delphi



Nos ponemos en contacto contigo desde el grupo de Investigación de Intervención Socioeducativa de la UNED para solicitar tu colaboración que será imprescindible para nuestra investigación¹.

Te aportamos un guion para que plasmes tu experiencia con el fin de identificar los criterios de calidad de la intervención en Formación para el Empleo de los jóvenes en dificultad social.

Se trata de recoger información de tu valiosa experiencia a través de la Técnica DELPHI, que ahora te adjuntamos con carácter abierto, y en la próxima ronda a través de un cuestionario cerrado, te proporcionaremos la información anónima aportada por otros agentes sociales con el fin de enriquecernos con las aportaciones de todos y llegar desde el consenso profesional a los criterios de calidad más relevantes que han de regir la práctica profesional en las tres dimensiones antes citadas.

Necesitamos que nos dediques aproximadamente una hora de tu valioso tiempo que agradecemos por anticipado.

Una vez finalizadas las tres rondas la investigación se te concederá un certificado por tu colaboración.

¹La técnica presentada se vincula al subproyecto "De los tiempos educativos a los tiempos sociales: Ocio, formación y empleo de los jóvenes en dificultad social" (EDU2012-39080-C07-07) incluido dentro del Proyecto de Investigación "De los tiempos educativos a los tiempos sociales: La construcción cotidiana de la condición juvenil en una sociedad de redes. Problemáticas específicas y alternativas pedagógico-sociales" (proyecto coordinado EDU2012-39080-C07-00), cofinanciado en el marco del Plan Nacional I+D+i con cargo a una ayuda del Ministerio de Economía y Competitividad, y por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER,2007-2013).



Ana Fernández García
Miembro Proyecto de Investigación

**CUESTIONES TÉCNICA DELPHI:
CRITERIOS PARA UNA INTERVENCIÓN DE CALIDAD EN FORMACIÓN PARA EL
EMPLEO EN JÓVENES EN DIFUCULTAD SOCIAL**

FORMACIÓN

Enumera por orden de importancia algunas de las NECESIDADES actuales que detectas en materia de formación para jóvenes en dificultad social:

1º	
2º	
3º	
Otras	

FORTALEZAS de las intervenciones actuales que conoces en materia de formación juvenil:

1º	
2º	
3º	
Otras	

¿Qué ESTRATEGIA DE TRABAJO sigues (o como interviene tu departamento/institución) en materia de formación juvenil?:

OBJETIVOS	
1º	
2º	
3º	
Otros	

METODOLOGÍA: Características metodológicas y estrategias para favorecer la participación juvenil

**COORDINACIÓN INTER E INTRAINSTITUCIONAL – FILOSOFÍA DE GESTIÓN****FUENTES DE FINANCIACIÓN****ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN Y DIFUSIÓN****SISTEMA DE EVALUACIÓN****OTROS ASPECTOS A VALORAR**

Teniendo en cuenta la pregunta anterior, ¿qué ACCIONES Y LÍNEAS ESTRATÉGICAS por orden de prioridad plantearías como RETOS FUTUROS para mejorar tu práctica profesional y la intervención en formación para jóvenes en dificultad social?

1º	
2º	
3º	
Otras	

EMPLEO

Enumera por orden de importancia algunas de las NECESIDADES actuales que detectas en materia de empleo para jóvenes en dificultad social:



1º	
2º	
3º	
Otras	

FORTALEZAS de las intervenciones actuales que conoces en materia de empleo juvenil:

1º	
2º	
3º	
Otras	

¿Qué **ESTRATEGIA DE TRABAJO** sigues (o como interviene tu departamento/institución) en materia de empleo juvenil?:

OBJETIVOS	
1º	
2º	
3º	
Otros	

METODOLOGÍA: Características metodológicas y estrategias para favorecer la participación juvenil

COORDINACIÓN INTER E INTRAINSTITUCIONAL – FILOSOFÍA DE GESTIÓN

FUENTES DE FINANCIACIÓN

ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN Y DIFUSIÓN

**SISTEMA DE EVALUACIÓN**

--

OTROS ASPECTOS A VALORAR

--

Teniendo en cuenta la pregunta anterior, ¿qué ACCIONES Y LÍNEAS ESTRATÉGICAS por orden de prioridad plantearías como RETOS FUTUROS para mejorar tu práctica profesional y la intervención en empleo para jóvenes en dificultad social?

1º	
2º	
3º	
Otras	

SEXO:

Hombre	<input type="checkbox"/>
Mujer	<input type="checkbox"/>

TITULACIÓN MÁXIMA:

COMUNIDAD AUTÓNOMA:

EDAD:

Menos de 25 años	<input type="checkbox"/>
De 25 a 30 años	<input type="checkbox"/>
De 31 a 35 años	<input type="checkbox"/>
De 36 a 40 años	<input type="checkbox"/>



De 41 a 45 años	
De 46 a 50 años	
De 51 a 55 años	
Más de 56 años	

AÑOS DE EXPERIENCIA:

Menos de 5	
De 6 a 10	
De 11 a 15	
De 16 a 20	
Más de 21	

SITUACIÓN LABORAL:

Trabajador de la Administración Pública	
Trabajador de Empresa Privada	
Trabajador en Entidad Social	
Voluntario	
Otros: _____	

PUESTO QUE OCUPAS:



Anexo VI. Carta de presentación y segundo cuestionario Delphi



Estimado profesional,

Tengo el gusto de ponerme en contacto contigo para enviarte la segunda parte de la técnica DELPHI. Agradecemos mucho que puedas colaborar con nosotros en la investigación². Esta será la última vez que solicitemos tu valioso tiempo porque ya hemos cerrado el cuestionario con las aportaciones que nos habéis enviado todos los agentes sociales. Como puedes comprobar se trata de aportaciones muy ricas que ahora hay que valorar con el fin de priorizar.

En el cuestionario encontrarás que debes priorizar en una escala numérica una serie de categorías donde el 1 es el más importante. Se debe procurar que no se repita ningún número; por ejemplo si tienes que valorar del 1 al 9: el uno es el más importante y el nueve el menos. No se debe calificar dos categorías con el mismo número. Están formuladas de este modo las preguntas 1, 4 y 5. El resto de preguntas las debes valorar según la escala que te indique el instrumento poniendo una X.

Aprovecho esta ocasión para agradecer el esfuerzo que estás realizando para ayudarnos en la investigación que estamos llevando a cabo sobre Formación y Empleo en jóvenes en dificultad social.

Recibe un cordial saludo

²La técnica presentada se vincula al subproyecto "De los tiempos educativos a los tiempos sociales: Ocio, formación y empleo de los jóvenes en dificultad social" (EDU2012-39080-C07-07) incluido dentro del Proyecto de Investigación "De los tiempos educativos a los tiempos sociales: La construcción cotidiana de la condición juvenil en una sociedad de redes. Problemáticas específicas y alternativas pedagógico-sociales" (proyecto coordinado EDU2012-39080-C07-00), cofinanciado en el marco del Plan Nacional I+D+i con cargo a una ayuda del Ministerio de Economía y Competitividad, y por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER,2007-2013).



**TÉCNICA DELPHI:
CUESTIONARIO 2
CRITERIOS PARA UNA INTERVENCIÓN DE CALIDAD EN FORMACIÓN PARA EL
EMPLEO EN JÓVENES EN DIFICULTAD SOCIAL**

1. Las siguientes afirmaciones han sido señaladas como **NECESIDADES** prioritarias para la intervención con jóvenes. **Ordena las siguientes frases por orden de importancia** (donde el 1 es el más importante). Cada categoría debe tener un número diferente, no se pueden valorar dos frases con el mismo número.

NECESIDADES DE INTERVENCIÓN EN FORMACIÓN JUVENIL	Prioridad (Del 1 al 9)
• Incremento de medidas formativas y educativas innovadoras que eviten el abandono y el fracaso escolar temprano de la juventud	
• Aumentar el seguimiento educativo familiar en jóvenes	
• Acompañar a los jóvenes en todo el proceso de inserción para que perseveren en el programa formativo en el que están inserto	
• Realizar una formación básica en habilidades y competencias sociales, actitudes humanas y cívicas en jóvenes para su integración social	
• Aumentar los recursos humanos (docentes y agentes de apoyo) así como los recursos económicos que garanticen una mejora de la calidad formativa según las exigencias laborales existentes y demandas juveniles	
• Mayor oferta de títulos reglados de FP así como la oferta educativa no reglada, que cualifiquen a la juventud según demandas y exigencias laborales y fomenten el emprendimiento juvenil	
• Adaptar los diseños e itinerarios formativos a las necesidades y perfiles del alumnado	
• Incentivar la formación juvenil desde el incremento de becas y ayudas al estudio	
• Posibilitar una formación en competencias desde la coordinación y cooperación entre entidades educativas y sociales	

NECESIDADES DE INTERVENCIÓN EN EMPLEO JUVENIL	Prioridad (1-9)
• Ofertar trabajo compatible con la formación y la conciliación familiar	
• Potenciar políticas de acceso al empleo para jóvenes que posibiliten oportunidades reales para su inserción laboral	
• Potenciar acciones relacionadas con la orientación, asesoría y seguimiento del empleo con jóvenes	



• Posibilitar acciones formativas en jóvenes relacionadas con la cultura empresarial y el espíritu emprendedor	
• Establecer mecanismos eficaces de coordinación entre entidades y empresas para el empleo de jóvenes	
• Mayor oferta de empleo juvenil según la diversidad de perfiles profesionales existentes	
• Impulsar prácticas profesionales adaptadas a las competencias personales y habilidades sociolaborales de la juventud	
• Establecer compromisos de contrato adaptados a las capacidades del colectivo juvenil	
• Apoyar la búsqueda e iniciativas de empleo juvenil	

2. ¿**En qué grado** comparte las siguientes afirmaciones como **FORTALEZAS** de la intervención con jóvenes?

FORTALEZAS RELACIONADAS CON FORMACIÓN	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo
• Amplia oferta de formación profesional reglada favorecedora de la incorporación al trabajo del colectivo juvenil			
• Obtención del certificado que acredita las competencias profesionales adquiridas			
• Existencia de una oferta formativa específica no reglada en modalidad presencial y en línea; además de flexible y cualificadora para reincorporar a la juventud en el sistema educativo			
• Diversidad de becas y ayudas de formación para un apoyo singularizado			
• Variedad de programas, portales webs y observatorios de formación para jóvenes			
• Estrecha coordinación entre entidades educativas y servicios públicos en materia de formación			
• Existencia de profesionales cualificados y entusiasmados con la misión			
• Existencia de un colectivo juvenil muy inquieto y con ganas de salir adelante por sí mismo.			

FORTALEZAS RELACIONADAS CON EMPLEO	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo
• Existencia de un abanico de planes y programas en materia de empleo juvenil			



• Existencia de una red multidisciplinar de servicios públicos y privados en materia de empleo juvenil			
• Existencia de acciones y recursos formativos integrales de dinamización para el empleo juvenil			
• Estructuración de convenios de colaboración entre diferentes entidades públicas y privadas que facilitan la inserción laboral juvenil			
• Las prácticas en empresas refuerzan las habilidades sociolaborales del colectivo juvenil			
• El uso de las TIC es clave para la búsqueda de empleo en jóvenes			

3. Defina la **ESTRATEGIA DE TRABAJO** más idónea en base a las siguientes consideraciones:

A) **OBJETIVOS:** Indique la **importancia** que para usted tienen los siguientes objetivos en su práctica profesional:

OBJETIVOS RELACIONADOS CON FORMACIÓN	Muy importante	Importante	Indiferente
• Implementar acciones formativas que den respuesta a necesidades y demandas derivadas de este ámbito (reglado como no reglado)			
• Favorecer procesos de formación en competencias para profesionales en asesoramiento, seguimiento e información en este campo			
• Apoyar las iniciativas de formación propuestas y organizadas por jóvenes y dirigida a jóvenes.			
• Establecer líneas de coordinación y colaboración entre instituciones educativas, sociales y empresas para organizar y ejecutar una formación de calidad			
• Aplicar estrategias de información y comunicación eficaces y diversas que lleguen a la población juvenil			
• Organizar y desarrollar programas de formación transversales y para el empleo.			

OBJETIVOS RELACIONADOS CON EMPLEO	Muy importante	Importante	Indiferente
• Promover la inserción sociolaboral del colectivo juvenil desde el desarrollo de programas y medidas de empleo específicas			



atendiendo a sus demandas y favoreciendo la igualdad de oportunidades			
• Realizar una formación laboral más enfocada al mercado de trabajo que favorezca la inserción juvenil			
• Desarrollar medidas dirigidas al emprendimiento y autoempleo			
• Establecer procesos de cooperación entre entidades públicas y privadas que favorezcan la empleabilidad e inserción juvenil			
• Establecer procesos de acompañamiento y seguimiento para la búsqueda de empleo desde la información, orientación y motivación de jóvenes			

B) **METODOLOGÍA Y COORDINACIÓN:** Indique la **importancia** que para usted tiene las siguientes pautas metodológicas y de coordinación:

METODOLOGÍA Y COORDINACIÓN GENERAL	Muy importante	Importante	Indiferente
• Realizar un plan de acción que convierta a cada joven en protagonista de su proceso vital			
• Lograr que la juventud se motive e implique en las actividades que se proponen para su desarrollo			
• Establecer canales de información y difusión masivos, flexibles, activos y democráticos para que lleguen a todos			
• Tener en cuenta las fases y proceso metodológico de cualquier intervención social: acogida, observación inicial/diagnóstico, intervención-acción y seguimiento/evaluación			
• Coordinación en red entre los diferentes recursos: institucionales, educativos, sociales, contextuales			
• Gestionar positivamente y de forma rentable tanto los recursos humanos como los administrativos, económicos, políticos y sociales en la intervención con jóvenes.			
• Fortalecimiento de las relaciones y sinergias entre instituciones públicas y privadas para optimizar los recursos			
• Trabajar desde la perspectiva del empoderamiento social y crítico			
• Promover actividades que atiendan a los perfiles, inquietudes y necesidades del colectivo juvenil			
• Establecer estrategias de coordinación con las iniciativas organizadas y auto gestionadas por jóvenes			



• Participación directa del colectivo juvenil en proyectos coordinados entre entidades y sectores sociales			
• Desarrollo de una metodología flexible, democrática y cooperativa			
• Favorecer la formación en competencias sociales			
• Establecer estrategias de participación e implicación del colectivo juvenil en acciones grupales (foros, debates, comisiones de trabajo, encuestas,...)			

METODOLOGÍA Y COORDINACIÓN EN MATERIA DE FORMACIÓN	Muy importante	Importante	Indiferente
• Individualización: Atención personal, directa, acompañamiento y seguimiento personalizado			
• Articulación de actividades formativas no regladas del entorno a fin de facilitar la integración y participación juvenil			
• Desarrollo de metodologías que potencien la adquisición y desarrollo de competencias transversales en jóvenes			

METODOLOGÍA Y COORDINACIÓN EN MATERIA DE EMPLEO	Muy importante	Importante	Indiferente
• Colaboración en red entre oficinas y agencias de empleo así como instituciones sociales que favorezcan un servicio integral de apoyo al empleo juvenil			
• Ofrecer orientación profesional adaptada a las necesidades juveniles que propicie su desenvolvimiento en el empleo			
• Establecer un acompañamiento (mediación) de los jóvenes durante la realización del trabajo			
• Fomentar el emprendimiento y autoempleo mediante ayudas, gestiones, motivaciones....			

C) **FINANCIACIÓN:** Indique la **importancia** que para usted tiene las siguientes fuentes de financiación:

FINANCIACIÓN	Muy importante	Importante	Indiferente
• Financiación pública (municipal, provincial, autonómica y nacional)			
• Subvenciones con cargo a fondos europeos			
• Cofinanciación de entidades sociales privadas			



• Financiación privada (aportación de cuotas)			
---	--	--	--

D) **ACCIONES DE COMUNICACIÓN Y DIFUSIÓN:** Indique la **importancia** que para usted tiene las siguientes acciones de comunicación y difusión:

COMUNICACIÓN Y DIFUSIÓN	Muy importante	Importante	Indiferente
• Utilización de redes sociales virtuales y otros medios relacionados con el uso de las TIC (redes sociales, correos electrónicos, boletines virtuales,...)			
• Utilización de medios de comunicación tradicionales: radio, prensa, televisión			
• Difusión impresa (carteles, folletos, flyers,...)			
• Campañas de información y difusión específicas (encuentros, charlas, talleres)			
• Puntos de información distribuidos estratégicamente para difusión masiva descentralizada y por temáticas			
• Información a través del “boca a boca”			

E) **SISTEMA DE EVALUACIÓN:** Indique la **importancia** que tiene para usted las siguientes indicaciones en materia de evaluación:

SISTEMA DE EVALUACIÓN	Muy importante	Importante	Indiferente
• Importancia de analizar y garantizar el cumplimiento de lo previsto y ejecutado.			
• Partir de los diferentes momentos evaluativos (diagnóstico-seguimiento-final-de impacto)			
• Establecer indicadores evaluativos (cuantitativos + cualitativos) que midan los logros obtenidos y que posibiliten un seguimiento de las acciones			
• Cerrar con una evaluación de logros desde la participación de los implicados.			
• Importancia de una evaluación interna para analizar el sistema de organización, gestión y coordinación.			
• Sistema de Evaluación por auditorías: internas + externas			

4. Las siguientes afirmaciones han sido señaladas como **RETOS Y ESTRATEGIAS DE MEJORA** para la intervención con jóvenes. **Le solicitamos que las priorice en**



orden a la importancia (siendo 1 el más importante y el 10 el menos importante).
Ninguna categoría puede ser calificada con el mismo número.

FORMACIÓN	PRIORIDAD (Del 1 al 6)
• Mejor dotación de recursos humanos y materiales para una mayor calidad formativa	
• Reforzar la coordinación y colaboración entre organismos y sectores relacionados con la formación juvenil para posibilitar espacios de encuentro, participación, reflexión y organización de acciones para la mejora	
• Diseño de acciones formativas flexibles y conectadas con la realidad juvenil para su inserción y su integración social	
• Diseño de itinerarios formativos personalizados, prácticos y adaptados al colectivo juvenil	
• Posibilitar la formación de profesionales en acompañamiento profesional y formativo con jóvenes	
• Fomentar la autoestima, la motivación e interés de la juventud por la formación para el empleo	

EMPLEO	PRIORIDAD (Del 1 al 8)
• Mejorar la intermediación laboral juvenil	
• Establecer herramientas/cauces flexibles de formación e información sobre empleo en jóvenes	
• Generar sinergias entre agentes y entidades para poner en marcha iniciativas de empleo con jóvenes	
• Posibilitar el intercambio de buenas prácticas en empleo juvenil que permitan la formación continua de profesionales	
• Promover la igualdad de oportunidades en el acceso al mercado laboral por parte de la juventud	
• Aumentar la calidad y estabilidad de empleo juvenil	
• Mejorar la dotación de recursos humanos, técnicos y económicos en instituciones tanto públicas como privadas para el empleo juvenil	
• Reforzar e incorporar políticas activas de empleo juvenil	

5. En qué medida comparte los siguientes aspectos como **CRITERIOS PARA UNA INTERVENCIÓN DE CALIDAD** en formación y empleo en jóvenes y cómo los ordenaría (valora del 1 al 13, siendo el 1 el más importante), según la importancia que le otorga a cada uno de ellos:



CRITERIOS DE CALIDAD	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Prioridad (Del 1 al 13)
<p>PERTINENCIA Y CONTEXTUALIZACIÓN DE LAS ACCIONES con una oferta de actividades y una propuesta de intervención adecuada a las necesidades, demandas e intereses del colectivo juvenil así como a los diferentes perfiles que se definen dentro de este grupo.</p>				
<p>UTILIDAD DE LA INTERVENCIÓN para la formación en competencias sociales en jóvenes que favorezca su integración e inclusión social.</p>				
<p>SUFICIENCIA DE RECURSOS tanto humanos como financieros que cubran las demandas actuales de este colectivo en materia de formación y empleo.</p>				
<p>VIABILIDAD en el desarrollo de políticas afirmativas de juventud que consoliden planes estratégicos para la mejora de la realidad juvenil</p>				
<p>PROGRESO y desarrollo de actuaciones integradoras e inclusivas que vayan respondiendo a las diferentes problemáticas que emanan de la práctica</p>				
<p>COBERTURA DE LA PARTICIPACIÓN JUVENIL estableciendo estrategias de intervención desde la implicación activa de este colectivo y desde el apoyo de iniciativas juveniles</p>				
<p>EFICIENCIA de la coordinación y cooperación interinstitucional que apueste por una estructura en red que fortalezca las sinergias entre instituciones públicas y privadas, los convenios de colaboración entre organismos de gestión; así como un</p>				



trabajo multi/pluri/interdisciplinar que posibilite rentabilizar los recursos y canalizar los presupuestos destinados a estos fines				
EFICACIA de las TIC y el uso de nuevas estrategias de información, comunicación y difusión de las acciones destinadas a jóvenes para que lleguen a este colectivo y éste puede decidir desde el conocimiento de las mismas				
EFFECTIVIDAD de la intervención con jóvenes desde su empoderamiento social y la reflexión crítica para posibilitar su inclusión y desarrollo social				
CAPACIDAD TRANSFORMADORA de la intervención con jóvenes desde el seguimiento individualizado y el acompañamiento de este colectivo para su inclusión social				
INNOVACIÓN PARA LA MEJORA desde el establecimiento y consolidación de espacios de encuentro, de reflexión y de formación continua de profesionales que mejore la práctica profesional en este campo				
SISTEMATIZACIÓN Y EVALUACIÓN CONSTANTE desde el establecimiento de criterios, estándares e indicadores que posibiliten el registro de la calidad de las intervenciones y el éxito de los logros obtenidos para tomar decisiones para la mejora				
CONTROL Y TOMA DE DECISIONES PARTICIPADA desde el establecimiento de auditorías tanto internas que posibiliten la autoevaluación como auditorías externas que sirvan de control y rendición de cuentas de las intervenciones realizadas				



Anexo VII. Carta de presentación y tercer cuestionario Delphi



Estimado profesional,

Tengo el gusto de ponerme en contacto contigo para enviarte la tercer parte de la técnica DELPHI. Agradecemos mucho que puedas colaborar con nosotros en la investigación³. Esta será la última vez que solicitemos tu valioso tiempo porque ya hemos cerrado el cuestionario con las aportaciones que nos habéis enviado todos los agentes sociales. Como puedes comprobar se trata de aportaciones muy ricas que ahora hay que valorar con el fin de priorizar.

Una vez que recibamos tu respuesta por correo electrónico, a partir de hoy en una semana aproximadamente, nos pondremos en contacto contigo para enviarte el certificado de colaboración con la investigación. Si lo deseas puedes enviarnos tu nombre oficial completo y tu DNI y te lo haremos llegar por correo electrónico.

Aprovecho esta ocasión para agradecer el esfuerzo que estás realizando para ayudarnos en la investigación que estamos llevando a cabo sobre Formación y Empleo en jóvenes en dificultad social.

Recibe un cordial saludo

³La técnica presentada se vincula al subproyecto “De los tiempos educativos a los tiempos sociales: Ocio, formación y empleo de los jóvenes en dificultad social” (EDU2012-39080-C07-07) incluido dentro del Proyecto de Investigación “De los tiempos educativos a los tiempos sociales: La construcción cotidiana de la condición juvenil en una sociedad de redes. Problemáticas específicas y alternativas pedagógico-sociales” (proyecto coordinado EDU2012-39080-C07-00), cofinanciado en el marco del Plan Nacional I+D+i con cargo a una ayuda del Ministerio de Economía y Competitividad, y por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER,2007-2013).



TÉCNICA DEPLHI CUESTIONARIO 3

CRITERIOS E INDICADORES PARA UNA INTERVENCIÓN DE CALIDAD EN FORMACIÓN PARA EL EMPLEO EN JÓVENES EN DIFICULTAD SOCIAL

Una vez realizado el análisis de contenido de los cuestionarios 1 y 2 y tomando como referencia los resultados obtenidos así como otras aportaciones y sugerencias de todas las personas encuestadas que se han recogido a lo largo de todo el proceso de consulta y que resultan de gran interés para la investigación, hemos considerado oportuno y conveniente, poder consensuar una vez más dichos aspectos enmarcándolos como indicadores que definen cada uno de los criterios de calidad establecidos en la segunda ronda.

Por ello, solicitamos que responda a las siguientes cuestiones reflexionando sobre los diferentes aspectos que detallamos a continuación intentando discriminar el grado de acuerdo e importancia que le da a cada uno de ellos.

1. IDENTIFICA CUÁLES SON LOS INDICADORES QUE MEJOR DEFINEN LOS CRITERIOS DEFINIDOS EN EL CUESTIONARIO ANTERIOR SEGÚN EL GRADO DE ACUERDO/IMPORTANCIA QUE LE DES A CADA UNO EN UNA ESCALA DE 1 A 5

(1=nada de acuerdo/ nada importante; 2= poco de acuerdo/ poco importante; 3= de acuerdo/ importante; 4=bastante de acuerdo/ bastante importante; 5= muy de acuerdo/ muy importante)

INDICADORES RELATIVOS A LA PERTINENCIA Y CONTEXTUALIZACIÓN DE LAS ACCIONES	1	2	3	4	5
Caracterización de las necesidades y demandas en formación y empleo de todos los jóvenes destinatarios de nuestras actuaciones					
Caracterización de los diferentes perfiles juveniles para adecuar la práctica profesional					
Discriminación de las demandas que los informes locales, autonómicos y nacionales sobre la tendencia juvenil detallan en relación a las planteadas por los jóvenes destinatarios de nuestras acciones					
Análisis de las demandas que perciben los responsables y profesionales que llevan a cabo las acciones con jóvenes					
Establecimiento de una guía de recursos del contexto de referencia de los jóvenes con los que trabajar para analizar la suficiencia de recursos existentes					



INDICADORES RELATIVOS A LA DISPONIBILIDAD DE RECURSOS	1	2	3	4	5
Utilización de espacios y recursos municipales especializados, para cubrir las demandas juveniles en formación y empleo juvenil					
Uso de espacios y recursos descentralizados, abiertos y flexibles para el desarrollo de las actividades					
Diseño de recursos polivalentes que se adecuen a las diferentes necesidades juveniles así como a sus perfiles					
Derivación de los recursos presupuestarios necesarios para cubrir las acciones diseñadas					
Definición del equipo humano más adecuado a las exigencias de las acciones a llevar a cabo					

INDICADORES RELATIVOS A LA VIABILIDAD DE LAS ACCIONES	1	2	3	4	5
Diseño, ejecución e incremento de programas enfocados a las diferentes cuestiones de trabajo: <ul style="list-style-type: none"> Programas preventivos y alternativos de ocio saludable para jóvenes 					
<ul style="list-style-type: none"> Oferta de títulos reglados de FP así como la oferta educativa no reglada, que cualifiquen a la juventud según demandas y exigencias laborales y fomenten el emprendimiento juvenil 					
<ul style="list-style-type: none"> Planes y programas en materia de empleo juvenil según demandas y perfiles de jóvenes 					
Asegurar el desarrollo de políticas activas de acceso a la formación y empleo para jóvenes que posibiliten oportunidades reales para este colectivo en su inserción social, formativa y laboral					
Desarrollo de iniciativas coherentes con los jóvenes a los que van dirigidas					
Estipulación de tiempos de desarrollo de la actividad adecuados a los tiempos de los jóvenes con los que trabajamos					
Canalización de todos los recursos pertinentes y necesarios para favorecer el éxito en las intervenciones					

INDICADORES RELATIVOS A LA CAPACIDAD INCLUSIVA E INTEGRADORA	1	2	3	4	5
Asegurar la accesibilidad de todos los jóvenes en todas las actividades de formación y empleo de acuerdo a sus necesidades y perfiles existentes					
Diseño e implementación de medidas innovadoras que favorezcan la inclusión de los jóvenes, especialmente aquellos en dificultad social y que respondan a las condiciones socioculturales de este colectivo					
Diseño e implementación de herramientas flexibles que faciliten la formación e información de todos los jóvenes, adecuándolas a sus necesidades y perfiles existentes para favorecer su inclusión y participación social					
Diseño e incremento de acciones y recursos específicos de dinamización del colectivo juvenil para su inclusión en su contexto de referencia					
Asegurar la igualdad de oportunidades en el acceso a la formación y mercado laboral por parte de los jóvenes					
Diseño e implementación de una oferta de actividades de formación y empleo para jóvenes fomentando valores transversales de convivencia juvenil					



INDICADORES RELATIVOS A LA CAPACIDAD DE GENERAR REDES DE PARTICIPACIÓN JUVENIL	1	2	3	4	5
Definición de acciones que impliquen al colectivo juvenil en el diseño, ejecución y evaluación de las actividades dirigidas a ellos					
Apoyo a las iniciativas de formación y empleo organizadas por jóvenes y dirigidas a ellos					
Diseño y fortalecimiento de estrategias de participación e implicación juvenil para su implicación en la toma de decisiones (foros, debates, comisiones de trabajo, encuestas,...)					
Promoción del asociacionismo juvenil					
Diseño de acciones relacionadas con la formación y empleo que lleguen a todo el colectivo juvenil teniendo en cuenta sus necesidades y perfiles existentes					
Planificación y ejecución de estrategias que posibiliten el diseño de redes de participación juvenil que canalicen las propuestas de este colectivo y la toma de decisiones participada sobre las intervenciones a realizar					
Diseño de acciones que partan de los objetivos de intervención consensuados con el colectivo juvenil					

INDICADORES RELATIVOS A LA EFICIENCIA	1	2	3	4	5
Gestión positiva y rentable de los recursos humanos y sociales					
Gestión positiva y rentable de los recursos financieros y económicos					
Gestión positiva y rentable de los equipamientos e infraestructuras disponibles					
Diseño de estrategias de coordinación y cooperación en red entre los diferentes recursos a través de convenios de colaboración					
Definición de un equipo multi/interdisciplinar que canalice las acciones dirigidas a jóvenes					
Creación de un grupo motor de jóvenes que forme parte del equipo de trabajo y que canalice las demandas de su colectivo así como los logros obtenidos					
Optimización de recursos públicos y privados existentes para el desarrollo de las acciones diseñadas, desde el fortalecimiento de las relaciones y sinergias entre instituciones					
Creación y afianzamiento de estrategias de coordinación con las iniciativas organizadas y auto gestionadas por jóvenes favoreciendo su participación directa en proyectos coordinados entre entidades y sectores sociales					

INDICADORES RELATIVOS A LA EFICACIA DE LAS ESTRATEGIAS EMPLEADAS PARA LA DIFUSIÓN Y COMUNICACIÓN CON JÓVENES	1	2	3	4	5
Diseño de campañas de difusión utilizando las TIC como medio de comunicación con jóvenes					
Adecuación de los canales de información empleados teniendo en cuenta las necesidades de los jóvenes y los diferentes perfiles existentes					
Creación y uso de canales de información y difusión masivos, flexibles, activos y democráticos para que lleguen a todo el colectivo juvenil					
Rentabilización de los espacios destinados a jóvenes como medios para la información y comunicación con ellos					
Puesta en marcha de acciones de difusión destinadas a jóvenes en las que también éstos participen en su diseño y ejecución como canalizadores y dinamizadores de dicha información					
Definición de acciones que posibiliten también la difusión y comunicación de					



los resultados obtenidos en nuestra práctica profesional como las memorias e informes de evaluación, con un lenguaje comprensible para el colectivo juvenil					
---	--	--	--	--	--

INDICADORES RELATIVOS A LA UTILIDAD/EFFECTIVIDAD DE LAS ACCIONES	1	2	3	4	5
Diseño de medidas dirigidas a la emancipación juvenil que posibilite el empoderamiento de este colectivo					
Potenciación de la capacidad de autocrítica del colectivo juvenil					
Desarrollo de estrategias de intervención que favorezcan la motivación juvenil					
Diseño de acciones formativas que favorezcan el desarrollo de competencias sociales (comunicación, empatía, solidaridad,...) en jóvenes					
Diseño de acciones formativas que perfilen en jóvenes competencias laborales (búsqueda activa de empleo, autonomía, emprendimiento...)					
Diseño e implementación de estrategias para la adquisición de competencias metodológicas en el uso de las TIC por parte del colectivo juvenil					
Diseño de un plan de formación que favorezca el desarrollo de competencias conceptuales en jóvenes relacionadas con las necesidades de cada uno y de sus perfiles					
Diseño de acciones que potencien efectos positivos en la formación que reciben y el emprendimiento que desarrollan					
Puesta en marcha de acciones de comunicación y sensibilización que proyecten una percepción social positiva de las acciones y las potencialidades de los jóvenes					

INDICADORES RELATIVOS A LA CAPACIDAD TRANSFORMADORA	1	2	3	4	5
Diseño de estrategias que favorezcan el seguimiento educativo familiar en jóvenes					
Diseño e implementación de tareas que favorezcan el acompañamiento juvenil por parte del equipo de profesionales					
Puesta en marcha de acciones relacionadas con la orientación, asesoría y seguimiento de jóvenes adaptadas a las necesidades del colectivo juvenil así como a los diferentes perfiles de jóvenes existentes					
Diseño de una metodología individualizadora desde la atención personal, directa y seguimiento personalizado de jóvenes					

INDICADORES RELATIVOS A LA INNOVACIÓN PARA LA MEJORA	1	2	3	4	5
Creación de espacios de encuentro e investigaciones relacionadas con jóvenes que favorezca la reflexión entre profesionales					
Diseño e implementación de un plan de formación basado en competencias, para profesionales que trabajan con jóvenes cara a su cualificación profesional					
Aumento del reconocimiento profesional en la intervención con jóvenes					
Creación de espacios de intercambio de buenas prácticas en el trabajo con jóvenes para la reflexión, formación y evaluación continua de la práctica profesional					



INDICADORES RELATIVOS A LA SISTEMATIZACIÓN Y EVALUACIÓN CONSTANTE	1	2	3	4	5
Análisis del cumplimiento de lo previsto y ejecutado					
Diseño e implementación de propuestas evaluativas que sigan el proceso sistemático y cíclico de la intervención social					
Diseño y puesta en marcha de propuestas de evaluación que recojan información de todos los momentos evaluativos (diagnóstico, diseño, proceso, producto) que componen un programa					
Definición de unos criterios, indicadores y estándares claros que faciliten información sobre el grado de cumplimiento de nuestras acciones y la calidad de las mismas					
Puesta en marcha de una evaluación que tenga como objetivo la toma de decisiones para la mejora de la práctica profesional así como la rendición de cuentas					

INDICADORES RELATIVOS AL CONTROL Y TOMA DE DECISIONES PARTICIPADA	1	2	3	4	5
Diseño e implementación de propuestas evaluativas que consideren la implicación de las audiencias interesadas					
Diseño de una evaluación interna (autoevaluación) para analizar el sistema de organización, gestión y coordinación					
Diseño de una evaluación externa para favorecer la rendición de cuentas a nivel público y privado de las intervenciones realizadas					
Diseño de un sistema de evaluación canalizado por auditorías tanto internas como externas y mixtas que favorezcan tomar decisiones consensuadas					