

LAS COMPETENCIAS SOCIO-PERSONALES PARA LA INSERCIÓN SOCIO-LABORAL DE JÓVENES EN LOS PROGRAMAS PROPIOS DE EDUCACIÓN SOCIAL

THE SOCIO-PERSONAL COMPETENCIES FOR THE SOCIO-OCCUPATIONAL INSERTION OF YOUNG PEOPLE IN THE ACADEMIC PROGRAMS OF SOCIAL EDUCATION

Roberto **Moreno López**¹

Sonia **Morales Calvo**

Universidad de Castilla la Mancha, España

RESUMEN

La inserción sociolaboral de los jóvenes es un tema que preocupa tanto a docentes como a profesionales por las importantes implicaciones que tiene para la construcción del futuro generacional. La necesidad que tienen los educadores sociales de conocer y profundizar en las posibilidades que tienen las herramientas dirigidas al desempeño profesional representa uno de los retos actuales en el ámbito académico y profesional. En este artículo, presentamos un estudio empírico realizado durante el desarrollo de programas de inserción sociolaboral de jóvenes y que se encuentra enmarcado en los planes de integración social de la comunidad autónoma de Castilla -La Mancha. Partimos con el objetivo de conocer la percepción que tienen los jóvenes sobre la formación que reciben con la finalidad de que los educadores sociales puedan establecer los itinerarios más adecuados en los procesos de transición de la formación al mercado de trabajo.

Para ello se ha administrado el cuestionario sobre factores sociales y personales para la inserción sociolaboral de los jóvenes, donde los resultados ponen de manifiesto que la satisfacción personal será uno de los motivos principales para la realización de la formación y dónde la dimensión intrapersonal dirigida a la colaboración junto a la dimensión interpersonal

¹ *Correspondencia:* Roberto Moreno López. Real Fabrica de la Seda. Talavera de la Reina. UCLM
Correo-e: roberto.moreno@uclm.es , web: <http://www.uclm.es>

orientadas a la iniciativa y responsabilidad son valoradas como cualidades relevantes para acceder a un empleo. Los datos ofrecen información fundamental sobre las competencias claves según los perfiles de los alumnos. De esta forma, se confirman algunas de las potencialidades que la herramienta puede desplegar en el marco de la educación social.

Palabras clave. Educación social, Competencias, Programas de inserción sociolaboral, formación, jóvenes.

ABSTRACT

The socio-occupational insertion of young people is an issue that concerns both teachers and professionals because it has important implications for the construction of the generational future. The social educators need of knowing and deepening in the possibilities of tools aimed at professional performance represents one of the current challenges in the academic and professional field. In this article, we offer an empirical study carried out during the development of programs for the socio-occupational insertion of young people which were framed in the social integration plans of the region of Castilla -La Mancha. We started with the objective of knowing the perception that the young people have about the training they received in order that social educators could establish the most appropriate itineraries in the processes of transition from training to the job market.

For this purpose, it was administered a questionnaire on social and personal factors for the socio-occupational insertion of young people, and the results showed that personal satisfaction will be one of the main reasons for taking part in the training and the intrapersonal dimension, aimed to the collaboration, together with the interpersonal dimension, oriented to initiative and responsibility, were valued as relevant qualities to access an employment. The data provided relevant information about the key competencies according to the profiles of the students. In this way, some of the potentialities that the tool can deploy within the framework of social education were confirmed.

Keywords: Social education, Skills, Socio-occupational insertion programs, training, youth.

Introducción

En noviembre de 2013, más de 26,5 millones de residentes en la UE estaban desempleados. En este sentido, es de vital importancia intensificar los esfuerzos para reducir esta cifra. Uno de los objetivos principales de la estrategia Europa 2020 es que el 75% de la población activa (20-64 años) tenga trabajo cuando finalice la década. En particular, la UE trabaja para reducir la tasa de desempleo juvenil, que dobla con creces la de adultos (23,% frente a 9,5% en noviembre de 2013) y fomenta un planteamiento más específico y holístico para la lucha contra el desempleo juvenil a través de: apoyo directo a los jóvenes más necesitados, reformas estructurales para potenciar la asociaciones entre ministerios, sistemas de educación formal, organismos de educación profesionales, agencias de empleo, empresas, interlocutores sociales y organizaciones de la sociedad civil de todos los países de la UE (UE, 2014). 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, 2012, p. 135).

El acceso al empleo en España experimenta con mayor crudeza que otros países del entorno europeo los efectos negativos de la adversa coyuntura económica. Esta situación tiene especial influencia en la población juvenil ya que presenta altas tasas de desempleo, queda afectada en todos los niveles de educación, es persistente en el tiempo, tiende a producir paro de larga duración y genera un mayor riesgo de exclusión social (Moreno, 2015). En lo que llevamos del 2016 los datos del tercer cuatrimestre (EPA,2016) sitúan la tasa de paro española en el 18,9%. Por edad los indicadores de paro más altos se sitúan entre los menores de 25 años con datos que ascienden hasta el 41,9%.

La estrategia de emprendimiento y empleo joven 2013-2016 establece un conjunto de debilidades estructurales que influyen directamente en el paro juvenil. Entre otras se señalan, la alta tasa de abandono escolar temprano que dobla los valores de la UE-27, y que se ha convertido en una cuestión política y social de primer orden en nuestro país (Choi y Calero, 2013; García, Casal, Merino y Sánchez, 2013), la marcada polarización en el empleo joven dando lugar, por un lado, a la existencia de un importante número de jóvenes con escasa cualificación que presenta importantes dificultades de acceso a un puesto de trabajo (Adame y Salvà, 2010), y por otro, de un nutrido grupo de jóvenes altamente cualificados que se encuentran subempleados, el escaso peso relativo de la formación profesional de grado medio que no se adapta a la estructura de las cualificaciones que necesita la economía, la escasa empleabilidad de los jóvenes, especialmente en lo relativo al conocimiento de idiomas extranjeros, la alta incidencia de la temporalidad y del trabajo a tiempo parcial no deseado (Banco de España, 2013). En España hay que destacar que más de tres cuartas partes de los jóvenes empleados trabajan, de forma temporal, parcial, o ambas, sin desear dichas modalidades de contrato. Existe, además, un difícil acceso al mercado laboral de los grupos en riesgo de exclusión, la necesidad de mejorar los niveles de autoempleo e iniciativa empresarial entre los jóvenes, a lo que se une una rigidez y segmentación del mercado laboral provocados por las políticas laborales en España (Council of the European Unión, 2010; Felgueroso, 2012)

La situación de España en la última década ha derivado en un incremento de las dificultades de los jóvenes para acceder a su primer empleo. Muchos de los que habían abandonado los estudios para incorporarse a trabajos poco cualificados los han perdido y no consiguen reinsertarse en el mercado de trabajo. La falta de trabajo y de empleo ha convertido a este en un verdadero valor social. Las expectativas sobre el trabajo de jóvenes y mayores europeos no han cesado de crecer (Vendramin, 2010). Sabemos que la falta de acceso al trabajo de los jóvenes es un problema mayor no sólo por sus repercusiones económicas, sino también por los riesgos psicosociales que conlleva. Esta situación advierte de la posibilidad de una generación perdida a causa del creciente sentimiento de desposesión y precariedad vital y social (Márquez y Gualda, 2012).

La preocupación del Gobierno ante la elevada tasa de desempleo juvenil queda reflejada en la adopción de la Estrategia de Emprendimiento y Empleo Joven 2013- 2016 puesta ya en marcha. Dicha estrategia incluye un conjunto de medidas que persiguen promover la inserción laboral de las personas jóvenes a través de la formación y la educación, el fomento del autoempleo, así como a través de los diversos incentivos de la contratación laboral de jóvenes sin o con escasa experiencia laboral. Al mismo tiempo y en concordancia con la estrategia de emprendimiento y empleo joven se acuerda la implantación del plan Nacional de Garantía Juvenil con el objetivo de que jóvenes menores de 25 años reciban una buena oferta de empleo, educación continua y formación en prácticas en un plazo reducido tras acabar la educación formal, o quedar desempleadas (Banco de España, 2013).

El trabajo ha tenido y tiene una función social fundamental en la regulación de la actividad colectiva y ciudadana. Tener un vínculo social a través del trabajo significa que el trabajo nos sirve para encontrar un lugar en la comunidad. Igualando inserción laboral con integración social, «lo

podemos entender como una modalidad de canalización y regulación de la convivencia» (Orteu, 2012, p.57).

Desde las ciencias educativas y sociales se han estudiado las relaciones entre formación y trabajo en lo que respecta al colectivo de los jóvenes. Recientes investigaciones han evidenciado que los escollos para acceder al mercado laboral, y/o para disponer de más oportunidades para llevar a cabo los procesos de incorporación al mismo, se incrementan de forma exponencial cuando nos centramos en el colectivo de los jóvenes (García et ál, 2013).

Según datos publicados por la Comisión Europea, el porcentaje de abandono escolar en España en 2015, se sitúa alrededor del 24.3%, cifra realmente preocupante puesto que la media de la UE-28 se sitúa en torno al 10%. Estudios recientes como los de Calero, Choi y Waisgrais (2010); Eckert (2006); Suárez et ál. (2011), analizan las cifras que se manejan en relación al fracaso escolar en nuestra sociedad, determinando entre los condicionantes: la implicación familiar, el sistema educativo, las características de los centros o las propias del alumnado. Esta situación provoca que un porcentaje significativo de los jóvenes finalice su formación académica sin ningún tipo de título o certificación y, lo que es aún más alarmante, sin las condiciones básicas que les permitan realizar una transición escuela-trabajo con altas posibilidades de éxito. Esta perspectiva queda contrastada con otras investigaciones en las que se asegura que los jóvenes que no disponen de titulaciones de enseñanza general o de formación profesional son más vulnerables a la crisis, reciben los efectos más directos del paro y corren el riesgo de convertirse en parados de larga duración (Gutiérrez, Martínez, Pacheco y Benjet, 2014; Márquez, 2013; Informe Mundial de la Juventud de las Naciones Unidas, 2012; OIT, 2009).

Adame y Salvà (2010, p. 188) indican que «el retorno a la formación es 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».

Quizá la expansión de la escolaridad encierre en sí misma la transformación de la escuela para hacer de ella algo diferente a lo que conocemos hoy en día (Marhuenda, 2006). Las formas tradicionales de aprender están asociadas a amplias esperanzas de extender los límites del aprendizaje tradicional, formalmente organizado y bien estructurado, y de remediar algunos de los efectos negativos que parecen ser inherentes a este último (Machado y Pohl, 2004).

Cabe destacar, por un lado, que es posible atribuir principalmente a los factores estructurales las mayores dificultades que los jóvenes encuentran para alcanzar un estatus de independencia y autonomía. El alargamiento temporal de las etapas escolares, la crisis del mercado de trabajo, el debilitamiento de las políticas de bienestar, son algunos de los factores que más están alterando el recorrido hacia la emancipación de los jóvenes europeos (Sgritta, 2001).

El debate sobre las causas que producen esta situación viene marcado no solo por factores de tipo individual motivacional centrados en las decisiones personales respecto a formarse, continuar con los estudios o abandonarlos (García, Casal, Merino, y Sánchez, 2013) sino también por factores familiares, de clase social, y por la situación del mercado laboral (Breen y Goldthorpe, 1999; Schoon, 2008).

Las personas solo son jóvenes una vez, de ahí que la juventud, periodo de formación inicial, sea el momento de la vida en que el individuo es, física y biológicamente, más maleable, lo que refuerza el carácter irreversible de la formación inicial (Planas y Plassard, 2000). En los últimos años y con carácter general ha ido apareciendo un gran número de discursos que presentan diferentes posibilidades y acciones formativas para la adquisición de las destrezas y habilidades necesarias para el acceso al mundo del trabajo. Pero cabe destacar, como recoge Planas (2011)

en su trabajo, que «las competencias necesarias para el trabajo se adquirían mayoritariamente mediante el trabajo mismo» (p. 1145).

Educación social y programas dirigidos a la integración social

En el marco de la Estrategia Europa 2020, la Agenda de Lisboa y la Agenda para la modernización de las universidades europeas la Unión Europea ha reconocido la importancia del papel de las Instituciones de Educación Superior a través de la educación, formación, la investigación y la innovación en la transferencia de conocimiento a la sociedad y su contribución a la competitividad económica de Europa. Entre los objetivos formulados en Bolonia, cabe destacar la necesidad de formular criterios académicos, de desarrollo de competencias y de cualificación profesional que puedan dar respuesta a los desafíos en el ámbito educativo, laboral y social que demanda la sociedad actual (García y Pérez, 2008).

La sociedad demanda, cada día más y con más fuerza, la necesidad de lograr una universidad que proporcione una formación que pueda adaptarse a las nuevas circunstancias y cuyas acciones profesionales estén dirigidas a la mejora de la vida de los ciudadanos. De ahí que el proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito universitario deba concebirse en función de la profesión «diseñando metodologías, herramientas, y teniendo en cuenta su contribución a la formación profesional y que permitan al estudiante la aplicación de conocimientos a la solución científica de problemas reales de la praxis en el futuro inmediato del ejercicio de su profesión» (Moreno, Barranco y Díaz, 2015, p.128).

El dominio y la utilización de herramientas conceptuales por parte de los futuros egresados de la Educación Social conlleva, al menos, transitar de una formación basada en disciplinas (lo que no significa negarlas sino solo tomarlas como un medio, jamás un fin en sí mismas) a una formación relacionada con la acción de los profesionales en las diferentes situaciones (Sáez, 2009) y donde la formación de los educadores sociales (Morales, Aguilera y Lirio, 2015) puedan dar respuestas a los desafíos en el ámbito educativo, laboral y social que demanda la sociedad actual (García y Pérez, 2008).

La orientación laboral y/o sociolaboral, además de la inserción social y laboral se encuentra inmersa de pleno en los planes de estudio de los grados de educación social en España. Estudios como el de Moreno (2015) muestran la actualidad de esta cuestión, en el que se realiza un análisis de los planes de estudio durante el curso 2014/2015, y en el que se pone de manifiesto que aún queda un 40% de universidades que en sus planes de estudio de los grados de educación social no contemplan la formación en orientación o intervención sociolaboral. En palabras de Sáez (2009) si centramos la reflexión, lo que se nos está proponiendo, al fin y al cabo, es una «diferente concepción de lo que debe ser el profesional de la formación» (p. 13). Una manera de conducir el debate, pese a que aquí no se pueda abordar en profundidad, es tratar de comprender los conceptos que se manejan y la realidad que se sienten convocadas en torno a ellos. Se trata, por tanto, de saber que nueva caja de herramientas conceptuales nos están proponiendo para los que estamos llevando a cabo, en la institución universitaria, el diseño de nuestros programas formativos y su implementación y la evaluación de los mismos.

Numerosos estudios y autores han definido y descrito las funciones que corresponden a la figura de los educadores sociales en el proceso de inserción sociolaboral. Entre ellos, destacan las aportaciones realizadas por Azara y Mazo (2010) que enumeran las funciones de los profesionales de la educación social en relación a diferentes ámbitos de actuación y entre ellos al ámbito relacionado con la inserción sociolaboral. Así, entre sus funciones dentro de este campo de intervención se encuentran las de realizar talleres de inserción sociolaboral, formar para la búsqueda de empleo, realizar itinerarios integrados de inserción laboral, fomentar la búsqueda

activa de empleo, realizar intermediación laboral con las empresas, realizar talleres grupales, etc. Alzamora (2004) por su parte indica que los educadores sociales realizan entre otras, las funciones de orientación profesional, trabajando hábitos requeridos para la integración social y laboral de los jóvenes.

Estas aportaciones indican que los educadores sociales en el ámbito de la inserción sociolaboral se encargan de realizar no solo el diagnóstico inicial, el diseño y desarrollo del itinerario individualizado de inserción sociolaboral, sino que, además, se trabajan pautas, habilidades y hábitos laborales (Muñoz y Riquelme, 2016) dirigidas a asegurar la inserción en el mercado de trabajo y en el entorno social inmediato.

En este sentido, queda explícito el encargo de la educación social a través de la definición adoptada en su última etapa por los profesionales de la educación social y su Consejo General de Colegios Profesionales, que han definido la educación social Asedes (2007) como:

...Derecho de la ciudadanía que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas que son ámbito de competencia profesional del educador social, posibilitando: La incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de las redes sociales, redes sociales entendida como el desarrollo de la sociabilidad y circulación social. La promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social (p.36).

El papel de la formación de educadores sociales desde los grados universitarios toma especial relevancia a este respecto. La tarea educativa se concretó en «la capacidad de elaborar y ejecutar planes, programas y proyectos educativos que toman como referencias distintos contextos y colectivos sociales desde una perspectiva integradora de la educación en la sociedad y de su desarrollo a lo largo de la vida» (ANECA, 2005. p 31). Se fijaron tres grandes ámbitos de intervención de los educadores sociales: situaciones de marginación y exclusión social y la educación a lo largo de la vida y la educación permanente.

Desde las administraciones regionales las actuaciones llevadas a cabo a lo largo de estos últimos años han situado entre las prioridades en materia de servicios sociales la lucha preventiva contra todas las formas de exclusión social y la atención de las situaciones de vulnerabilidad. Todo ello, con miras a promover y apoyar la inclusión social de las personas residentes y personas sin hogar en la región castellano-manchega que presenten factores de exclusión como son la ruptura o desarraigo familiar, ausencia de hábitos sociales y de cualificaciones profesionales mínimas, adicciones, viviendas inadecuadas e insalubres, pertenencia a minorías étnicas, inmigrantes, etc. La presencia de estas circunstancias configura escenarios individuales y familiares de precariedad económica y relacional que, en muchas ocasiones, impiden no sólo el acceso al mercado de trabajo sino, y, sobre todo, llevan al enquistamiento de las situaciones de exclusión presentes en determinados grupos sociales. Entre las modalidades de proyectos reconocidos por la administración regional de Castilla -La Mancha se encuentran los proyectos de integración social dirigidos a población en situación de vulnerabilidad o exclusión social cuyos objetivos sean facilitar los procesos de integración social de estas personas y sus familias a través de actuaciones que posibiliten el acceso a los sistemas de empleo o educación, así como la capacitación personal y social y acompañamiento e intermediación laboral de personas en itinerario de inclusión social (JCCM, 2016)

Todo ello conduce, hacia la implementación de programas en los cuales se combinan diferentes instrumentos, teniendo en cuenta el colectivo al que se dirige la acción que implica una atención más personalizada, una mayor coordinación e integración entre las acciones donde el trabajo en red entre los distintos agentes e instituciones públicas y privadas que intervienen

adquieren una dimensión trascendental y un seguimiento y evaluación de las acciones llevadas a cabo que permitirán una mayor adecuación de las políticas activas de empleo a las necesidades del cambiante mercado de trabajo, y por tanto a conseguir y alcanzar mayores niveles de inclusión social de sus participantes (Moreno, 2013).

Competencias y herramientas profesionales para la orientación

Las competencias representan según la definición de Ginisty (1997), el encadenamiento de los conocimientos y los saber-hacer en la utilización de los recursos del entorno, no tan solo en los saberes en sí mismos. Tejada (1999) diferencia cuatro componentes del concepto competencia: conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes coordinados y dirigidos hacia el ejercicio profesional, definibles en la acción, adquiribles a lo largo de la vida, y definidos por el contexto de aplicación. Estudios como los desarrollados por la Comisión de Innovación Pedagógica del País Vasco (2008), muestran la relevancia que adquiere la competencia social en el nivel de eficacia de un desempeño laboral en el marco de trabajo actual; destacando las diez competencias profesionales más relevantes: aprender por sí mismo, comunicar de forma adecuada, trabajar en equipo, prevenir y resolver conflictos, resolver problemas, espíritu emprendedor, adaptarse al entorno, motivado por el aprendizaje permanente, prevenir riesgos en el trabajo e innovación.

Como señala Andrade (2010), el nuevo enfoque centrado en el desarrollo de competencias, no se reduce al aprendizaje de nociones teóricas o al manejo de dominios cognitivos de las diversas disciplinas. Este nuevo enfoque va más allá proponiendo cambios en la metodología y en el proceso de enseñanza aprendizaje, implicando un acercamiento a la realidad laboral a la cual se enfrentará una vez se produzca su egreso de la institución educativa, permitiendo al sujeto desplegar habilidades y destrezas que le posibiliten desarrollar adecuadamente su labor profesional, a través de las competencias adquiridas en el entorno educativo.

Según Estaban y Sáez (2008) uno de los trabajos más sólidos y rigurosos es el de DeSeCo (Definición y Selección de Competencias) quien, desde una perspectiva laboral, y pensando en las acciones llevadas a cabo por los profesionales en la práctica profesional, nos proponen una estructura de referencia global sobre las llamadas competencias clave. Para ello, se formulan los siguientes elementos a tener en cuenta a la hora de utilizar las competencias:

- Partir de una definición previa.
- Reconocer que las competencias son solamente observables en acciones actuales tomadas por los individuos en situaciones particulares.
- Reconocer que las competencias se adquieren y desarrollan a lo largo de la vida, así como se pueden aprender y enseñar en una variedad de instituciones, y en otros diferentes escenarios.
- Es importante enfatizar que las competencias son importantes en múltiples áreas de la vida y que contribuyen a una vida de éxito, en general, y a un buen funcionamiento social. Concepto de "competencia clave".
- Reconocer que la definición y selección de competencias clave depende de lo que las sociedades valoran.
- Confirmar la idea que los principios básicos de derechos humanos, valores democráticos, y objetivos asociados con desarrollos sostenibles constituyen una base común, una importante normativa para seleccionar competencias clave.
- Los vínculos entre demandas y nivel de competencia.
- Reconocer que afrontar las complejas y múltiples demandas y desafíos de la vida moderna, que enfrenta a individuos y la sociedad como un todo, exige el desarrollo del pensamiento crítico y un acercamiento reflexivo y holístico a la vida.

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). De esta manera las competencias socio-personales adquieren una mayor relevancia en el contexto profesional y se consideran un aspecto importante de las habilidades de empleabilidad (Bisquerra y Pérez, 2007).

Alguna de estas herramientas dirigidas al trabajo en el ámbito de la inserción sociolaboral ya están siendo estudiadas por Inserqual que representa un protocolo de calidad específico para entidades del tercer sector que hacen acompañamiento en la inserción laboral con personas con especiales dificultades y ofrecen pautas al profesional para saber cómo hacer acompañamiento con buena calidad (Sesé, 2009)

Basándonos en el trabajo de Martínez-Rodríguez y Carmona (2010), podemos delimitar la categorización de competencias socio-personales en tres grupos: intrapersonales, interpersonales y relacionadas con la imagen y el cuidado personal. Cada una de estas categorías está formada por una serie de cualidades o valores socio-personales que la persona ha de reunir y que, a nuestro juicio, puede contribuir a mejorar la inserción sociolaboral de las personas mejorando su empleabilidad.

Teniendo en consideración la relevancia del papel de la orientación profesional, en cuanto a la mejora de las posibilidades de inserción profesional y del desarrollo de las competencias necesarias para poder identificar, elegir y/o reconducir todas sus alternativas (Echeverría, 2004) especialmente a través del desarrollo de la empleabilidad y de la adaptabilidad (Jurado y Olmos, 2010) hemos utilizado una de las herramientas diseñadas para la orientación profesional dirigida al análisis de la percepción de alumnos que participan dentro de programas formativos.

Aunque los trabajos de García et al (2013) y Martínez-Rodríguez y Carmona (2010) presentan la herramienta para la orientación profesional en el marco de la educación reglada, véanse los programas de cualificación profesional inicial, formación profesional ocupacional o Formación profesional respectivamente, confiamos en las posibilidades de la herramienta para la valoración de la percepción sobre la formación que reciben jóvenes en riesgo de exclusión social que participan en programas de inserción sociolaboral en el ámbito de la integración y educación social. Todo esto supone un importante reto para los sistemas educativos, pues si quieren mejorar la empleabilidad de los sujetos, deben tener en cuenta los cambios que se están produciendo, en los cuales las cualidades y factores socio-personales juegan un papel central. Por todo ello, disponer de personas cualificadas para adaptarse a las exigencias de un entorno cambiante se convierte en un factor estratégico, no sólo para las empresas, sino también para los agentes educativos, sí sé que quieren afrontar con éxito los retos de la nueva sociedad (Martínez-Rodríguez y Carmona, 2010, p.117)

Con este artículo queremos explorar las posibilidades que permite la herramienta de orientación profesional y su posible aplicación en contextos educativos propios de la educación social. Cobra vital importancia la formación realizada por los y las jóvenes tras la finalización de la etapa obligatoria de educación y en espera de la transición al mundo del trabajo, donde podemos establecer marcos generadores de nuevas propuestas pedagógicas para la formación universitaria y la praxis de los educadores sociales.

Los objetivos planteados en este trabajo han sido:

1. Analizar la percepción de los estudiantes sobre qué cualidades socio-personales perciben como más importantes para lograr y mantener un empleo.
2. Describir la percepción de los estudiantes sobre qué cualidades socio-personales han adquirido durante su formación en los programas de integración social.
3. Comprobar el posible uso de herramientas de valoración y orientación profesional en la formación para la inserción sociolaboral de programas de integración social propios de educación social.

Método

Muestra

La población objeto de estudio la constituyen un total de 359 participantes en los diferentes programas de integración social en el área de empleo del Plan local del Ayuntamiento de Toledo durante el año 2015. La muestra que hemos manejado ha sido de 89 jóvenes (de edades comprendidas entre los 16 y los 29 años de edad, de los cuales 50 eran varones y 39 mujeres) seleccionados aleatoriamente de entre las zonas y barrios de la ciudad y voluntariamente para participar.

Instrumentos

Se ha trabajado con el cuestionario diseñado por García-Ruiz et al (2013) basado en el "Test de factores socio-personales para la inserción laboral de jóvenes" de Martínez-Rodríguez y Carmona (2010), quien según sus palabras habían « elaborado un test con el que identificar y evaluar estos aspectos personales, como paso previo al diseño, planificación y puesta en práctica de acciones educativas que, tomando como base estos factores socio-personales, mejoren la inserción laboral de los jóvenes» (Martínez-Rodríguez y Carmona, 2010, p.115). Por todo ello, interesa conocer las cualidades y factores socio-personales de los jóvenes aspirantes a un puesto de trabajo, motivo por el cual, hemos elaborado el test que describimos a continuación.

Dicho cuestionario cuenta con una escala tipo Likert con diez posibles respuestas, siendo 1 la valoración más baja y 10 la más alta. Este cuestionario reformulado certifica la consistencia interna a partir del análisis de fiabilidad en cada dimensión y globalmente (α de Cronbach=.907). En el cuestionario se recogen tres dimensiones diferenciadas:

- Motivos por los que el alumnado realiza la formación, con un total de 6 ítems (α de Cronbach=.86).
- Cualidades socio-personales que el alumnado valora como más relevantes para acceder a un empleo, que tiene 26 ítems (α de Cronbach =.89). Este factor se puede subdividir teóricamente en tres dimensiones:
 - Dimensión intrapersonal: iniciativa, emoción, sinceridad, autosuperación, sentimiento, aprender, conocimiento, pensar, saber, placer, vitalidad y responsabilidad.
 - Dimensión interpersonal: independencia, afectividad, fidelidad, obediencia, honradez, convivencia, colaboración y tolerancia.
 - Dimensión imagen y cuidado personal: elegancia, estética, buena imagen, adorno, salud y aseo personal.
- Percepción del alumnado de las cualidades socio-personales adquiridas durante la formación, con 12 ítems (α de Cronbach =.91)

Procedimiento

El proceso investigador, llevado a cabo a lo largo del año 2015, posee un carácter exploratorio descriptivo, fundamentándose en el trabajo de datos cuantitativos. Los cuestionarios fueron aplicados de forma directa a los participantes en la investigación, con la presencia de parte del equipo investigador, y de forma presencial en el centro donde se realizan las acciones formativas durante el mes de febrero.

El procedimiento de análisis de datos se ha realizado con el programa estadístico SPSS 22.0, llevando a cabo un análisis descriptivo de los resultados que comprende el análisis de distribución de frecuencias y porcentajes de respuesta. También se realizó un análisis de diferencias de medias.

Resultados

A continuación, presentamos los resultados obtenidos a través de los cuestionarios pasados a los jóvenes participantes del programa de integración social. Mostramos los resultados organizados según el orden establecido por García-Ruiz et al (2013) para las dimensiones estableciendo, en primer lugar, los resultados de percepción sobre los motivos por los que el alumnado realiza la formación, en segundo lugar, sobre cualidades socio-personales que consideran más relevantes para acceder a un empleo y finalmente la percepción sobre las cualidades socio-personales adquiridas durante la formación.

Motivos por los que el alumnado realiza la formación

Los motivos por los que los jóvenes participan en este tipo de formaciones son múltiples. Pero no cabe duda de que los resultados indican que tener más conocimientos profesionales representa la cualidad fundamental para la mayoría. Cabe destacar, en este sentido, y en contra de lo pensado en el imaginario social, como podemos ver en la tabla 1, que encontrarse en paro y/o tener título para trabajar representan las cualidades menos representativas en la percepción de los jóvenes sobre el motivo para realizar la formación.

TABLA 1. Motivos por los que realiza esta formación

<i>Cualidades</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación</i>
Tener título para trabajar	6,49	3,23
Satisfacción personal	7,58	2,23
Optar por una mejor categoría	7,91	2,25
Encontrarse en paro	6,33	3,54
Aumentar currículum	7,92	2,07
Tener conocimientos profesionales	8,91	1,66

Fuente: elaboración propia

Cabe destacar la desviación de 3.23 que encontramos en las respuestas sobre tener título para trabajar como elemento de motivación para realizar la formación, mostrando una desviación alta en la motivación de los jóvenes. También encontramos una alta desviación del 3.54 en relación a la situación de encontrarse en paro como motivación para participar en la formación.

En los resultados obtenidos podemos ver que las medias, en casi todos los factores, son mucho menores en general salvo en encontrarse en paro, cuya media tenemos un 6.33. Sobre tener un

título para trabajar representa una de las menores puntuaciones respecto al resto de cualidades con 6.49 de media.

Competencias socio-personales que se valoran como relevantes para acceder a un empleo

En este apartado se pretende conocer la percepción sobre la relevancia de las cualidades más notables en el acceso al empleo. Como se puede ver en la tabla 2, la media general de valoración del conjunto de competencias socio-personales con lo que la presencia de estas en las prioridades de los alumnos queda latente. El promedio que se obtiene es de 8.4 puntos.

Basándonos en los grupos de competencias (interpersonales, intrapersonales y de cuidado e imagen) encontramos que los resultados de los promedios son Competencias Interpersonales 8.49, competencias intrapersonales 8.2 e imagen y cuidado personal 7.9, resultando todas ellas valoradas altamente por los alumnos.

TABLA 2. Competencias socio-personales relevantes para acceder a un empleo

<i>Competencias</i>	<i>Cualidades</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación</i>
C Interpersonal	Sinceridad	8,72	1,90
	Independencia	8,05	2,26
	Afectividad	7,39	1,85
	Fidelidad	8,31	2,41
	Obediencia	9,16	1,30
	Honradez	8,88	1,60
	Convivencia	8,56	2,11
	Colaboración	9,24	1,07
	Tolerante	8,16	2,03
C Intrapersonal	Auto-superación	8,63	1,48
	Iniciativa	9,01	1,19
	Emoción	6,99	1,88
	Sentimiento	6,69	2,67
	Aprender	8,93	1,57
	Conocimiento	8,43	2,04
	Pensar	8,06	1,94
	Saber	8,47	1,70
	Placer	7,30	2,78
	Vitalidad	8,20	1,88
	Responsabilidad	9,50	1,02
C. Imagen y cuidado personal	Elegancia	8,09	1,90
	Estética	7,47	2,32
	Buena imagen	8,63	1,77
	Adorno	6,90	2,72
	Salud	8,45	2,36
	Aseo personal	9,34	1,37

Fuente: elaboración propia

Cabe resaltar que las tres cualidades que obtienen mayor puntuación son: la obediencia, la responsabilidad y el aseo personal con una desviación muy pequeña en los tres casos. Y las que menos puntuaciones obtienen son: emoción, sentimiento y adorno. Quizás habría que tener en cuenta el carácter simbólico y conceptual de las propias cualidades, que pueden dar lugar a muchas interpretaciones o escasas relación con las competencias para el empleo.

Percepción de cualidades socio-personales adquiridas

Una parte importante de las respuestas de los participantes en los programas son aquellas en torno a la percepción de cualidades adquiridas. Estas respuestas pueden ser un gran elemento a tener en cuenta por lo profesionales para la evaluación y valoración de las formaciones planificadas y desarrolladas. En la tabla 3 podemos ver los resultados obtenidos en las respuestas a las cualidades planteadas. Se puede comprobar como el promedio continúa siendo alto en el conjunto de las respuestas.

TABLA 3. Cualidades socio-personales percibidas como adquiridas

<i>Cualidades</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación</i>
Imagen	8,16	1,84
Empatía	8,10	2,18
Control emocional	7,73	2,13
Iniciativa	8,28	1,96
Liderazgo	6,65	2,48
Autonomía	7,88	2,16
Ambición	7,25	2,67
Atención y escucha	8,85	1,31
Capacidad para la integración en grupo	8,43	1,68
Cooperación y apoyo para el interés común	7,66	1,73
Seguimiento de ordenes	8,05	1,87
Adaptación a situaciones cambiantes	7,93	2,02

Fuente: elaboración propia

El promedio general es el 7.9. En el bloque tercero podemos ver como la atención y la escucha son unas de las cualidades más valoradas como adquiridas durante la formación. La capacidad para la integración en grupo como segunda opción más puntuada, con la relevancia que esto tiene en los programas de integración social y cabe destacar el 8.28 de la iniciativa, entendida como aumento de la autonomía personal para la toma de decisiones.

Conclusiones e implicaciones

Los resultados de puntuación general son altos en el conjunto de las cualidades, lo cual tendría que hacernos pensar que el grado de relación de la percepción del alumnado sobre la formación corresponde con los elementos planificados por los profesionales en el marco de la acción formativa.

Este artículo y sus conclusiones guardan cierta sintonía con otros autores que reflejan las posibilidades de cambio en el enfoque de los programas de formación. En este sentido, Martínez y

Echeverría (2009) ponen énfasis en la necesidad de cambiar el diseño de los programas formativos y el rol de docentes y alumnado. Por otro lado, se desprende también la necesidad de que sean estos jóvenes los verdaderos protagonistas del itinerario que les facilite la inclusión sociolaboral (Vilá, Pallisera y Fullana, 2012). Cabe destacar la relevancia de la visión de los propios jóvenes en sintonía con Jurado y Olmos (2010), en la importancia de partir del análisis de la autopercepción de las competencias por parte de los estudiantes. En este punto toma vital relevancia el papel de los docentes y educadores, que deben ser un referente clave en este proceso, acompañando, guiando y apoyando la adquisición de cualidades socio-personales y el diseño de un proyecto profesional y vital individualizado, sin ceder a las presiones económicas, sociales y familiares, fijando como objetivo a la persona (Fernández, 2006).

Teniendo en cuenta que los motivos que tienen los alumnos para realizar la formación, mayoritariamente, son tener conocimientos profesionales y aumentar currículum. Estos resultados se contraponen con la baja puntuación asignada a tener título para trabajar. Por tanto, podríamos entender esta contradicción representada en la aceptación por parte de los jóvenes de que la formación que están realizando no supone la obtención de un título oficial sino una formación en competencias y formación técnica y que puede servir para tener un currículum más adecuado al mercado. También llama la atención que estar en paro sea una de las respuestas menos valorada, que puede tener relación con las edades de los participantes (la gran mayoría menos de 21 años). Cabe desatacar, que estas últimas son menos valoradas, pero existe un cierto grado de desviación, respecto al resto de cualidades.

Respecto a la dimensión de las competencias socio-personales para acceder a un empleo y estableciendo marcada diferencia entre las tres competencias nos encontramos, en primer lugar, que respecto a las competencias interpersonales y los resultados generales en relación a la obediencia y la colaboración explican cierto grado de interiorización del estado actual del empleo tal y como explicara Deluze (1990) respecto a que el cambio social puede verse como un paso histórico de las sociedades de la disciplina a las sociedades del control. Las cualidades menos valoradas como la afectividad, pues puede existir algún tipo de interpretación errónea de la relación de esta con las competencias para acceder a un empleo y la independencia también es una de las cualidades que menos puntúan y que confirma la relación con la respuesta mayoritaria afirmativa sobre la obediencia, aunque no muy por debajo del resto en puntuación media.

En el bloque de competencias intrapersonales son la iniciativa y la responsabilidad las cualidades más valoradas y las menos, y en la imagen y cuidado personal el aseo personal como elemento más valorado y con menos desviación, y el adorno muy por debajo del resto del promedio de puntuaciones. Sobre las cualidades socio-personales que se perciben como adquiridas resalta el liderazgo como menos valorado, aunque con mayor desviación de todas y la atención y escucha y capacidad para la integración en grupo como aquellas que mayor puntuación recibe y más se valoran como competencias para acceder al empleo.

Discusión

La combinación de los factores individuales y estructurales que determinan la desventaja social ha sido a menudo utilizada por las administraciones para definir los colectivos desfavorecidos de acuerdo con sus propias orientaciones políticas y sus prioridades administrativas. Desde este punto de vista las personas y familias que pertenecen a estos colectivos suelen verse patologizados o caracterizados como deficientes, incapaces de acometer con éxito las tareas educativas, “necesitamos ayuda” (Bendit y Dermont, 2004).

En este sentido Sáez (2009) presenta algunos de los elementos claves que pueden incorporar estas cuestiones en la estructura formativa universitaria. En primer lugar, la formación de los profesionales debe centrarse en el desarrollo inicial de competencias prácticas, habilidad de analizar y reflexionar sobre tales destrezas o competencias, y continuar aprendiendo durante toda la carrera. En segundo lugar, la teoría debe ser un cuerpo de conocimientos directamente relacionado con la práctica para ilustrarla, comprenderla y mejorarla. En tercer lugar, si bien la práctica es un objetivo fundamental no debe olvidarse que no se podría mejorar sin la adecuada actividad metapráctica (reflexión y análisis) que fundamente la formación orientada a la preparación de profesionales. En cuarto lugar, los académicos tienen la necesidad de dirigirse a los problemas prácticos y de familiarizarse con las realidades profesionales y por último los profesionales deben tomar parte activa en las tareas que conlleva la formación de otros profesionales

Quizás futuros trabajos pudiesen profundizar, para lograr mayor adecuación de esta y otras herramientas, a las particularidades propias en el desempeño profesional de procesos educativos y formativos en el marco de los programas de inserción sociolaboral dirigidos a jóvenes. En este sentido podríamos indagar en las dimensiones recogidas sobre abandono escolar por Garcia et al (2013) como son: la dimensión socio histórica, sujetas al carácter estructurante que tienen las dinámicas sociales de desigualdad social y educativa (Bourdieu y Passeron, 1977), la dimensión biográfica-subjetiva; dado el papel activo de los jóvenes en la construcción de sus itinerarios formativos y laborales en función de elecciones, preferencias y deseos construidos a partir de constricciones y de oportunidades, en función del contexto inmediato y de las subjetividades de los propios jóvenes y sus familias (Boudon, 1983). Y por último, la dimensión política e institucional, dado que el abandono escolar es un proceso que se desarrolló en un medio institucional determinado, por ello cobra vital relevancia los agentes de socialización, así como los dispositivos institucionales de transición.

A lo largo de estos procesos se presentan cuestiones abiertas que pasan por repensar los factores que pueden estar incorporados en los diferentes programas o acciones educativas que se desarrollan en el marco de la educación social. Emplazamos, en posteriores trabajos, a profundizar en los factores y elementos que pueden ser clave para la valoración por parte de los profesionales y la percepción de los alumnos que participan en las acciones formativas promovidas por profesionales en educación social.

Podría ser de especial relevancia para la formación de futuros educadores sociales y para el desempeño profesional de los actuales el lanzamiento de una propuesta a través de una herramienta de trabajo profesional que permita abordar a través de la educación social las transiciones vitales como representa el paso de los jóvenes al mundo del trabajo.

Referencias bibliográficas

- Adame, M.T. y Salvá, 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.
- Agencia Nacional de Evaluación de Calidad y Acreditación. (2005). *Libro blanco del título de Grado en Pedagogía y educación social*. Madrid. ANECA.
- Andrade, R.A. Y Hernández, S.C. (2010). El enfoque de competencias y el currículum del bachillerato en México. *Revista latinoamericana ciencias sociales, niñez y juventud*, 8(1), 481-508.

- Banco de España. (2013). Evolución del desajuste educativo entre la oferta y la demanda de trabajo en España. *Boletín económico*, nº 50.
- 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. *Estudios juventud*, 65 (4), 115-131.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las Competencias Emocionales. *Educación XX1*. 10, 61-82.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Breen, R. y Goldthorpe, J. (1999). Class, mobility, and merit: The experience of two British cohorts. *European Sociological Review*, 17, 81-101
- Calero, J., Choi, A. y Waisgrais, S. (2010). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA-2006. *Revista de Educación*, número extraordinario, 225-256.
- Choi, A. y Calero, J. (2013). Determinantes del riesgo de fracaso 16escolar en España en PISA-2009 y propuestas de reforma. *Revista de Educación*, 362,562-593.
- Comisión de Innovación Pedagógica. (2008). *Competencias claves en formación profesional: aportaciones sobre cómo tratarlas y evaluarlas*. Recuperado el 15 de abril de 2012, de http://www.hetel.org/documentos-es/doc_innovacion-es/Informe%20competencias%20clave%20de%20la%20FP%20-%2002062008.pdf/view
- Council of the European Union. (2010). *European cooperation in the youth field (2010-2018)*. Strasburg.
- Deleuze, G. (1990) *Pourparlers*. Paris: Minuit.
- Echevarría, B. (1997). Inserción sociolaboral. *Revista de Investigación Educativa*, 15 (2), 85-115.
- Echevarría, B. (2004). Formación e inserción profesional (241-301). En L. Buendía, D. González y T. Pozo (Coords.). *Temas fundamentales en la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Esteban, M. y Sáez, J. (2008). Las profesiones, las competencias y el mercado. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico I1 "Formación centrada en competencias (II)". Consultado (26, 12, 2016) en http://www.redu.m.es/Red_U/m2
- European commission. (2012). *Joint Report of the Council and the Commission on the implementation of the renewed framework for European cooperation in the youth field (2010-18) (2012/C 394/03)*.
- European commission. (2013). *Youth employment: Commission welcomes Council agreement on youth guarantee*. Memo/13/152.
- Felgueroso, F. (2012). *El empleo juvenil en España: Un problema estructural*. Círculo Cívico de Opinión
- Fernández, J. (2006), Educación para la carrera y globalización ¿atrapados en las contradicciones sociolaborales neoliberales? *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 17 (2), 262-272.
- García, J.V y Pérez, M^a. C (2008). "Espacio Europeo de Educación Superior, competencias profesionales y empleabilidad". *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 46/9.
- García-Ruiz, R., Sánchez, A. y Rodríguez, A. (2013). Las competencias socio-personales en la integración socio-laboral de los jóvenes que cursan programas de cualificación profesional inicial. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24 (2), 58-78.

- García, M., Casal, J., Merino, R. y Sánchez, A. (2013). Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la educación secundaria obligatoria. *Revista de Educación*, 361, .65-94
- Gentile, A. (2006). *Una precaria transición a la edad adulta: inestabilidad laboral y límites del régimen familista de Estado del Bienestar. El caso de España*. Madrid: C.S.I.C.
- Ginisty, D. (1997). L'home au centre du debat sur les competences. *Entreprises-formation*, 103, 16-17.
- García, M., Casal, J., Merino, R. y Sánchez, A. (2013). Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 361, 65-94.
- 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.
- Jurado, P. y Olmos, P. (2010). Procesos de orientación para la inserción sociolaboral de personas con especiales dificultades de acceso al mercado de trabajo. Un modelo de orientación para la inserción. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21 (2), 93-108.
- Márquez, C. y Gualda, 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.
- Martinez, P y Echevarría, B. (2009). Formación basada en competencias: *Revista de investigación Educativa*, 27 (1), 125-147.
- Martinez-Rodríguez, F.M y Carmona, G. (2010). Test de factores socio-personales para la inserción laboral de los jóvenes: un instrumento para la evaluación y la formación. *Estudios sobre Educación*, 18,115-138.
- Marhuenda, F. (2006). Formación para el empleo de jóvenes sin graduado: Educación capacitación y socialización para la integración social. *Revista de Educación*, 341, 15-34.
- Machado, J. y Pohl, A. (2004). Los dilemas del reconocimiento del aprendizaje informal. *Estudios de juventud*, 65(4), 83-98.
- Ministerio de empleo y seguridad social (2013). *Plan Nacional de implantación de la Garantía Juvenil en España*. Madrid: Ministerio de empleo y seguridad social, Gobierno de España.
- Ministerio de empleo y seguridad social (2013). *Estrategia de Emprendimiento y Empleo Joven 2013- 2016*. Madrid: Ministerio de empleo y seguridad social, Gobierno de España.
- Morales, S.; Aguilera J.L y Lirio, J.(2016). Referentes, fundamentales y oportunidades en la formación inicial de los educadores sociales. Propuesta para el grado de Educación Social. (413-435). En A. Mateos y A. Manzanares (Dir), *Mejores maestros, mejores educadores. Innovación y propuestas en Educación*. Málaga: Aljibe.
- Moreno, A. (2013). *Informe de Juventud 2012*. Madrid: Instituto de la Juventud de España.
- Moreno, A. (2015). La empleabilidad de los jóvenes en España: Explicando el elevado desempleo juvenil durante la recesión económica. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*. Vol. 11 nº1, 3-20. Doi: <http://dx.doi.org/10.18004/riics.2015.julio.3-20>
- Moreno, R. (2015). Pedagogía, Educación Social e inserción sociolaboral. Los retos de la enseñanza superior en el marco de la UE. En: *Pedagogía Social, universidad y sociedad*. Madrid. UNED, 79-87.

- Moreno, R., Barranco, R y Diaz, M. (2015). La metodología de contacto: una propuesta de enseñanza-aprendizaje para la adquisición de competencias profesionales en educación social. *Sensos* 9 (V1), 123-135.
- Muñoz, E. y Riquelme, A. (2016). La inserción sociolaboral con jóvenes en situación de riesgo de exclusión social: El papel del educador social. Barcelona: *RES Revista de Educación Social*, 23, 243-259.
- Planas, J. y Plassard, J.M (2000). L'investissement en formation initiale comme préalable aux investissements tout au long de la vie. En: AAVV. Efficacité versus équité en économie sociale. XXèmes journées de l'AES. Paris. L'Harmattan.
- Planas, J. (2011). La relación entre educación y empleo en Europa. *Papers, Revista de Sociología*, 96(4), 1139-1162.
- Organización Internacional del Trabajo (2009). *Tendencias mundiales del empleo*. Ginebra.
- Orteu, J. (2012). *Trabajo y vinculo social*. Barcelona. UOC.
- Sáez, J. (2007). *Pedagogía social y Educación social. Historia, profesión y competencias*. Madrid: Pearson.
- Sáez, J. (2009). El enfoque por competencias en la formación de los educadores sociales: una mirada a su caja de herramientas. Sevilla: *Revista interuniversitaria de Pedagogía Social*, 16, 9-20.
- Santamaría, E. (2012). Jóvenes y precariedad laboral: trayectorias laborales por los márgenes del empleo. Zerbitzuan: *Gizartezerbitzuetarakoaldizkaria = Revista de servicios sociales*, 52, 129-139.
- Sesé, A. (2009). Inserqual: una herramienta para la mejora de la calidad en el acompañamiento a la inserción laboral. *Educación social*. 41, p 113-125.
- Schoon, I. (2008). A trasgenerational modelo of status attainment: The potential mediating role of school motivation and education. *National Institute Economic Review*, 205, 72-82.
- Sgritta, G. (2001). Family and Welfare Systems in the Transition to Adulthood: An emblematic case study. Paper for the seminary *Family forms and the young generation in Europe*, *European Observatory on the Social Situation, Demography and Family*, Milan, 56-86 September de 2001.
- Suárez, N., Tuero-Herrero, E., Bernardo, A., Fernández, E., Cerezo, R., González-Pienda, A., Rosario, P. y Núñez, J.C. (2011). El fracaso escolar en Educación Secundaria. Análisis del papel de la implicación familiar. *Magister: Revista miscelánea de investigación*, 24, 49-64.
- Tejada, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales. *Revista Herramientas*, 65, 20-30.
- Vendramin, P. (2010). *Generations at Work and Social Cohesion in Europe*. Bruxelles. PIE-Peter Lang.
- Vilá, M., Pallisera, M. y Fullana, J. (2012). La inclusión laboral de los jóvenes con discapacidad intelectual: un reto para la orientación psicopedagógica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23 (1), 85-93.

Fuentes electrónicas

ASEDES (2007), *Documentos profesionalizadores*. ASEDES. Recuperado de: <http://www.eduso.net/archivo/docdow.php?id=143>

Junta de Comunidades de Castilla -la Mancha (2016). Orden de 13/04/2016, de la Consejería de Bienestar Social, por la que se establecen las bases reguladoras de las subvenciones para la participación en Proyectos de Integración Social del Sistema Público de Servicios Sociales. http://docm.castillalamancha.es/portaldocm/descargarArchivo.do?ruta=2016/04/14/pdf/2016_3960.pdf&tipo=rutaDocm

UE, (2014). *Comprender las políticas de la Unión Europea. Promover el empleo, la inclusión y la política social como inversión.* Comisión Europea. Recuperado de: http://europa.eu/pol/indes_es.htm

Fecha de entrada: 27 marzo de 2016
Fecha de revisión: 20 enero de 2017
Fecha de aceptación: 12 abril de 2017