

# LA INSERCIÓN SOCIOLABORAL DE JÓVENES EN RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL

## *SOCIAL-LABOUR INSERTION OF YOUNG PEOPLE AT RISK OF SOCIAL EXCLUSION*

Lidia E. **Santana Vega**<sup>1</sup>  
Estefanía **Alonso Bello**  
Luis **Feliciano García**  
Universidad de La Laguna  
Tenerife, España

### RESUMEN

Los jóvenes en riesgo de exclusión social experimentan una situación vital muy compleja y viven la transición a la vida activa como una etapa complicada. Este artículo tiene como objetivo: a) analizar las trayectorias de vida de los jóvenes que salen del sistema de protección y b) examinar cómo determinadas experiencias vitales pueden influir en el éxito o fracaso de su inserción socio-laboral y emancipación. Se realizó un estudio de casos múltiples en el que participaron cuatro jóvenes, los tutores de los jóvenes y los empresarios con los que realizaron sus prácticas profesionales. La selección de los casos tuvo en cuenta tres criterios: a) haber estado acogido al sistema de protección, b) haber pasado un mínimo de 6 meses en un programa de inserción laboral, c) tener entre 16 y 18 años. En el estudio se utilizaron técnicas e instrumentos cuantitativos y cualitativos: cuestionarios, entrevistas, planes de inserción, fichas de trabajo, diarios de campo y registros de control para triangular la información y dar credibilidad a los resultados. El estudio pone de manifiesto que: a) las experiencias vitales de los jóvenes que salen del sistema de protección generan múltiples carencias; b) estas carencias limitan sus

---

<sup>1</sup> *Correspondencia:* Lidia E. Santana Vega. Dpto. de Didáctica e Investigación Educativa. Facultad de Educación. Av. Trinidad s/n. Campus Central. 38204, La Laguna. Tenerife. España. Correo-e: [lsantana@ull.es](mailto:lsantana@ull.es), Tfno. 0034-922319150, web: <http://lsantana.webs.ull.es/gioes/>

posibilidades de desarrollo personal, impiden su permanencia en los puestos de trabajo y su emancipación. Es necesario diseñar programas de desarrollo profesional para fomentar la inserción laboral de estos jóvenes

**Palabras clave:** Desarrollo profesional, cualificación para el empleo, acceso al empleo, centro de protección, adolescentes, discriminación social.

## ABSTRACT

Young people at risk of social exclusion have complex lives and find the transition to working life complicated. This article aims to: a) analyze the life trajectories of young people leaving the protection of residential care institutions; b) examine how certain life experiences can influence the success or failure of their social and professional integration and independence. A multiple case study was conducted. Four young people participated in this study and which involved the tutors of the young people and the entrepreneurs who offered the young people work experience. The case selection took three criteria into account: a) have been in residential care institutions; b) have been in a job placement program for at least 6 months and c) are 16-18 years of age. The study data were collected using qualitative and quantitative techniques and instruments: questionnaires, interviews, insertion plans, worksheets, field notes, control records; this allowed the triangulation of the information and gave the results credibility. The results of the study show that a) the life experiences of young people who leave the residential care cause multiple deficiencies; b) these deficiencies limit their opportunities for personal development, their duration in the job and, therefore, their autonomy. It's necessary to design career development programmes to encourage the labour transition of these young people.

**Key Words:** Career development, job skills employment opportunities, residential care, adolescents, social discrimination.

## Introducción

Si la transición a la vida activa de los jóvenes es un momento de vulnerabilidad, en el caso de los jóvenes en riesgo de exclusión social, ex-tutelados por la Administración, su proceso de inserción laboral se ve plagado de obstáculos y necesidades de toda índole. Dependiendo de la forma en que los jóvenes afronten la transición al mercado de trabajo, de sus recursos/apoyos y de sus posibilidades/expectativas sobre la transición saldrán o no de la previsible trayectoria excluyente (Parrilla, Gallego y Moraña, 2009). Los jóvenes en riesgo de exclusión social experimentan una situación vital muy compleja y viven la transición a la vida activa como una etapa complicada, al tener que enfrentarse a una serie de barreras muy diversas que obstaculizan su participación en la sociedad (Bendit y Hahn-Bleibtreu, 2008; Tezanos, 2009).

Según Laparra, Aguilar y Gaviria (1996), el concepto de exclusión social es muy complejo y multidimensional. Este concepto hace referencia a la falta de acceso a la educación, la salud, el empleo, los sistemas de protección social, el dinero y las relaciones sociales, frente al concepto tradicional de pobreza entendida sólo como insuficiencia de ingresos. Los jóvenes en situación de exclusión social se caracterizan por: 1) pertenecer a familias con bajo nivel educativo; 2) estar inmersos en un círculo de pobreza y marginación; 3) carecer de redes sociales de apoyo sólidas;

4) pertenecer a culturas minoritarias excluidas y a veces autoexcluyentes, y 5) vivir situaciones de desestructuración personal/familiar (Vélaz de Medrano, 2005).

Los jóvenes tutelados se enfrentan a una “edad adulta instantánea” de manera brusca al salir del sistema de protección (Green y Powers, 2007). Estos jóvenes tendrán que conseguir su autonomía a una edad mucho menor de lo que es habitual en nuestra sociedad, partiendo de situaciones de mayor desventaja porque sus necesidades son más complejas: sufren habitualmente déficits en áreas vitales importantes y el sistema de apoyo social es mucho más débil; esta circunstancia les hace más vulnerables (Fernández del Valle y Fuertes, 2000; Stein, 2006; Mendes, 2009; Avery y Freundlich, 2009). Según Orteu (2008) los jóvenes en riesgo de exclusión social tienen: a) bajo rendimiento académico, b) baja autoestima, c) déficit en habilidades sociales e interpersonales, d) escasas habilidades domésticas, e) modos de relacionarse con los otros que no dejan espacio al diálogo, f) dificultades para adquirir conocimientos nuevos, g) miedo e inseguridad dada su necesidad de madurar a una edad temprana, h) gran rigidez en las ideas sobre sí mismos y sus vidas.

López Sánchez (1995) ha elaborado una taxonomía de necesidades de los jóvenes tutelados por la Administración. Según este autor, las necesidades de dichos jóvenes se dividen en tres grandes grupos: 1) Físico-biológicas: alimentación, higiene, juego y deporte, integridad física, protección de riesgos reales. 2) Cognitivas: estimulación sensorial, exploración física y social, comprensión de la realidad física y social, adquisición de un sistema de valores y normas. 3) Emocionales y sociales: seguridad emocional, identidad personal y autoestima, red de relaciones sociales, participación y autonomía progresiva, relaciones afectivo-sexuales, protección de riesgos imaginarios, interacción lúdica. Varios autores (Courtney y Dworsky, 2006; Tilbury, Buys y Crees, 2009; Sala, Jariot, Villalba y Rodríguez, 2009; Davidson, Devaney y Spratt, 2011) señalan que los jóvenes que abandonan el sistema de protección tienen problemas relacionados con: a) la salud mental y física, b) las conductas sexuales de riesgo, c) el consumo de sustancias adictivas, d) el desempleo, e) la falta de vivienda, f) la paternidad adolescente, g) las actividades delictivas y h) sistemas de apoyo social inadecuados. Estos problemas ponen de manifiesto que los jóvenes tutelados no están suficientemente preparados para cubrir sus necesidades materiales y psicológicas, una vez estén fuera del sistema de protección (Arnau, Marzo, Jariot y Sala, 2013).

En las sociedades occidentales la transición a la vida adulta supone la incursión en el mercado de trabajo. La inserción laboral se concreta como el proceso que permite a la persona mejorar sus condiciones para situarse favorablemente ante el empleo y facilitar su acceso a un puesto de trabajo. Desempeñar un puesto de trabajo no es sinónimo de integración sociolaboral, si no lleva asociado otros aspectos como las relaciones sociales, el sentido de pertenencia social, el ejercicio de la ciudadanía, etc. (López Aranguren, 2000). Guerrero y Abrantes (2003) identifican siete modelos de transición a la vida adulta: 1) modelo profesional, caracterizado por el interés exclusivo por el mundo laboral; 2) experimental, donde los jóvenes aprenden roles para la vida adulta; 3) lúdico, donde los jóvenes priorizan un estilo de vida fácil; 4) progresivo, en el que el tránsito a la vida adulta se planifica como un proceso lineal; 5) anticipado, donde la transición se ve truncada por una situación crítica; 6) precario, en la que los jóvenes tienen que adaptarse y reorganizarse para ajustar su comportamiento a los acontecimientos o cambios impuestos por el contexto personal o laboral; 7) desestructurante, caracterizado por el aislamiento, los conflictos interpersonales, la precariedad económica y la ausencia de posibilidades. En estos siete modelos se combinan variables de escolaridad, de cualificación y familiares.

La inserción laboral da la oportunidad de vincularse con el mundo del trabajo, a través de la adquisición de competencias aplicadas a entornos laborales y el aprendizaje de conocimientos de carácter pre-laboral (Orteu, 2008). Según Vélaz de Medrano (2005) y Descy y Tessaring, (2002) las competencias de empleabilidad son más que simples conocimientos, incluyen habilidades prácticas, actitudes, hábitos, valores sociolaborales, capacidades creativas y recursos

psicosociales que pueden ser desarrolladas y mantenidas en cualquier contexto laboral. Estas competencias mejoran la capacidad de obtener y mantener un empleo, de moverse en el mercado laboral y de participar en el aprendizaje permanente (Organización Internacional del Trabajo, 2015). Las competencias de empleabilidad están vinculadas al autodesarrollo del individuo, quien debe asumir el compromiso de planificar su vida profesional y tener una actitud proactiva a la hora de buscar oportunidades. El aprendizaje de estas competencias ha de adquirirse a edad temprana y perfeccionarse a lo largo de la vida laboral (Formichella y London, 2013). Arnau, Marzo, Jariot y Sala (2013) identifican ocho grupos de competencias básicas de empleabilidad: 1) Auto-organización, 2) Construcción de proyectos educativo-profesionales, 3) Toma de decisiones y resolución de problemas, 4) Trabajo en equipo, 5) Comunicación, 6) Perseverancia, 7) Flexibilidad, 8) Responsabilidad/Corresponsabilidad. Cada una de esas competencias incluye varios componentes; por ejemplo, la competencia de responsabilidad comprende: realizar la tarea asignada, cumplir los plazos acordados, implicarse en las tareas, aceptar las consecuencias de las acciones personales y ser puntual.

En el informe del Programa Europeo Leonardo, el 69% de los empresarios considera que las actitudes de los demandantes de empleo (interés por aprender, colaboración, puntualidad, responsabilidad, atención y concentración, disponibilidad, esfuerzo, etc.) son el principal criterio de contratación, más que el conocimiento del oficio; sólo un 44% de los empresarios exige cualificación previa, ya que muchos están dispuestos a enseñar las competencias profesionales del oficio a los jóvenes que posean las competencias de empleabilidad (VV.AA, 2003). Estudios como el de la Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (2015) o el de Santana, González-Morales y Feliciano (2016) ofrecen resultados similares: las competencias que los empleadores consideran más importantes son la responsabilidad en el trabajo, la capacidad de aprender y de adaptarse a los cambios, y el trabajo en equipo.

Según la Resolución del Parlamento Europeo de 10/09/2015 las políticas de competencias deben dar respuesta a las necesidades del mercado laboral y fomentar las competencias transversales para formar a ciudadanos activos y responsables. La adquisición de competencias de empleabilidad a temprana edad es fundamental para la transición a la edad adulta de los jóvenes dependientes del sistema de protección (Sabatés, Marzo, Jariot y Sala, 2013). La orientación sociolaboral de los jóvenes en riesgo de exclusión social ha de apoyarse en itinerarios personalizados. Esta metodología debe tener en cuenta todos los aspectos que influyen en la inserción de una persona, con el fin de definir un objetivo profesional adecuado y de dar apoyo para el mantenimiento del empleo. Los servicios de orientación han de adoptar un papel proactivo para anticiparse a las múltiples necesidades de orientación de los jóvenes en riesgo de exclusión. Asimismo los orientadores han de asumir su liderazgo a la hora de promover la equidad y la justicia social adoptando un enfoque de trabajo sociocrítico y comunitario. Además han de diseñar, en colaboración con los miembros de la comunidad educativa, las estrategias oportunas para conseguir que las organizaciones escolares y laborales avancen en el camino de ser instituciones que atiendan a la diversidad (Santana Vega, 2012; 2015).

Los objetivos de nuestra investigación son: a) analizar las trayectorias de vida de los jóvenes que salen del sistema de protección; b) examinar sus necesidades durante la transición a la vida adulta; y c) analizar cómo determinadas experiencias vitales pueden influir en el éxito o fracaso de su inserción socio-laboral y emancipación.

## Método

La investigación se llevó a cabo a lo largo de la implementación del proyecto de inserción sociolaboral “Subimos juntos la escalera: fomento de la emancipación juvenil” llevado a cabo por la Asociación Kanaria de Infancia. De este proyecto surgen los casos que han sido objeto de estudio durante tres años. La investigación pretendía describir y comparar las trayectorias individuales de inserción sociolaboral de jóvenes en riesgo de exclusión y supuso el trabajo directo con cada uno de los participantes. En la Tabla 1 se recogen las dimensiones de información y los interrogantes específicos surgidos a lo largo del proceso de investigación.

**TABLA 1. Dimensiones de información e interrogantes específicos**

<i>Dimensiones de información</i>	<i>Interrogantes</i>
1. Antecedentes personales y familiares	¿Por quiénes y cuántos miembros está constituida su familia? ¿Qué tipo de relación mantienen con su familia? ¿Por qué se incorporaron al centro? ¿En cuántos centros han estado y durante cuánto tiempo? ¿En qué situación personal y social se encuentran?
2. Formación y experiencia laboral	¿Qué trayectorias formativas tienen? ¿Qué experiencias laborales tienen? ¿Qué conocimientos tienen de las estrategias y herramientas de búsqueda de empleo?
3. Competencias de empleabilidad	¿Qué competencias laborales tienen? ¿Qué dificultades tienen para acceder al empleo?
4. Red social	¿Son sus redes sociales suficientes y adecuadas?
5. Proyecto de vida	¿Qué intereses profesionales tienen? ¿Qué expectativas de futuro poseen?
6. Participación en el proyecto	¿Cómo ha sido su participación en el proyecto

A raíz de los planteamientos teóricos, los supuestos o hipótesis del trabajo son:

- Los jóvenes procedentes de familias biológicas problemáticas presentan mayores dificultades a la hora de emanciparse.
- Los jóvenes que han pasado más tiempo en centros de acogida tienen menos dificultades personales y de aprendizaje.
- Los jóvenes con una red social más restringida tienen mayores problemas para conseguir empleo y, por lo tanto, para emanciparse.
- Los jóvenes con menor formación tienen mayores dificultades para conseguir un empleo.
- Los jóvenes sin proyectos de vida o con proyectos irreales tienen mayores dificultades para salir de la situación de riesgo de exclusión.

### Sujetos

Para llevar a cabo la investigación se planificó un estudio de casos; según Stake (1998): «el estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes» (p.12). Se ha optado por un diseño de casos múltiples dado que las evidencias obtenidas a partir de este tipo de diseño son más convincentes y el estudio realizado es más robusto (Rodríguez, Gil y García, 1996).

Durante tres años se analizó el proceso de integración sociolaboral y emancipación de cuatro jóvenes. Los casos seleccionados cumplían los siguientes criterios: a) pertenecer al colectivo de jóvenes en riesgo de exclusión social, b) estar acogidos a un sistema de protección estatal, c) haber participado un mínimo de seis meses en el proyecto de inserción sociolaboral subvencionado a través de la Dirección General de Juventud, y d) tener entre 16-18 años. Para la selección de casos se siguió un muestreo intencionado. Se arbitró un doble filtro de identificación de jóvenes consistente en una primera sesión informativa, de carácter abierto y voluntario, dirigida a los jóvenes que se interesaban por participar en esta investigación; posteriormente, para comprobar que se cumplían los criterios establecidos, se mantenía una nueva sesión individual para pactar las claves del proceso con cada joven seleccionado y asegurar su consentimiento informado. De modo gradual se seleccionaron los cuatro casos del estudio que se asemejaban unos a otros y, en cierta manera, eran únicos también. Nos interesaba lo que tenían en común y sus singularidades para afrontar los procesos de inserción sociolaboral y emancipación. Los jóvenes tutelados durante más de cinco años por la Administración, han de dejar los centros de acogida a los dieciocho, así pues a esa edad deberían de poseer las herramientas necesarias para su transición a la vida activa.

### *Técnicas e instrumentos*

Las técnicas e instrumentos empleadas para recoger la información relativa a cada una de las dimensiones analizadas se enumeran en la Tabla 2.

**TABLA 2. Dimensiones y técnicas e instrumentos de recogida de información**

<i>Dimensiones de información</i>	<i>Técnicas e Instrumentos de recogida de información</i>								
	EE	EER	PII	FT	DC	RCA	CP	IP	IB
1. Antecedentes personales y familiares	x	x	x	x	x	x	x	x	x
2. Formación y experiencia laboral	x	x	x		x				x
3. Competencias de empleabilidad	x	x	x	x	x	x	x	x	x
4. Red social	x	x	x		x				x
5. Proyecto de vida	x	x	x	x	x				x
6. Participación en el proyecto		x	x	x	x	x	x	x	x

EE: Entrevista Estructurada a los jóvenes; EER: Entrevista Estructurada a los responsables de los jóvenes; PPI: Planes Individuales de Inserción; FT: Fichas de Trabajo; DC: Diario de Campo; RCA: Registro de Control de Asistencia; CP: Cuestionarios de Prácticas; IP: Informes de Prácticas; IB: Informes de Bajas.

Las *entrevistas estructuradas*, realizadas a los jóvenes y a sus tutores, aportan información sobre las áreas familiar, personal, de salud, formativa, etc. y del nivel de conocimientos prelaborales y laborales de los jóvenes. Los *planes individuales de inserción* recogen la situación de partida de cada joven y sus objetivos. Las *fichas de trabajo* son los ejercicios realizados sobre diferentes temáticas dentro del ámbito sociolaboral que cada joven ha ido elaborando. Los *diarios de campo* recogen la información sobre las sesiones en las que participa cada joven. Los *registros de control* recogen información de la asistencia de los jóvenes, su puntualidad, si llevan el material necesario a las sesiones, etc. El *cuestionario* sobre las prácticas cumplimentado por los empleadores y el *informe de prácticas* aportan información del grado de adaptación al puesto de trabajo, las carencias y potencialidades de los jóvenes, etc. Los *informes de baja* recogen información sobre la evolución de cada joven durante su participación en el proyecto: los objetivos conseguidos, los que debe conseguir y en qué situación y por qué motivo causa baja en el proyecto.

## Procedimiento

El análisis de la información obtenida en las entrevistas, los planes individuales de inserción, las fichas de trabajo, los diarios de campo y los informes de prácticas y de baja se llevó a cabo mediante el análisis de contenido cualitativo. A través del mismo se realizó la reducción de la información a unidades de contenido significativo, mediante un proceso de selección, focalización, simplificación y abstracción de los datos por medio de técnicas de carácter cualitativo (Miles y Huberman, 1994). Los códigos empleados para identificar el contenido de la información obtenida a través de las técnicas e instrumentos utilizados se elaboraron a partir de los interrogantes del estudio. Cada dimensión de información constituía una categoría que agrupaba los códigos correspondientes a los interrogantes específicos. Con el fin de asegurar la credibilidad de los datos se puso en práctica una serie de estrategias: a) la triangulación permitió contrastar los datos e interpretaciones al recoger y confrontar una gran variedad de fuentes y de técnicas, y comprobar lo que era característico de cada caso, b) la comprobación con participantes permitió revisar los datos recogidos, c) la recogida abundante de datos permitió obtener una visión amplia de cada uno de los casos analizados.

## Resultados

A continuación se describe las trayectorias vitales de los cuatro jóvenes durante su participación en el proyecto de inserción laboral

*Caso 1. Cuando la transición a la vida activa se realiza de forma adecuada, a pesar de las adversas vicisitudes personales*

- a. *Contexto familiar y de acogida.* Ancor fue declarado en desamparo desde los 5 años, ha pasado 13 años en centros de acogida; durante esos años cambió en tres ocasiones de centro. Su familia está compuesta por su padre, su madre, dos hermanas y un hermano que han convivido con él en el centro de menores, y cuatro hermanastros.
- b. *Formación y experiencia laboral.* Cursó hasta 2º de la ESO, pero no lo finalizó, y realizó un Programa de Cualificación Profesional de restauración y bar, obteniendo buenas notas. Posee alguna experiencia laboral pues hizo prácticas como camarero en un hotel durante 15 días.
- c. *Competencias de empleabilidad.* Cuando se inscribe en el proyecto no conoce las herramientas y estrategias para la búsqueda de empleo y nunca ha iniciado ese proceso. Participa en el proyecto para aprender a *buscar empleo*. Se reconoce a sí mismo como una persona puntual, responsable, trabajadora y respetuosa, le gusta ayudar, sabe expresar sus sentimientos y trabajar en equipo. Considera que sus debilidades son su lentitud para aprender y su poca formación académica. Además tiene dificultades para gestionar los conflictos y escasa autonomía personal; en ocasiones requiere de ayuda dada su poca capacidad para ejecutar las tareas de forma exitosa. Su mayor dificultad es expresarse oralmente, pues tiende a hablar muy deprisa y no construye bien las frases, por lo que le resulta muy difícil expresar sus ideas.
- d. *Red social.* Los únicos familiares con los que mantiene contacto son su madre y sus tres hermanos. Su hermano mayor ha sido y sigue siendo un referente para él. El joven se encuentra viviendo junto a otros siete menores en un centro de acogida y la convivencia entre ellos es buena. Sus aficiones no discrepan mucho de las de otros jóvenes de su edad. Las actividades que le gusta realizar en su tiempo libre son salir a pasear, oír música, jugar al baloncesto y el *skate*. Su tiempo libre lo suele compartir con amigos o con

sus hermanos/as. A lo largo del proyecto no se observaron cambios en sus relaciones familiares.

- e. *Proyecto vital*. Cuando cumpla los dieciocho años quiere trabajar; no se plantea estudiar pues necesita dinero para emanciparse. Al hablar de su futuro profesional, señala que quiere ser cocinero. Mientras está en el proyecto surge la opción de entrar a formarse como cocinero en una escuela-taller, y abandona el proyecto porque los horarios son incompatibles. Esta opción formativa está relacionada con su meta en el ámbito profesional, le asegura un sueldo, y amplía su red social. Para él se abre una nueva esperanza marcada por sus deseos y metas que parecen haberse materializado; además si aprovecha esta alternativa tendrá la formación necesaria para ir gestando su carrera profesional como cocinero.
- f. *Participación en el proyecto*. Cuando tenía 16 años empezó a participar en el proyecto de inserción laboral pero sólo en el periodo vacacional. Su asistencia se vio alterada por continuas faltas. A los 17 años retomó su participación en el proyecto, cuando sólo le faltaban 6 meses para cumplir la mayoría de edad y, por lo tanto, para salir del centro de acogida. Durante su participación en el proyecto era un joven responsable (avisa de sus faltas, participa en el trabajo que se le marca, respeta y cumple la normativa del proyecto, es puntual). El proyecto le permitió ampliar sus conocimientos prelaborales y laborales, concretamente adquirió técnicas y estrategias para la búsqueda de empleo; también adquirió autonomía para realizar las gestiones relacionadas con dicha búsqueda.

## Caso 2. Cuando se es consciente de que para lograr una meta laboral es necesario trazar el camino

- a. *Contexto familiar y de acogida*. Jorge fue declarado en desamparo cuando tenía 9 años, junto a sus tres hermanos, dos mayores que él y uno más pequeño. La mitad de su infancia y juventud la ha vivido en tres centros de acogida. Durante su estancia en los centros los contactos con la familia biológica fueron muy escasos. Los únicos familiares que le visitaban de forma más frecuente eran sus tías-abuelas. Una vez cumplidos los 18 años se fue a residir por voluntad propia a un piso tutelado, ya que volver con su familia para él era inviable.
- b. *Formación y experiencia laboral*. Estudió hasta 2º de la ESO, tiene poco gusto por los estudios, pero es consciente de la importancia de la formación para acceder a un empleo. Se define a sí mismo como un vago porque le cuesta terminar los cursos en los que se inscribe, al final siempre acaba desmotivándose. Cualquier acción formativa le supone un gran esfuerzo porque tiene un nivel elemental de lectoescritura y de expresión oral. Este hándicap le hace sentirse muy inseguro y le supone un tiempo prolongado de adaptación a los puestos de trabajo, pues ni siquiera puede coger anotaciones. Contaba con experiencia laboral de un año como mozo de almacén en una ferretería de la que fue despedido por reducción de plantilla.
- c. *Competencias de empleabilidad*. Conoce las estrategias, técnicas y recursos necesarios para buscar empleo. No se desenvolvía bien en el entorno, era autónomo para coger una guagua o moverse y acudir a determinados recursos, pero no sabía hacer un uso adecuado de los mismos. Utilizaba solo los programas formativos que tenía a su alcance y conocía, optando por los que les resultaba más cómodo o los que no le suponían un nuevo trámite, aprendizaje o esfuerzo.
- d. *Red social*. Su red social era bastante reducida y estaba circunscrita a su entorno más inmediato: la gente con la que ha convivido todos estos años y otros jóvenes en su misma situación con quienes comparte su tiempo libre. Era muy dependiente de la figura del adulto y demandaba apoyo y consejo de sus antiguos educadores y/o directores del centro.

Su red social se amplió gracias a las relaciones con sus compañeros del proyecto, del piso tutelado y de su trabajo. No se observaron diferencias significativas respecto a sus relaciones familiares.

- e. *Proyecto vital.* Sus opciones académico-laborales en el momento en el que comenzó a participar en el proyecto estaban mediatizadas por la aproximación de la mayoría de edad: sentía miedo y desasosiego pues no sabía lo que iba a pasar en ese momento de transición. No estaba preparado para emanciparse, sin dinero ahorrado, sin trabajo, sin apenas saber leer o escribir bien: "Ya no puedo estudiar, tengo que trabajar". Su futuro profesional se presentaba irreal, quería ser futbolista pero no estaba ni siquiera federado en un equipo.
- f. *Participación en el proyecto.* Dos meses antes de cumplir la mayoría de edad comenzó a participar en el proyecto de inserción sociolaboral para conseguir un empleo. Durante su participación en el proyecto amplió sus conocimientos sobre técnicas y estrategias de búsqueda de empleo, y adquirió mayor autonomía en su utilización. Sus mayores problemas continuaron siendo las dificultades de expresión oral y de lectoescritura, que lo limitan para el desempeño de muchas acciones. Abandonó el proyecto porque consiguió un empleo como mozo de almacén en una zapatería por un periodo de dos meses prorrogables. No inició acciones formativas; sin embargo, en su trabajo le obligaron a realizar un curso de inglés que superó con éxito. Este hecho lo motivó para plantearse seguir estudiando, porque estaba convencido que a mayor nivel de estudios, mayores posibilidades de emplearse. Su emancipación no fue posible debido al carácter temporal del contrato laboral. Su expectativa sobre su futuro profesional empezó a cambiar, mostraba una actitud menos introvertida y era más realista y práctico, sabía que para conseguir una meta era necesario trazar el camino.

### Caso 3. Cuando las escasas habilidades sociales dificultan la inserción sociolaboral

- a. *Contexto familiar y de acogida.* Daniel residía en un hogar, junto a otros 6 chicos/as de edades comprendidas entre 13-17 años. Mantenía relación con su madre y su hermano.
- b. *Formación y experiencia laboral.* Cursó 1º de la ESO, pero no lo finalizó, y estaba realizando un Programa de Garantía Social de carpintería. Su tutor presentó una solicitud para que el joven realizara un Programa de Garantía Social de electricidad. El joven no tenía experiencia laboral.
- c. *Competencias de empleabilidad.* Carecía de conocimientos sobre estrategias y técnicas para la búsqueda de empleo; necesitaba trabajar muchísimos aspectos relacionados con la resolución de conflictos, la autonomía personal, la responsabilidad, la imagen personal, y el respeto a las normas.
- d. *Red social.* Se circunscribía a su familia, a los jóvenes del centro en el que vivía y jóvenes de otros centros de acogida. Le costaba hacer nuevas amistades, sobre todo si se trataba de chicos y chicas de su misma edad; por el contrario se relacionaba de forma adecuada con gente mayor que él. Durante su participación en el proyecto no se observaron cambios importantes en el plano personal y familiar. Cuando el joven cumplió la mayoría de edad se fue a vivir en el domicilio de su abuela materna, donde tuvo problemas de convivencia. Presentaba dificultades para establecer relaciones con sus iguales y no sabía mantenerlas. Su red social no varió a pesar de que en el proyecto conoció a otros jóvenes.
- e. *Proyecto vital.* Su proyecto de vida era muy claro y simple: quería trabajar durante el verano en la empresa de limpieza en la que trabajaba su tía.
- f. *Participación en el proyecto.* Empezó a participar en el proyecto con 16 años. Acudía con puntualidad, estaba altamente motivado e implicado, y siempre llevaba su material;

transcurridos algunos meses su actitud cambió y empezó a mostrar apatía, problemas de atención, falta de concentración y pasotismo. Cuando llevaba seis meses en el proyecto surgió una oportunidad de empleo como mozo reponedor. Esta contratación no duró mucho porque el joven mostraba conductas inapropiadas; perdió el empleo sin superar el periodo de prácticas. Su nueva incorporación al proyecto volvió a caracterizarse por una alta motivación e implicación. Ya disponía de conocimientos sobre estrategias y herramientas necesarias para la búsqueda de empleo, por lo que cada vez adquiría más cotas de autonomía. Al pasar unos meses la actitud del joven volvió a cambiar mostrándose poco participativo, desmotivado, haciendo las cosas sin pensar y con prisas, etc. Era impuntual y cuando acudía al proyecto no realizaba las tareas encomendadas, actuaba como si nada le importase y cuando se le llamaba la atención no reconocía sus errores. Su comportamiento era motivo de rechazo entre sus compañeros del proyecto; tales conductas las reproducía en el entorno laboral: agresividad por su baja tolerancia a la frustración y formas rudas de relacionarse con los demás por sus escasas habilidades sociales. Aunque conocía las competencias necesarias para ser un buen trabajador, no las ponía en práctica. Su única meta era encontrar un empleo, pero cuando tenía una oportunidad laboral no ponía los medios necesarios para conseguirlo. Cuando cumplió la mayoría de edad dejó de acudir al proyecto, se le llamó en varias ocasiones y su respuesta fue que iría a la siguiente sesión, sin embargo nunca lo cumplió y se le dio de baja.

#### Caso 4. Cuando el futuro laboral depende del azar

- a. *Contexto familiar y de acogida.* Eduardo se encontraba residiendo en un hogar junto a otros 8 menores (6 niños y 2 niñas). Su familia estaba formada por su madre, su padre y una hermana, interna en Tenerife II por tráfico de drogas.
- b. *Formación y experiencia laboral.* Su trayectoria académica ha estado marcada por el fracaso y el abandono; estudió hasta 2º de la ESO e inició un Programa de Garantía Social de jardinería, ambos sin finalizar. No poseía experiencia laboral.
- c. *Competencias de empleabilidad.* El menor poseía conocimientos pre-laborales; disponía de curriculum vitae y había buscado empleo a través de la prensa, pero no había realizado ninguna entrevista de trabajo. Con respecto a las competencias de empleabilidad, una de las mayores dificultades, según su tutor, era el cumplimiento de normas. Durante su participación en el proyecto manifestó otras carencias tales como falta de responsabilidad para avisar de sus faltas o para acudir adecuadamente vestido y aseado. También fue necesario trabajar la autonomía personal, puesto que necesitaba la figura del adulto para realizar algunas acciones debido a su falta de conocimientos.
- d. *Red Social.* Su red social estaba formada básicamente por su familia y jóvenes de su centro; es un chico bastante tímido con dificultades para relacionarse con otras personas, sobre todo si no son de su entorno.
- e. *Proyecto vital.* Su proyecto de vida era poco claro y poseía unas expectativas muy irreales del mundo laboral. Su comportamiento era infantil y se mostraba despreocupado sobre su futuro. Cuando se le preguntaba por sus expectativas laborales a corto plazo no tenía una idea clara de lo que quería hacer; por lo general sus respuestas dejaban entrever que su futuro dependía más del azar que de sí mismo. En el terreno laboral se inclinaba por el sector servicios; quería ser cocinero, camarero o barrendero, pero ni tenía formación ni experiencia en este sector. Tampoco se planteaba adquirir formación, pues su preferencia era trabajar "porque quiere dejar los estudios". Su tutor comentó que la alternativa más idónea al cumplir la mayoría de edad sería irse a un piso tutelado, pero el joven ya tenía claras sus opciones: vivir con su madre o con un hermano con el que no tenía relación, o

bien con una mujer que le propuso irse con ella a su casa hasta que pudiese valerse por sí mismo. En el futuro piensa vivir del dinero que le den pidiendo por la calle.

- f. *Participación en el Proyecto.* Empezó a participar en el proyecto con 16 años, cuando el equipo de coordinación del centro determinó que debía empezar a buscar empleo. Durante su participación en el proyecto no se observaron cambios en su situación personal o familiar. Poco a poco fue adquiriendo conocimientos, estrategias y herramientas de búsqueda de empleo y mayor autonomía en la realización de las tareas. En los momentos en los que su motivación decaía, fingía estar trabajando y era necesario supervisarlos. Cuando surgió la oportunidad de hacer prácticas, decidió realizarlas. Al principio todo transcurrió muy bien, pero al poco tiempo dejó de asistir durante días y no avisaba de sus faltas a nadie. Este abandono era debido a una mala relación con uno de sus compañeros de trabajo ya que se sintió atacado por sus bromas y comentarios. En lugar de hablarlo y solucionarlo optó por abandonar y cerrar la puerta a la posibilidad de ser contratado.

## Conclusiones

Las trayectorias de inserción sociolaboral de los casos analizados son diferentes. Como señalan Arnau y Gilligan (2015), los procesos de inserción sociolaboral son fruto de una serie de procesos complejos propios de cada caso, no existiendo casos idénticos.

A través de los casos descritos observamos cómo los jóvenes plantean necesidades que están mediando en el éxito o fracaso de sus planes individuales de emancipación. Algunas de las dificultades encontradas en los casos confirman lo señalado por Orteu (2008): dependencia de la figura del adulto, déficits en áreas importantes (lectoescritura o expresión oral), escasos sistemas de apoyo social, problemas en la resolución de conflictos interpersonales, dificultades para relacionarse con los demás, déficit en habilidades sociales e interpersonales, bajo logro académico y formativo, miedo e inseguridad ante la mayoría de edad, gran rigidez en las ideas sobre sí mismos y sobre sus vidas, etc.

A la luz de las informaciones obtenidas en cada caso, planteamos las siguientes consideraciones:

- Los jóvenes procedentes de familias biológicas problemáticas presentan más dificultades para emanciparse pues no cuentan con sistemas de apoyo y sus referentes personales no ofrecen modelos adecuados. Los jóvenes que se sienten desprotegidos se ven abocados, en muchas ocasiones, a volver a sus entornos problemáticos, a pesar de que saben que no son apropiados para ellos. En este estudio se advierte que de los cuatro casos analizados sólo uno no se plantea el retorno al ámbito familiar; los otros casos optan por regresar con sus familias.
- Resulta sorprendente que estos jóvenes, a pesar de permanecer durante un tiempo prolongado en centros de acogida, sigan teniendo tantas dificultades personales y de aprendizaje. Muchos jóvenes en riesgo de exclusión social son derivados a estos centros, siendo el recurso prioritario y, en algunas circunstancias, el único para la protección de adolescentes en riesgo de exclusión social (Velaz de Medrano, Ferrándis y Alonso, 2009). Las instituciones responsables de la protección de menores dan una respuesta inmediata a estos jóvenes mediante su ingreso en centros de acogida, pero ¿resuelven efectivamente sus problemas? Varios autores (Montserrat, Casas y Bertrán, 2013; Montserrat, Casas, Malo y Bertrán, 2011) observaron que el porcentaje de jóvenes tutelados que finaliza la educación obligatoria era mucho menor que en la población general; más del 60% eran

orientados a Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), y menos del 8% era orientado hacia Bachillerato. En concordancia con lo señalado por Tilbury, Buys y Creed (2009), Jariot, Sala y Arnau (2015) o Martín (2015), hemos advertido en los jóvenes de nuestro estudio carencias tales como bajo rendimiento e inadaptación escolar, a las que el sistema de protección no ha podido hacer frente.

- Los jóvenes en riesgo de exclusión con una red social restringida tienen mayores problemas para conseguir empleo y para emanciparse. En los momentos de transición sociolaboral las personas que conforman la red social son potentes agentes y mediadores en las trayectorias de los jóvenes (Parrilla, Gallego y Moriña, 2009). En los casos analizados hemos visto como la característica común es precisamente una red social débil, en ocasiones formada por otros jóvenes con los mismos problemas que ellos, por lo que las posibilidades de salir del círculo de pobreza, marginación y exclusión social se ven restringidas.
- Todos los jóvenes tuvieron oportunidades para acceder al mercado de trabajo, pero por diferentes causas esta opción sólo se materializó en algunos casos. Nuestros resultados coinciden con los obtenidos por Sala, Villalba, Jariot y Arnau (2012), los jóvenes que tuvieron éxito en su inserción sociolaboral mostraban una mejor adaptabilidad y habilidades sociales que los jóvenes que fracasaron. Las competencias básicas de empleabilidad, tales como saber tomar decisiones y resolver los problemas, trabajar en equipo, saber comunicarse, ser perseverante y responsable, respetar las normas, etc. jugaron un papel más importante que la formación. Sin embargo, tal y como ellos mismos lo verbalizan, tener formación abre puertas y posibilita el acceso a otro tipo de empleos mejor remunerados, más estables y menos rutinarios. Los jóvenes llegan al proyecto con muchísimas carencias formativas, actitudinales y competenciales. Los cortos periodos de tiempo que hay para trabajar con ellos antes de cumplir la mayoría de edad, dificultan la adquisición y consolidación de las competencias de empleabilidad necesarias para conseguir un empleo y mantenerlo.
- Inicialmente los jóvenes se plantean proyectos de vida irreales o poco madurados. Se dejan llevar por lo que han visto en modelos a los que siguen o, simplemente, no creen tener las riendas sobre ese futuro. Poco a poco algunos de los jóvenes han ido madurando y consolidando sus proyectos vitales y profesionales, y poniendo los medios para obtenerlos. Resulta sorprendente ver cómo un grupo de jóvenes que debe plantearse un futuro a tan corto plazo no tenga claros sus objetivos. La consecuencia inmediata es que se sienten abrumados ante la responsabilidad de tener que tomar las riendas de su vida a tan corta edad, cuando otros jóvenes con apoyo familiar están aún diseñando su proyecto de vida y explorando el mundo profesional.

Si bien los cuatro casos analizados presentan transiciones anticipadas, de acuerdo con la clasificación de Guerrero y Abrantes (2003), la transición del caso 1 se caracteriza por su interés por el mundo laboral (profesional); la del caso 2 por la necesidad de adaptar y reorganizar su comportamiento para ajustarlo a los acontecimientos o cambios impuestos por el contexto personal o laboral; y los casos 3 y 4 por los conflictos interpersonales, el aislamiento, la precariedad económica y las escasas oportunidades (desestructurante). Los procesos de transición conllevan un riesgo: el éxito conducirá al joven a salir de la situación de exclusión social, el fracaso le llevará a mantener y/o profundizar esa exclusión. Velaz de Medrano (2005) sostiene que la inadaptación de éstos jóvenes es fruto de un *proceso de consolidación progresiva*. Si el joven no puede insertarse adecuadamente en su entorno familiar, escolar y laboral se verá abocado a situaciones marginales generadoras de frustraciones e inseguridades. Como señalan Sala, Villalba, Jariot y Arnau (2012), los centros de acogida deben de poner en práctica programas de educación social y emocional que ayudan a los jóvenes a desarrollar su adaptabilidad y a crear y mantener relaciones sociales. El personal educativo de los centros de acogida ha de ofrecer a los menores tutelados la orientación que normalmente recibe un niño en el ámbito familiar,

ayudándoles a implicarse en el desarrollo de sus competencias de empleabilidad (Arnau, Marzo, Jariot y Sala, 2013).

Los resultados del estudio deben ser considerados a la luz de varias limitaciones; una de ellas se trata de que hubiese sido oportuno disponer de un número mayor de casos para profundizar en las trayectorias vitales y las necesidades de los jóvenes en riesgo de exclusión. El hecho de que los cuatro casos estén implicados en un programa de inserción laboral nos ha permitido analizar la forma en que esta experiencia modula sus trayectorias; sin embargo, el interés de los jóvenes por participar voluntariamente en ese programa es una característica que no muestran todos los jóvenes en riesgo de exclusión, lo que reduce el alcance de nuestras conclusiones. El estudio se realizó solo con varones, lo cual plantea una duda razonable sobre si las conclusiones obtenidas serían parecidas en el caso de ser mujeres. Es necesario realizar nuevas investigaciones con otros casos de jóvenes en riesgo de exclusión que permitan confirmar las tendencias observadas en sus trayectorias y profundizar en los factores que las modulan.

El estudio abre nuevas vías para la investigación sobre los procesos de transición y emancipación de estos jóvenes, y sobre los factores que deben ser objeto de intervención para la salida de la trayectoria de exclusión. Cabe plantearse las siguientes cuestiones para seguir investigando: ¿Qué diferencias y similitudes presentan los chicos y chicas en riesgo de exclusión respecto a sus necesidades y trayectorias vitales? ¿Qué necesidades y trayectorias vitales presentan los jóvenes inmigrantes en riesgo de exclusión? ¿De qué manera afrontan los procesos de transición al mundo del trabajo los jóvenes que no se implican en programas de adquisición de competencias de empleo? ¿De qué manera se debe trabajar con estos jóvenes la configuración de sus proyectos de vida y su inteligencia emocional? Comprender los procesos por los que los jóvenes salen o no de las situaciones de exclusión y ofrecer líneas de intervención para subvertirlas es campo prometedor para futuras investigaciones.

## Referencias bibliográficas

- Arnau, L., Marzo, M., Jariot, M. y Sala, J. (2013). Learning basic employability competence: a challenge for the active labour insertion of adolescents in residential care in their transition to adulthood. *European Journal of Social Work*, 17 (2), 252-265. doi:10.1080/13691457.2013.802227
- Arnau, L. y Gilligan, R. (2015). What helps young care leavers to enter the world of work? Possible lessons learned from an exploratory study in Ireland and Catalonia. *Children and Youth Services Review*, 53, 185–191. doi:10.1016/j.childyouth.2015.03.027
- Avery, R. y Freundlich, M. (2009). You're all grown up: termination of foster care support at age 18, *Journal of Adolescence*, 32 (2), 247-257. doi: 10.1016/j.adolescence .2008.03. 009
- Courney, M. y Dworsky, A. (2006). Early outcomes for young adults transitioning from out-of-home care in the USA. *Child and Family Social Work*, 11, 209-219. doi: 10.1111/j.1365-2206.2006.00433.x
- Beihai, N., Cayden, J., Stein, M. y Wade, J. (1995). *Moving on. Young people and leaving care schemes*. Londres: HMSO.
- Bendit, R. y Hahn-Bleibtreu, M. (2008). *Youth transitions: processes of social inclusion and patterns of vulnerability in a globalized world*. Budrich: Leverkusen-Opladen.
- Davison, G., Devaney, J. y Spratt, T. (2011). The impact of adversity in childhood on outcomes in adulthood. *Journal of Social Work*, 10 (49), 369-390. doi:10.1177/1468017310378783

- Descy, P. y Tessaring, M. (2002). *Formar y aprender para la competencia profesional. Segundo informe sobre la competencia profesional en Europa*. Cedefop Reference series, 12. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Fernández del Valle, J. y Fuertes J. (2000). *El acogimiento residencial en la protección a la infancia*. Madrid: Pirámide.
- Green, S. y Powers, L. (2007). Tomorrow is another problem: The experiences of youth in foster care during their transition into adulthood, *Children and Youth Services Review*, 29, 1085-1101.
- Guerrero, M. D. y Abrantes, P. (2003). Transiciones a la vida adulta en la era de la globalización. Recorridos e incertidumbres. *Recerca, Revista de Pensament i Anàlisi*, 5, 63-86.
- Jariot, M., Sala, J. y Arnau, L. (2015). Jóvenes tutelados y transición a la vida independiente: indicadores de éxito. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26 (2), 90-103.
- Laparra, M., Aguilar, M. y Gaviria, M. (1996). Inserción por la actividad económica: un nuevo horizonte para los servicios sociales. En M.C. Alemán y J. Garcés (Comp), *Administración social: servicios de bienestar social* (pp.633-678) Madrid: Siglo XXI.
- López-Aranguren, L. M. (2000). *Las empresas de inserción: Un marco de aprendizaje para la inserción Sociolaboral*. Colección estudios. Madrid: Consejo Económico y Social.
- López Sánchez, F. (1995). *Necesidades de la infancia y protección infantil. Fundamentación teórica, clasificación y criterios educativos*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Martín, E. (2015). Niños, niñas y adolescentes en acogimiento residencial, un análisis en función del género. *Revista Qurrriculum*, 28, 91-105.
- Formichella, M. y London, S. (2013). Empleabilidad, educación y equidad social. *Revista de Estudios Sociales*, 47, 79-91.
- Mendes, P. (2009). Young people transitioning from state out-of-home care. Jumping hoops to access employment. *Australian Institute of Family Studies*, 83, 32-38. doi:10.1111/j.1365-2206.2010.00749x
- Miles, M.B. y Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Newbury Park, CA: Sage.
- Montserrat, C., Casas, F. y Bertrán, I. (2013). Desigualdad de oportunidades educativas entre los adolescentes en acogimiento residencial y familiar. *Infancia y Aprendizaje*, 36 (4), 443-453. doi: 10.1174/021037013808200267
- Montserrat, C., Casas, F., Malo, S. y Bertrán, I. (2011). *Los itinerarios educativos de los jóvenes ex tutelados*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- Orteu, X. (2008). La inserción como modelo de intervención. *IV Congreso Multidisciplinar Trastornos del Comportamiento en Menores. Terapias aplicadas en la escuela, la familia, la salud y los sistemas de protección y justicia*. Palma de Mallorca, 07-06 de marzo.
- 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.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Sala, J., Jariot, M., Villalba, A. y Rodríguez, M. (2009). Analysis of factors involved in the social inclusion process of young people fostered in residential care institutions. *Children and Youth Services Review*, 31 (12), 1251–1257. doi:10.1016/j.childyouth.2009.05.010

- Sala, J., Villalba, A., Jariot, M, y Arnau L. (2012). Socialization process and social support networks of out-of-care youngsters. *Children and Youth Services Review*, 34 (5), 1015–1023. doi:10.1016/j.chilyouth.2012.02.002
- Santana Vega, L.E, González-Morales, O., y Feliciano García, L. (2016). Percepción del empresariado de las competencias y características relevantes para el empleo. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27(1), 29-46. doi:http://dx.doi.org/10.5944/reop.vol.27.num.1.2016.17006
- Santana Vega, L.E. (2015). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Madrid: Pirámide.
- Santana Vega, L.E. (2014). La innovación educativa: Un desafío para los orientadores como agentes promotores de las iniciativas de cambio. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 261-270. doi:http://dx.doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11530
- Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stein, M. (2006). Research review: Young people leaving care. *Child and Family Social Work*, 11 (3), 273-279. doi: 10.1111/j.1365-2206.2006.00439.x
- Tezanos, E. (2009). *Juventud y exclusión social*. Madrid: Sistema.
- Tilbury, C., Buys, N. y Creed, P. (2009). Perspectives of young people in care about their school-to-work transition. *Australian Social Work*, 62, 476-490. doi: 10.1080/03124070903312849.
- Velaz de Medrano, C. (2005). Medidas para prevenir el rechazo escolar y evitar la exclusión social desde un enfoque democrático y comunitario de la atención a la diversidad. En VV.AA., *Educación para la ciudadanía* (pp. 90-108). Madrid: Atlántida.
- Velaz de Medrano, C., Ferrandis, M. y Alonso, C. (2009). *Educación y protección de menores en riesgo de exclusión o conflicto social: un enfoque comunitario*. Barcelona, Graó.
- VV.AA. (2003). *Programa de enseñanza para el trabajo. Habilidades sociolaborales*. Madrid: Asociación Cultural Norte Joven.

## Fuentes electrónicas

- Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (2015). *Empleabilidad y competencias de los recién graduados la opinión de empresas e instituciones. Principales resultados del estudio de empleadores 2014*. Recuperado en: <http://www.aqu.cat/>
- Organización Internacional del Trabajo (2015). *Competencias para el empleo. Mejorar la empleabilidad de los jóvenes: La importancia de las competencias clave*. Recuperado en [http://www.ilo.org/skills/pubs/WCMS\\_371815/lang--es/index.htm](http://www.ilo.org/skills/pubs/WCMS_371815/lang--es/index.htm)
- Parlamento Europeo (2015). *Resolución del Parlamento Europeo, de 10 de septiembre de 2015, sobre la creación de un mercado de trabajo competitivo en la UE del siglo XXI: adecuación de las competencias y las cualificaciones a la demanda y las perspectivas de empleo como medio para recuperarse de la crisis*. Recuperado en: [http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P8-TA-2015-0321+0+DOC+XML+V0//ES#def\\_1\\_4](http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P8-TA-2015-0321+0+DOC+XML+V0//ES#def_1_4)

**Fecha de entrada:** 1 febrero de 2016  
**Fecha de revisión:** 14 diciembre de 2016  
**Fecha de aceptación:** 16 diciembre de 2016