

Experiencias positivas, identidad personal y significado del trabajo como elementos de optimización del desarrollo de los jóvenes. Lecciones aprendidas para los futuros Programas de Cualificación Profesional Inicial

Juan José Zacarés González

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación- Facultad de Psicología. Universidad de Valencia

Juan.J.Zacares@uv.es

Lucía Linares Insa

Departamento de Psicología Social- Facultad de Psicología. Universidad de Valencia

Lucia.Llinares@uv.es

Resumen

Los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) presentan, por su propio carácter preparatorio, un claro componente madurativo y de fomento del desarrollo positivo de los jóvenes participantes que deberá incorporarse en su diseño y aplicación. Con el fin de ayudar a esta finalidad, el presente artículo ofrece los resultados procedentes del estudio de los cuestionarios aplicados a alumnos y formadores de Programas de Garantía Social (PGS) vigentes hasta ahora, referidos a los procesos de formación de identidad y al significado del trabajo que se configura en estos entornos educativos. Los PGS aparecen como contextos particulares de formación de identidad, aunque con menor impacto del que sería deseable. El área ocupacional y familiar resultan centrales en el desarrollo de la identidad en estos jóvenes. Los mayores niveles de compromiso de identidad se asocian a un mejor ajuste psicosocial, expectativas de empleo más positivas y mayor aprovechamiento del programa formativo. Por otro lado se analiza el significado o valor del trabajo para el alumnado, fuertemente extrínseco, se compara con el de sus formadores y se valora la capacidad de los PGS para incidir en este aspecto de la identidad ocupacional. Se finaliza con una serie de reflexiones y propuestas, a la luz de los datos disponibles, acerca de la necesidad de que en el futuro se explicita de modo sistemático esta dimensión evolutiva de los programas formativos profesionalizadores.

Palabras clave: desarrollo evolutivo, adolescencia, identidad, significado del trabajo, optimización evolutiva, Programas de Garantía Social, Programas de Cualificación Profesional Inicial.

Abstract: *Positive experiences, personal identity and the meaning of work as some optimising elements for young people's development. Lessons learned for the future Programmes of Initial Professional Qualification*

Given the preparatory nature of Initial Vocational Qualification Programmes, their design supposes a clear maturing component as well as the trait to foster positive development in the participating youth. In order to enhance this aim, this article feeds us with data from several studies obtained from apprentices and trainers of Social Guarantee Schemes. Through the use of questionnaires we could find out about the processes of formation of identity and the meaning of work that is taught in such educational environments. SGS are seen as particular contexts for identity formation, despite with a more limited impact than the desired one. The occupational and family area proves to be central in the development of identity among these youth. Greater levels of identity commitment are linked to a better psychosocial adjustment, more positive expectations of employment and a larger benefit of the training programme. On the other side, we analyze the meaning of work among these youth, which proves to be strongly extrinsic. We also compare it with that of their trainers and assess the capacity of SGS in order to have an impact upon this aspect of occupational identity. We finalize with a series of reflections and suggestions arising from the data about the need to make explicit, in a systematic way, this developmental dimension in these and similar vocational training programmes.

Key words: adolescent development, identity, meaning of work, developmental optimization, Social Guarantee Schemes, Initial Vocational Qualification Programmes.

Introducción: los Programas de Cualificación Profesional Inicial como programas de «desarrollo positivo» para jóvenes

Los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI, a partir de ahora) recientemente regulados en el artículo 30 de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) se ofrecen como programas de cualificación profesional básica para aquellos alumnos mayores de 16 años que no hayan obtenido el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Estos programas suponen un recurso educativo que da continuidad a la posibilidad que abrió la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema

Educativo (LOGSE, 1990) al crear los Programas de Garantía Social (PGS, a partir de ahora). Los PGS pretendían servir de *punto de partida* para la inserción laboral y sobre todo proporcionar una *base de experiencia* positiva que capacitara al joven para asumir el suficiente grado de iniciativa y compromiso personales requeridos para navegar con éxito en la transición hacia el mundo adulto. Entendíamos, tras unos primeros años de experiencia con esta herramienta educativa, que no se buscaba tanto que «el PGS sea un medio para una inserción laboral ‘de calidad’ o únicamente una formación profesionalizadora de nivel de cualificación uno, sino que ante todo incida de manera efectiva en los procesos madurativos personales de los adolescentes» (Zacarés, 1998, p. 35). Sin embargo, aunque a la espera de mayores concreciones que se plasmarán en el desarrollo normativo de la Ley, en principio los PCPI destacan claramente el objetivo profesionalizador por encima de otros, finalidad operativizada como «alcanzar competencias profesionales propias de una cualificación de nivel uno de la estructura actual del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales» (LOE, art. 30.2). Esta finalidad cualificadora se plasmará fundamentalmente en los «módulos específicos» que se corresponderán con una serie de competencias asociadas a diferentes perfiles profesionales.

¿Hay posibilidad para abordar otros objetivos no estrictamente profesionalizados en los PCPI? El articulado de la Ley señala la inclusión de otros «módulos formativos de carácter general» que «ampliarán competencias básicas y favorezcan la transición desde el sistema educativo al mundo laboral» (LOE, art. 30.3). De estos módulos formativos se espera que engloben el desarrollo de diversos procesos madurativos psicológicos y psicosociales, que de una manera u otra pueden haberse estancado en los jóvenes destinatarios de estos programas, pero el grado de indefinición al respecto es todavía muy alto para poder asegurarlo. La consideración de fondo que hacemos en el presente artículo es que los PCPI, lo pretendan o no explícitamente, se van a convertir de hecho en contextos de maduración personal que pueden tener una clara incidencia en las trayectorias vitales de los jóvenes que en ellos participen. En este sentido asumimos que, más allá de la finalidad cualificadora, los PCPI y otros recursos similares se constituirán en poderosas herramientas de «*optimización evolutiva*» (Viguer, 2004). La base de esta predicción se asienta en dos tipos de datos: a) por un lado y de modo más directo, en la experiencia de los PGS como instrumento de desarrollo y maduración del alumnado, y de los cuales los PCPI son los herederos más inmediatos (Marhuenda y Navas, 2004); b) por otro lado, en la acentuación de los procesos de individualización en nuestra sociedad, que impulsan la demanda de contextos de apoyo intermedios para ayudar en una transición a la adultez caracterizada por

la pérdida de linealidad y el desplazamiento del centro de gravedad hacia edades cada vez más tardías (INJUVE, 2004).

En coherencia con la anterior tesis, proponemos que desde su planteamiento inicial se asuma claramente por parte de legisladores, gestores y educadores que los PCPI son una modalidad particular de los llamados «programas de desarrollo positivo para jóvenes» y que, como tales, pueden beneficiarse en su diseño y puesta en práctica de su encuadre en este marco «evolutivo». Aunque la etiqueta de «desarrollo positivo para jóvenes» aplicada a una diversidad de intervenciones con adolescentes resulta todavía algo vaga, nos parece que la filosofía común a todas ellas puede ser asumida por los PCPI:

La resiliencia y la competencia son centrales para ayudar a los jóvenes a atravesar la adolescencia de manera saludable (...). Los programas que incorporan esta filosofía se aproximan a los jóvenes como recursos a desarrollar antes que como problemas a manejar; se esfuerzan por conducir el desarrollo de los adolescentes hacia resultados positivos incrementando su exposición a fuentes de apoyo y oportunidades evolutivas. (Roth y Brooks-Gunn, 2003, p. 94).

Los PCPI tienen un carácter de preparación y desarrollo en un ámbito vital –el laboral– con repercusiones directas e indirectas en otros contextos, como el interpersonal, el sociocomunitario y el personal-ideológico. Su foco está más allá de la tradicional prevención de problemas específicos y/o reducción de conductas de riesgo. En este sentido, los PCPI se pueden analizar tomando como ejes las tres características de los programas de desarrollo para jóvenes que la revisión de la literatura ha considerado relevantes, a saber, las «metas», la «atmósfera» y las «actividades» (Roth y Brooks-Gunn, 2003). La atmósfera del programa, más que las actividades, y una consideración ampliada de las metas evolutivas caracterizan a los programas más efectivos. Cualquier educador de un PGS ha comprobado que en gran medida el programa suele ir más allá de metas de construcción de competencias laborales para abarcar «metas de desarrollo de la confianza en uno mismo» o similares, y es capaz de generar un clima no orientado al control ni a la competitividad sino al apoyo y al reconocimiento (Marhuenda, Navas y Pinazo, 2004). Estas dimensiones y sus definiciones más operativas pueden ayudar a generar indicadores de evaluación de la calidad de los PCPI «como recurso de promoción del desarrollo evolutivo» de sus destinatarios. Sin esa consideración detallada del grado en que se está promoviendo en los participantes un grado de desarrollo más óptimo, difícilmente tendrá sentido ni será posible su

principal objetivo profesionalizador. Desde esta intención general presentamos a continuación algunos datos de nuestra investigación sobre PGS, que arrojan luz sobre dos elementos clave para poder tener una visión de los PCPI como “recurso de apoyo al desarrollo evolutivo» de los PCPI: *la formación de una identidad personal* como tarea evolutiva general con y de la adolescencia asociada a la maduración psicosocial, y la *configuración del significado del trabajo* como contenido de socialización específico.

Identidad y significado del trabajo en los PGS: datos para la reflexión

Los datos que se comentan en los siguientes apartados proceden de dos proyectos de investigación interdisciplinares llevados a cabo en diversas muestras representativas de alumnos y profesores de PGS de la Comunidad Valenciana¹. En ambos estudios se empleó una metodología de cuestionario mediante la cual se recogieron toda una serie de datos sociodemográficos y socioeducativos junto a una evaluación de variables de competencia social, desarrollo sociopersonal, orientación de futuro y significado del trabajo de los alumnos de PGS. En ambos casos también se realizaron entrevistas a una submuestra de los jóvenes sobre su percepción de los programas en los que participaban, sus planes de futuro, su visión del mundo laboral y sobre su identidad interpersonal y ocupacional. Antes de exponer estos datos situaremos el marco conceptual del que partimos.

Identidad y significado del trabajo como dimensiones evolutivas en los programas formativos profesionalizadores

La noción de identidad alude tanto a un sentimiento de individualidad como a una experiencia de vinculación ligada al contexto social que el propio sujeto reconoce y asume (Erikson, 1968). La primera síntesis de identidad que llega a configurarse en la

¹⁾ Los datos presentados proceden en su mayoría del segundo estudio, realizado entre 2001 y 2004 (Estudio 2: Molpeceres, 2004), aunque ocasionalmente nos referiremos a algunos resultados del primer estudio, correspondiente al período 1995-98 (Estudio 1: Aparisi, Marhuenda, Martínez, Molpeceres y Zacarés, 1998).

adolescencia permite adquirir los medios que servirán para poder gestionar el propio cambio a lo largo del período adulto. Muchas de las estructuras tradicionales (por ej.: familia, comunidad) han ido perdiendo peso como guías de configuración de la propia vida, lo que ha incrementado la exigencia individual de un sentido de identidad coherente que pueda orientar el propio recorrido vital en ausencia de dichas estructuras. Una identidad «adaptativa» se asociaría hoy con una capacidad de intercambio activo con el entorno y con el aprender a establecer compromisos que, aunque flexibles, van confiriendo un sentido de dirección a la propia vida.

El desarrollo de la identidad debe valorarse desde una perspectiva multidimensional: hay *procesos* diferentes que pueden adquirir un carácter distinto y evolucionar a un ritmo diferente en los diversos *ámbitos vitales*. En nuestros estudios con PGS y de acuerdo a la literatura sobre desarrollo evolutivo, los «procesos-foco» han sido los de exploración y compromiso, mientras que los ámbitos de identidad personal analizados son prioritariamente el ocupacional y relacional, a los que hemos añadido recientemente el ideológico y el familiar. La *exploración* se refiere a un período de experimentación y examen de distintas alternativas antes de tomar decisiones sobre metas, valores y creencias. El compromiso supone la adopción de una decisión relativamente firme sobre elementos de identidad y la implicación en una actividad significativa dirigida a la materialización de dicha elección. El desarrollo de la identidad se aprecia de forma más global a través de los estatus de identidad cuando se consideran simultáneamente los dos procesos (Marcia, 1993): a) *Compromiso hacia el logro* (alto grado de compromiso y exploración e indicativo de una mayor madurez psicosocial); b) *Moratoria* (alto grado de exploración y bajo de compromiso); c) *Compromiso cerrado* (alto grado de compromiso y bajo de exploración) y d) *Difusión* (bajo nivel de compromiso y de exploración y el más inmaduro de los cuatro).

La identidad ocupacional es el ámbito de la identidad personal más sensible a la participación en programas formativos profesionalizadores. Un componente particularmente importante de la identidad ocupacional es el significado que se construye e internaliza sobre el trabajo. Por *significado del trabajo* entendemos el conjunto de creencias, actitudes y valores de la persona con respecto al trabajo. Éste funciona como un marco de referencia para la acción a través de las creencias individuales sobre los resultados que deben esperarse o desearse del trabajo (metas y valores laborales), lo que se tiene que dar o recibir en/de la situación laboral para lograr esos resultados (normas sociales) y el grado en que uno se identifica con el trabajo (*centralidad* del trabajo en la vida personal) (Gracia, Martín, Rodríguez y Peiró, 2001).

La etapa vital clave en la conformación del significado del trabajo es también la adolescencia. Los participantes en PGS se hallan evolutivamente hablando en un período de «socialización para el trabajo», antes de la incorporación al primer empleo y donde familia, iguales y contextos educativos juegan el papel más importante. Sería esperable que los PGS hubiesen constituido una influencia relevante en la configuración del significado del trabajo para los jóvenes, a través de dos vías: a) la derivada de las prácticas profesionales; b) la asociada a la interacción con los formadores que pueden presentar ellos mismos distintos «significados del trabajo» alternativos a los que los jóvenes llevan al programa como resultado de su trayectoria biográfica. Los propios formadores de PGS destacan, por encima de otras, un conjunto de habilidades para la inserción laboral que tienen que ver con los «cambios de actitud frente al trabajo» y que habrían de ser adquiridas por sus alumnos. Estas habilidades suponen toda una socialización en la «cultura del trabajo» en la que se resaltan los aspectos de motivación y valoración del trabajo en sí mismo, el espíritu por superarse y perfeccionarse en el ejercicio profesional, y el compromiso con aquellos valores laborales que sustentan la adquisición de hábitos como la responsabilidad o la constancia (Molpeceres, 1998).

La incidencia de los PGS en la formación de la identidad

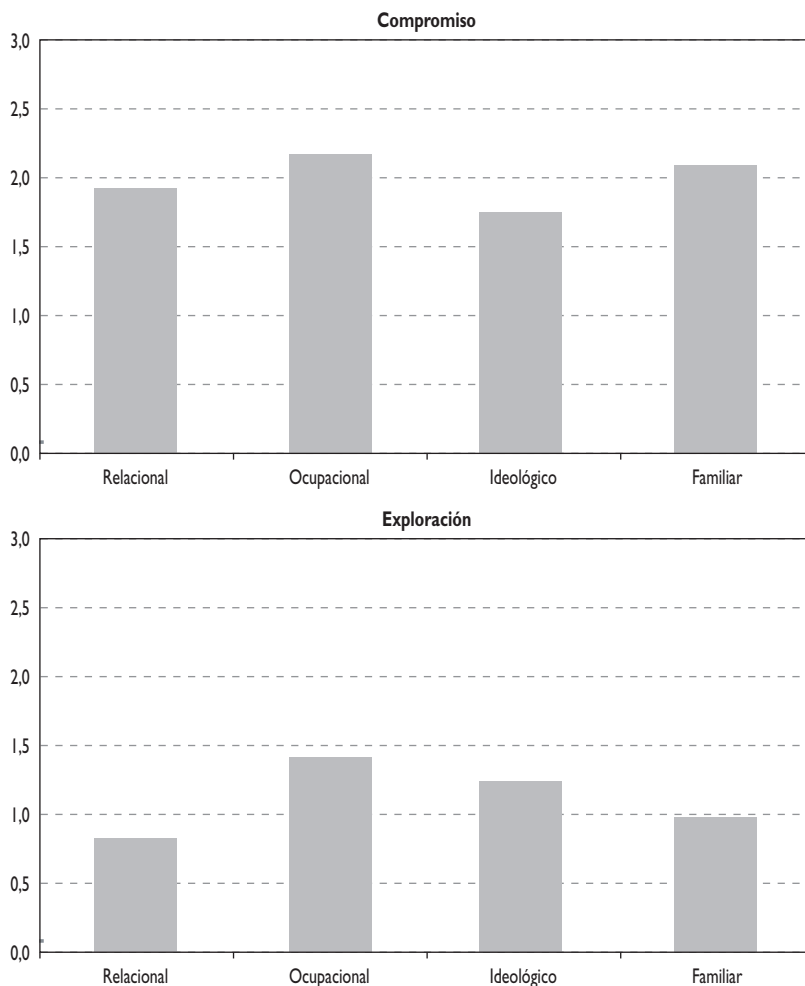
Los PGS constituyen, por sus características peculiares, un contexto de configuración de identidad distinto al del aula de secundaria (Marhuenda y Navas, 2004). Cada contexto educativo genera expectativas y creencias diferentes en relación a las opciones disponibles para los compromisos en el ámbito ocupacional, ideológico y social. Proporciona también modelos y oportunidades para la práctica de una conducta exploratoria más o menos intensa. Las diversas situaciones interactivas que se dan en el programa sirven para confirmar sus compromisos previos o para debilitarlos, abriendo entonces el camino a la exploración, la cual a su vez puede ser fomentada o inhibida contextualmente. Desde esta visión nos planteamos tres interrogantes en la investigación:

- ¿Cuáles son las áreas en que el alumnado de PGS muestra sus compromisos de identidad más intensos? ¿En cuáles se da una exploración más activa?
- ¿Qué balance particular de compromiso y exploración está asociado a una mejor adaptación psicosocial?
- ¿Hasta qué punto los factores contextuales producen variaciones en los procesos de identidad?

Compromiso y exploración en diferentes áreas de identidad

Los alumnos de PGS, según se muestra en la Figura I, se comprometen más que exploran en todas las áreas analizadas ($p < 0,001$), a saber, la ocupacional (aquí se refiere a su participación en el PGS y al futuro laboral), la relacional (relaciones de amistad), la

FIGURA I. Compromiso y exploración en diferentes áreas vitales al inicio del programa (Estudio 2)



Fuente: Hoffmann, 2000.

ideológica (filosofía de vida) y la familiar (relaciones familiares). Este dato confirma un mayor grado de adhesión que de cuestionamiento activo. Por otra parte, el ámbito donde se registra un mayor trabajo sobre la identidad personal, manifestado por los niveles más altos de exploración y compromiso es el ocupacional, lo que indicaría que de su participación en el PGS y de las perspectivas que éste les abre, deriva un mayor sentido de identidad personal. El compromiso ocupacional se sitúa al mismo nivel de intensidad que el familiar, mientras que por debajo se hallaría el compromiso relacional y el ideológico. Así pues, la formación para el trabajo y la familia son las áreas que más aportan a la seguridad identitaria. En cambio, las relaciones con sus mejores amigos y su visión ideológica general resultarían menos centrales.

Por otra parte, la exploración ocupacional muestra la misma fuerza que la ideológica y mayor que la exploración familiar y relacional. Los jóvenes de PGS tienen menos dudas sobre sus relaciones interpersonales, pero se cuestionan más intensamente sus alternativas ocupacionales y su forma de ver la vida. Esta elevada actividad exploratoria en el ámbito ideológico, sumada al bajo compromiso, estaría señalando una mayor indefinición de los jóvenes de PGS en cuanto a su filosofía de vida, mientras que el alto grado de exploración ocupacional sería reflejo de la situación de encrucijada del alumnado que parece haberse activado por su participación en el PGS: están a un paso de trabajar, a un paso de seguir estudiando o, a un paso también, de no lograr nada de eso.

Identidad y adaptación psicosocial

Los datos de los dos estudios avalan, a través de diversos indicadores, que los mayores niveles de compromiso de identidad entre los jóvenes en PGS, especialmente en el área ocupacional, se asocian a un mayor grado de ajuste psicosocial y a expectativas más positivas hacia el propio desarrollo. Así, los alumnos con estatus de *compromiso hacia el logro*, y de *compromiso cerrado* tienden a mostrar mayor satisfacción vital, una mayor autoestima y un funcionamiento interpersonal más óptimo (Zacarés, 1998). Los procesos de exploración tanto en el plano ocupacional como en el relacional se asocian a una menor autoestima. Paralelamente, los jóvenes en las dos situaciones de identidad de alto compromiso señalaban un grado más alto de apoyo percibido tanto por parte de sus educadores como de los familiares adultos, de lo cabe concluir que la presencia de estas figuras adultas constituye una importante fuente de validación de sus compromisos presentes. De modo particular, el apoyo percibido por parte del maestro o maestra se mostró como un poderoso antecedente del compromiso ocupacional manifestado (Molpeceres y Zacarés, 1999).

Un aspecto particular de la orientación de futuro son las *expectativas de empleo*. Los niveles más altos de compromiso en el área ideológica y no en el área ocupacional, son los que asocian a unas expectativas de empleo más positivas ($F_{3,96} = 8,29$; $p < 0,001$). Una identificación más intensa con un proyecto personal propio es lo que favorecería más el optimismo sobre el futuro laboral. No obstante, es el desarrollo global de la identidad y no sólo el de un área concreta, lo que marca la visión de futuro de estos jóvenes: aquellos con un e compromiso promedio en las cuatro áreas más elevado («compromiso hacia el logro» y «compromiso cerrado») también reflejaron esas mejores expectativas de empleo ($F_{3,96} = 6,9$; $p < 0,001$).

Por último, hay que recoger en este apartado otros análisis que a lo largo de nuestros estudios buscaban relacionar el grado en que un joven se «adaptaba» al contexto formativo del PGS y se motivaba con toda una serie de dimensiones de funcionamiento psicosocial. Con estos análisis tratábamos de contestar a la cuestión de «¿quién es el alumno que mejor se acopla a un recurso educativo como los Programas de Garantía Social?». De nuevo las variables de identidad juegan aquí un papel relevante. Así, en el Estudio 1 concluíamos que la adaptación global al PGS viene definida, al menos en parte, por un perfil psicosocial de alto compromiso ocupacional, una orientación intrínseca hacia el trabajo y una situación relacional caracterizada por la baja exploración y el apoyo cercano (Aparisi et al., 1998). Los datos del Estudio 2 apuntaron en la misma dirección: se observa que el compromiso ocupacional es más elevado en los jóvenes más implicados que en los que muestran una implicación media o baja. También se constata un mayor compromiso familiar en el alumnado con alta implicación y motivación, como si la seguridad derivada del entorno familiar facilitara una implicación más intensa en los fines y contenidos del programa.

En el plano de la identidad global, los jóvenes con «compromiso hacia el logro» tendían a estar entre los de alta implicación mientras que los que se hallaban en difusión se agruparon en mayor medida entre los de más baja implicación ($X^2 = 17,42$; $p < 0,01$). No se puede deducir de estos datos de una manera simple cuál es la dirección causal de esta relación entre identidad e implicación en el PGS pero resultaría plausible pensar que la presencia de mayores niveles de compromiso de identidad previos favorecerían la receptividad hacia el programa; una vez el programa se inicia y en la medida en que el alumno se implica en él se reforzarían nuevos compromisos, especialmente en el área ocupacional.

El impacto contextual de los Programas de Garantía Social sobre los procesos de identidad y las expectativas de empleo

¿Hasta qué punto el contexto de los PGS resulta distinto desde el punto de vista del desarrollo de la identidad al de las aulas de educación secundaria? Algunos datos obtenidos

así lo constatan (Molpeceres y Zacarés, 1999): los alumnos de PGS muestran mayores niveles de compromiso y menores de exploración en el ámbito ocupacional que los de Secundaria reglada, mientras que en el ámbito relacional señalan niveles más bajos de compromiso y mayores de exploración que sus compañeros de Secundaria. Los PGS tratan de provocar en los adolescentes una alta implicación con las actividades del perfil profesional del programa en un corto plazo de tiempo a fin de posibilitar al máximo la ruptura de trayectorias personales de fracaso escolar. Esta alta implicación se logra normalmente si se percibe alguna utilidad más o menos inmediata del programa (Aparisi et al., 1998). Este hecho, junto a las relaciones más simétricas entre alumnos y al papel diferencial del educador, daría lugar a mayores niveles de compromiso ocupacional y a una evitación de la 'dispersión' que siempre supone la actividad de exploración. En el contexto de Secundaria, en cambio, son numerosas las actividades que explícitamente buscan activar conductas de exploración académica con vistas a una adecuada toma de decisiones.

Los contextos en los que los adolescentes se desarrollan se podrían examinar en función de las opciones y expectativas que proporcionan. En este sentido, hay datos que apuntan a que las diferentes modalidades de PGS que se implantaron en la comunidad valenciana generarían diferencias relevantes. En concreto, los participantes en PGS de entidades sin ánimo de lucro (ESAL) mostraron un mayor compromiso ocupacional que los que están en institutos ($p < 0,01$), mientras que la finalidad de '*pasar a los ciclos formativos de Grado Medio*' se destacó más entre los alumnos que acudían a un PGS de instituto que entre los asistentes a programas municipales ($p < 0,01$).

La comparación longitudinal entre T1 (inicio del programa) y T2 (finalización) en el Estudio 2 nos permite captar hasta qué punto la participación en un programa ha incidido en los procesos de identidad ocupacional y relacional y en otras variables como la autoestima y las expectativas de empleo. No se verificó una variación significativa en la autoestima global ni tampoco en las expectativas generales de empleo al final del programa, lo cual no supone que no se hayan producido mejoras o declives significativos en algunos participantes. No obstante, de modo llamativo se produjo una disminución en T2 en la expectativa específica de «encontrar un empleo en el tipo de trabajo para el que me estoy preparando o tengo experiencia» ($p < 0,05$), como si la participación en el programa hubiera rebajado -en vez de aumentado- la expectativa de encontrar un trabajo relacionado con el perfil profesional desarrollado. También hay que destacar que entre los predictores más potentes de las expectativas de empleo al término del programa apareció, junto a la autoestima global, la motivación en el programa en T1, lo que avala la importancia de conseguir en los

primeros meses del programa un buen acople entre el entorno ofrecido y los intereses y expectativas de los alumnos si se quiere incidir en su orientación de futuro.

En cuanto a los procesos de identidad, al final del programa únicamente se detectó una disminución moderada pero significativa en el compromiso ocupacional ($p < 0,05$). No hubo diferencias en el grado de compromiso relacional ni en los niveles de exploración ocupacional y relacional. En T2 se detectó un debilitamiento general de los compromisos ocupacionales y de la actividad exploratoria, si bien un tercio de los participantes mantuvieron un aceptable grado de compromisos flexibles en el ámbito de lo laboral. Un análisis detallado indicó además que hubo «transiciones entre estatus», de tal manera que casi un 50% de los jóvenes cambiaron su estatus de identidad ocupacional entre el inicio y el final del programa, lo que nos indica que estamos ante un momento de considerable intensidad evolutiva.

El significado del trabajo para los alumnos de PGS y sus formadores

Los jóvenes en PGS y sus formadores participan en sus contextos cotidianos de los intensos cambios sociohistóricos del «postfordismo» en relación al propio significado del trabajo. Esta época supone la construcción de un modelo diferente del vivido en la modernidad y la «era del fordismo»: disminución de la centralidad del trabajo como estructurador de las realidades sociales y las subjetividades, cambio en el discurso de crecimiento permanente y transformaciones en la concepción del trabajador como persona integrada socialmente y del trabajo como garante de autonomía y libertad (Alonso, 2000). Es de esperar que el impacto de estas mutaciones sea diferente en los jóvenes y en sus formadores de acuerdo a su posición en la estructura social y que se traduzca en significados del trabajo también bastante diferenciados. ¿Cuáles son estas visiones del trabajo y hasta qué punto llegan a acercarse estas visiones a lo largo del desarrollo del programa?

Los valores y metas laborales

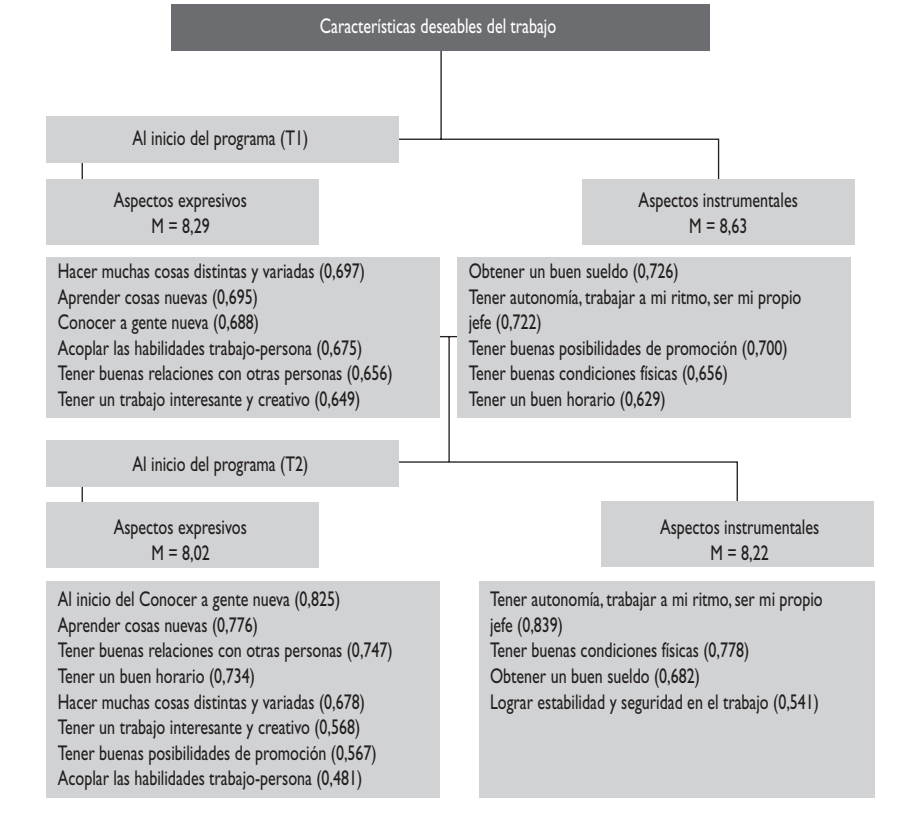
Los valores laborales hacen referencia a los aspectos del trabajo que resultan importantes para la persona y que, por tanto, prefiere se den en su trabajo. Estas preferencias dan lugar a una especial configuración o perfil que determina el significado que se le da al trabajo (Gracia, Martín, Rodríguez y Peiró, 2001). Tradicionalmente la literatura sobre el tema ha distinguido entre *motivos extrínsecos o instrumentales* para trabajar y *motivos intrínsecos o expresivos* (Salanova, Moyano, Calvo, Prieto y Peiró,

1991). Los primeros hacen referencia a aspectos relacionados con el contexto de trabajo. Los segundos hacen referencia a las características de la actividad y, por tanto, a la actividad laboral como fin en sí misma. Posteriormente, se le añadió la dimensión de contactos interpersonales. Los valores laborales se establecen en la etapa de socialización y cristalizan en la adolescencia. Éstos tienen un efecto duradero en la personalidad del individuo, si bien en función de las diferentes situaciones laborales vividas se producen adaptaciones o modificaciones de los mismos. Debido a su importancia para el adecuado ajuste al mundo laboral y su carácter relativamente estable constituyen un contenido educativo en los PGS. Se analizaron en los jóvenes al inicio del programa y a su término, comparándolos con los de sus formadores. En el cuestionario de características deseables del trabajo se pidió a cada sujeto que estimase, en una escala de 1 a 10, hasta qué punto valoraba como deseables doce aspectos del trabajo.

En la Figura II se presentan los factores del cuestionario con sus ítems y saturaciones correspondientes. Los *aspectos expresivos del trabajo* hacen referencia a los aspectos intrínsecos de la actividad laboral pero con un componente de estabilidad y seguridad laboral. En el segundo tiempo, el primer factor también incluye el ítem referido a la jornada laboral, la organización del tiempo y a las posibilidades de promoción. Esto hace que el trabajo actúe estructurando, temporalmente, la vida de las personas y, profesionalmente, delimitando su carrera laboral. Los *aspectos instrumentales del trabajo* hacen referencia a los aspectos extrínsecos de la actividad laboral en sí misma con un componente de responsabilidad sobre los resultados del trabajo. En T2 este factor queda parcialmente reducido y se le dota de un carácter de seguridad y estabilidad laboral que no tenía en la estructura de los valores realizada antes de iniciarse el programa. Estos adolescentes consideran los dos factores como importantes. Con todo, cabe resaltar la importancia otorgada a la remuneración económica (M1= 9,5; M2= 9,16) y a las relaciones laborales satisfactorias (M1= 8,74; M2= 8,51). Resulta interesante señalar que no se ha producido variación alguna en las expectativas específicas del individuo con respecto a las características deseables del trabajo asociada a la participación en el programa.

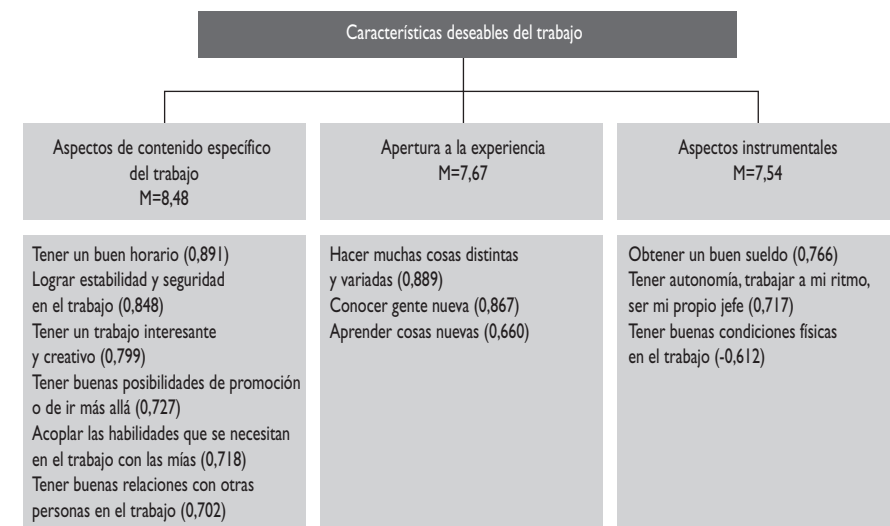
En la Figura III se observa la estructura de valores y metas laborales más diferenciada que emergió en el grupo de formadores de PGS. El primer factor viene definido por aquellos elementos que estructuran el tiempo y la carrera laboral de las personas y por aquellos que inciden en las características propias de la tarea, el ajuste persona-puesto de trabajo y el ambiente social en donde se desenvuelve, «*aspectos de contenido específico del trabajo*». Los valores incluidos en esta categoría reflejan

FIGURA 2. Factores identificados en el cuestionario de características deseables del trabajo de los jóvenes, con sus puntuaciones promedio



ciertos beneficios procedentes de diferentes aspectos tanto instrumentales como expresivos del trabajo. El segundo factor se denomina «apertura a la experiencia» por referirse a valores que potencian la autorrealización y que tienen que ver más específicamente con la búsqueda activa de nuevas experiencias y relaciones personales en el trabajo. El contenido del tercer factor nos permite denominarlo «aspectos instrumentales del trabajo» y hace referencia a los aspectos extrínsecos de la actividad laboral en sí misma con un componente de responsabilidad sobre los resultados del trabajo.

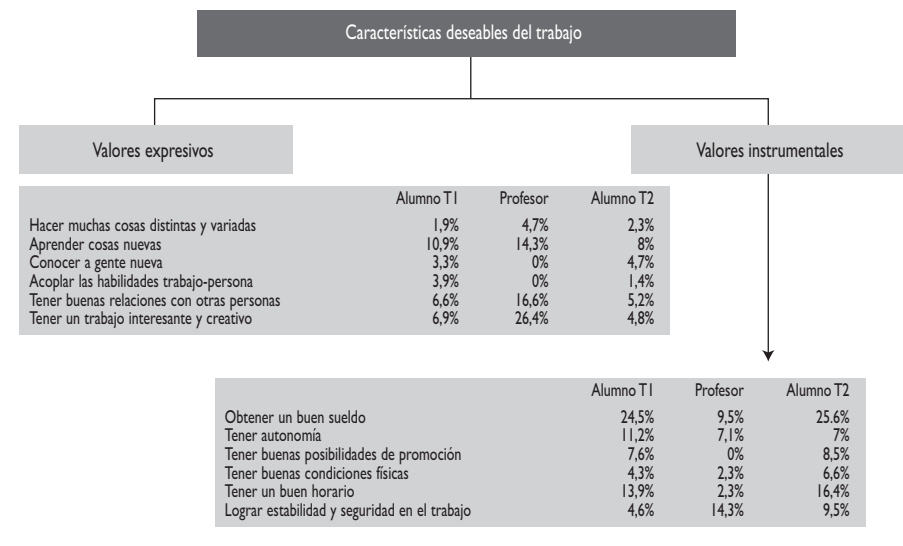
FIGURA 3. Factores identificados en el cuestionario de características deseables del trabajo de los formadores de PGS (T2), con las puntuaciones promedio



Las medias de los valores nos indican que los educadores de PGS priorizan valores acordes con las necesidades de autorrealización pero a la vez otorgan importancia tanto al contenido específico del trabajo como a aspectos instrumentales que les proporcionan calidad de vida laboral. Cuando se contrastaron los aspectos expresivos y los instrumentales de los profesores y de los jóvenes en T1, los jóvenes puntuaban significativamente más alto que los profesores en los aspectos instrumentales ($p < 0,05$), mientras que esta diferencia desapareció al término del programa.

También se les pidió a los alumnos y a sus educadores que seleccionasen *las tres características del trabajo más deseables de entre las doce presentadas*. En la Figura IV se presenta la distribución de porcentajes de cada muestra en la elección de cada característica. Los alumnos parecen valorar en mayor medida aspectos instrumentales del trabajo (T1= 68,54%; T2= 64,23%) frente a los expresivos (T1= 31,46%; T2= 35,77%). Esta importancia decrece en el grupo de los profesores de los PGS. En ellos las preferencias se orientan hacia aquellos aspectos relativos a las características intrínsecas del trabajo (26,4%); las relaciones sociales satisfactorias (16,67%), el aprendizaje de cosas nuevas (14,3%) y la estabilidad y seguridad laborales (14,27%).

FIGURA 4. Porcentajes en que se señaló como «más importante» cada una de las características del trabajo en los alumnos (T1 y T2) y en los formadores de PGS

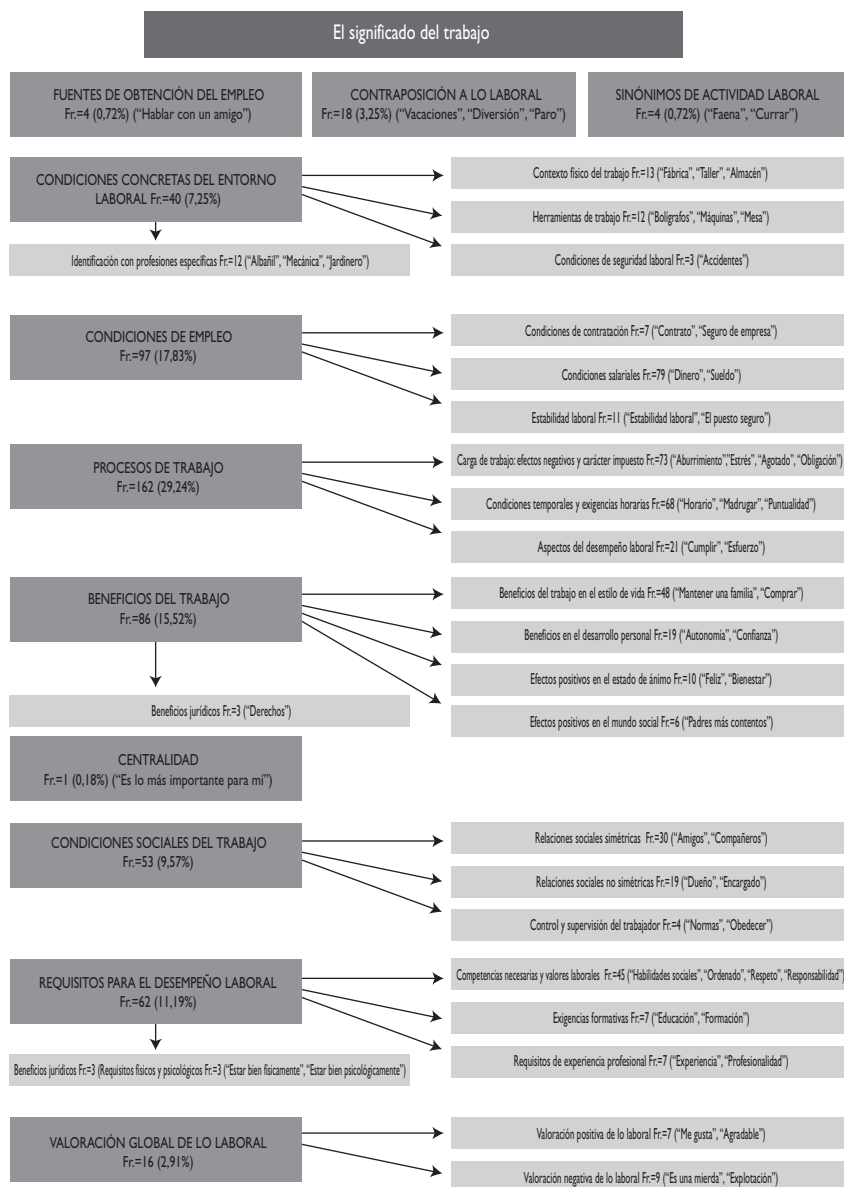


Una aproximación cualitativa al significado del trabajo

Se complementó la visión cuantitativa arriba descrita con una cuestión de tipo cualitativo, pidiendo a los jóvenes que escribiesen las diez primeras palabras en las que pensarían cuando oían el término 'trabajo'. Con la muestra de 100 jóvenes la cantidad potencial de palabras asociadas a recoger era de 1.000; sólo se obtuvieron 554, lo que indicaría un concepto medianamente diferenciado y de baja complejidad. En la formación de las categorías procuramos atender al contenido literal de los términos, sin ceñirnos a clasificaciones teóricas previas. En la Figura V se muestran las categorías de primer y segundo nivel junto con la frecuencia de aparición de las categorías y algunos ejemplos de las palabras mencionadas.

Un primer bloque de contenido aglutinaría aquellas denominaciones que se incluyen en la *obtención de un puesto de trabajo*, los *sinónimos de la actividad laboral*, la *contraposición a lo laboral* y *aspectos relativos a condiciones ambientales*. Éstos parecen definir el trabajo en función de su similitud o diferencia semántica con otros términos que aluden al fenómeno, con el contexto físico en donde se desenvuelve la

FIGURA 5. Categorización del concepto de trabajo de los jóvenes de PGS a partir de las palabras asociadas



actividad laboral o con sus manifestaciones más concretas. La importancia, sin embargo, de este bloque es relativa ya que únicamente supone el 13,06% de los atributos que definen el trabajo.

Un segundo bloque lo formarían aquellas categorías que caracterizan al trabajo desde un enfoque «postfordista», es decir, que nos transmiten una concepción instrumental y productiva del trabajo. Las *condiciones de empleo* hacen referencia a aquellas características bajo las cuales los trabajadores prestan sus servicios laborales en una organización. Los *procesos de trabajo* designan la organización y división del trabajo, las demandas del puesto concreto y aspectos relativos al desempeño. Las *condiciones sociales* son características relacionadas con la interacción que se lleva a cabo en el puesto de trabajo. Por último, *los beneficios* hacen referencia a la consecución de aquellos aspectos que resultan importantes para bienestar personal. La *centralidad* hace referencia al grado de importancia que tiene el trabajo en la vida de las persona.

Para los jóvenes de PGS el trabajo no parece ser una cuestión central en sus vidas; más bien el significado del trabajo responde a una racionalidad instrumental. Si observamos las frecuencias de las condiciones de empleo y, dentro de ellas, las salariales, nos daremos cuenta que en la base del significado del trabajo tenemos una concepción productiva del mismo (17,83%). Esta concepción es ampliada y matizada desde la categoría de procesos de trabajo. En ella el trabajo es concebido como una carga necesaria que estructura nuestras vidas y que requiere un esfuerzo importante (30,87%); ésta genera, ante todo, beneficios en el estilo de vida que nos permiten acceder al consumo (8,67%); en menor medida, también se producen otros tendentes al desarrollo personal, a la autorrealización y a la superación personal (3,43%). Esta concepción del trabajo incluye una mínima importancia de los vínculos sociales, ya que si excluimos las relaciones con los inmediatos superiores nos encontramos que sólo un 5% del contenido asociado al trabajo hace referencia a los aspectos puramente relacionales.

Un tercer y último bloque se compondría de las categorías de *requisitos para el desempeño laboral y la valoración global del trabajo*. La unión de ambas categorías se explica desde la necesidad de ajuste persona-puesto de trabajo, en el caso de coincidir ambas se generaría una valoración positiva de la actividad laboral. A diferencia de lo que podríamos presuponer, el colectivo de jóvenes de PGS está relativamente preocupado por los requerimientos del puesto de trabajo al que optarán en un futuro, lo que en gran medida puede deberse a su participación en el programa.

Desarrollo personal de los jóvenes y diseño de programas formativos: conclusiones y propuestas

Los datos presentados anteriormente nos ponen en la pista de algunos elementos que el diseño y aplicación de los Programas de Cualificación Profesional Inicial deberían tener en cuenta si quieren convertirse en palancas de desarrollo positivo y «punto de giro» en la trayectoria biográfica de los jóvenes que participen en ellos. ¿Qué lecciones podríamos aprender de la experiencia con los PGS?

- *Los PGS se han configurado como contextos particulares de formación de identidad, estructurándose en torno a la identidad ocupacional y al concepto de trabajo.* Los PGS proporcionan un contexto seguro para que los jóvenes se comprometan en el plano ocupacional y en menor medida para explorar nuevos aspectos de sus relaciones personales. Con jóvenes en claro riesgo de una difusión de identidad, los PGS ofrecen como principal vía madurativa la presentación de una alternativa ocupacional atractiva a través de figuras adultas que de modo natural se convierten en modelos de identidad. La clave para conseguirlo se basa en que se produzca en los primeros meses del programa un buen ajuste entre la identidad previa del joven y las opciones presentadas. Aquí resulta interesante comprobar como cada modalidad de PGS contribuye a destacar unas opciones en el ámbito de la identidad ocupacional y de la orientación de futuro. De hecho, parece existir una cierta selección previa de los alumnos por sus motivaciones, de tal manera que –sobre todo en el caso de las ESAL– una vez se acoplan al programa se refuerzan sus compromisos previos hacia unas expectativas de inserción laboral rápida en un oficio específico. Los programas en centros de secundaria, por el contrario, abren más expectativas de continuidad académica y son percibidos como más útiles en esta finalidad. También parecen favorecer en mayor medida una cierta “moratoria ocupacional” con menor identificación con el oficio que se imparte. Sería útil, por tanto, establecer los perfiles de desarrollo de la identidad con los que los jóvenes acceden al programa a fin de orientarlos hacia la modalidad más adecuada.
- *El compromiso ocupacional y la implicación motivacional en el programa aportan numerosos beneficios para el desarrollo psicosocial de los jóvenes en PGS.* El núcleo ‘ocupacional’ se erige en la principal área que ayuda a derivar un sentido de identidad personal en estos adolescentes y donde el trabajo de identidad es más intenso, como se evidencia en las mayores puntuaciones en

compromiso y exploración en comparación al resto de áreas. Este compromiso con lo ocupacional parece trasladarse luego a otras áreas, especialmente la ideológica, ya que encontramos relaciones significativas entre el compromiso ocupacional y el ideológico. En la medida en que desde el PGS se favorezca esta identidad ocupacional mediante la adopción de compromisos tentativos y flexibles, el joven podrá aplicar estos procesos a otros ámbitos. Los jóvenes en PGS muestran en general un alto interés por el oficio que se enseña y una elevada valoración del PGS como herramienta de formación para el mundo laboral (Zacarés, Ruiz-Alfonso y Linares, 2004). Existen, no obstante, distintos niveles de motivación en el programa que afectan al grado en que la participación en el PGS va a incidir en la formación de identidad. Una elevada implicación favorece la adopción de compromisos ocupacionales y se asocia a un elevado compromiso con las relaciones familiares, como si los compromisos previos con la familia ayudan a implicarse más activamente en el programa. A su vez tanto la implicación en el programa como el compromiso ocupacional favorecen unas expectativas de empleo más positivas. El conseguir una pronta implicación en el programa y el consolidar unos ciertos compromisos ocupacionales se convierten en el desafío educativo más claro para los educadores. Esto supondría planificar de modo particular el primer período temporal de estos programas con una triple intención: a) cuestionar algunos compromisos previos que pueden dificultar este ajuste inicial (p. ej.: «esto no me puede aportar nada», «no hay ningún oficio que me interese»); b) abrir nuevas perspectivas de futuro y c) generar unas experiencias lo suficientemente estimulantes como para incorporar elementos positivos a la propia identidad. Las actuales perspectivas de intervención en el desarrollo de la identidad ayudarían a ello, tanto a través de la construcción de competencias y actitudes para la exploración como de la vivencia de «experiencias óptimas» (Zacarés e Iborra, 2006).

- *Los adolescentes en PGS construyen un significado del trabajo fuertemente extrínseco e instrumental, poco articulado y muy distinto al de sus formadores.* Podríamos afirmar que todavía es un concepto de trabajo anclado en representaciones clásicas del trabajo asalariado, insuficientemente articulado y diferenciado, y poco influido por la experiencia laboral previa. Sería esperable que, a medida que estos jóvenes fuesen teniendo experiencias continuadas de inserción laboral, se diferenciase mejor entre aquellos que más allá de la obtención de un buen salario valoran también aspectos de contenido del trabajo y los que destacan casi exclusivamente el valor instrumental de un buen trabajo. Los

formadores, en cambio, tienen una concepción del trabajo más social y menos instrumental al considerar el trabajo no sólo como producción instrumental de valores de uso (destacando la estabilidad laboral) sino como medio de solidaridad social y de autorrealización personal. Responden más a una racionalidad autónoma tendente a la autorrealización personal y orientada en un sentido más comunicativo. Esta distancia se convierte tanto en desafío como en recurso que pueden aprovechar los formadores para sus acciones educativas.

- *Los PGS muestran un impacto educativo moderado en el desarrollo de la identidad y en la configuración del significado del trabajo.* La participación en el programa supone nuevos replanteamientos en el balance compromiso/exploración sobre todo en el plano ocupacional. Al final del programa se verificó una especie de «crisis de realismo» que supuso un debilitamiento de los compromisos y exploración ocupacionales y un estancamiento en las expectativas de empleo. Este resultado no sería necesariamente negativo y podría constituir un paso previo y necesario para adoptar futuras decisiones de identidad y afrontar nuevos compromisos: es como si el programa dejase más abiertos al futuro a los jóvenes que han participado en ellos. La pregunta clave es si también con más recursos personales. Al menos en lo referido a la autoestima se mantiene al final del programa el efecto recuperador que se detectó inicialmente. Las respuestas a las entrevistas -que aquí no hemos comentado- también apuntan hacia la generación de nuevas seguridades y expectativas positivas sobre uno mismo y sobre el propio desarrollo (Peña y Zacarés, 2000). Creemos que al menos los PGS han tenido el efecto de «cambiar la plataforma de lanzamiento» desde el cual los jóvenes realizan su transición al mundo adulto. La han hecho más sólida y segura. Más cuestionable es que también hayan podido cambiar por completo la dirección hacia la cual apunta dicha plataforma. Una manera de potenciar estos efectos positivos sería la de apoyar y reforzar los compromisos en áreas diferentes a la laboral puesto que la consolidación de una identidad ideológica es un elemento clave del llamado «capital de identidad» (Côté y Levine, 2002). Esta tarea no puede realizarse sin el concurso de otros agentes y contextos comunitarios con los que los programas deberán conectarse y actuar como «espacio de reflexión» sobre las vivencias que se van teniendo.

Se reproduce en los PGS esa desigual distribución de los discursos sobre el trabajo que se observa en la sociedad en su conjunto, con la particularidad de que uno de los objetivos implícitos de los programas sea el acercarlos. Los programas han incidido

poco en estos significados del trabajo que los jóvenes traían previamente. Sí se ha detectado, en cambio, un efecto de enriquecimiento por la inclusión de toda una serie de competencias y actitudes hacia la laboral que formarían parte de esa «cultura del trabajo» que los educadores se plantean transmitir. Estos resultados encontrados pueden ser debidos tanto a razones metodológicas (poca sensibilidad de los cuestionarios para captar variaciones) como a otras que tienen que ver más con la actividad educativa de los PGS. En este sentido la falta de estrategias educativas adecuadas abordar este tipo de contenidos, la escasa incidencia sobre esta temática en los programas y la necesidad de más experiencias de contraste continuadas en el tiempo son importantes limitadores de la capacidad de modificación del significado del trabajo. El área de Formación y Orientación Laboral se tendría que revisar a la vista de estas posibles deficiencias introduciendo «expertos» que representen diferentes conceptos de trabajo y ofreciendo discusiones y actividades críticas sobre la propia noción de trabajo y sobre el recorrido biográfico que los alumnos y sus referentes han tenido de «lo laboral».

Una cuestión de fondo que resta pendiente todo el tiempo es la reflexión sobre *«qué significado del trabajo resulta más adaptativo para estos jóvenes a medio y largo plazo»*. ¿Sería la total asimilación al concepto de sus formadores lo deseable? No hay que perder de vista que la orientación al trabajo tan instrumental y de carga rutinaria de estos jóvenes es también una respuesta adaptativa a las transformaciones socioeconómicas que han puesto fin a una visión «moderna» del trabajo. Las dificultades que ellos mismos intuyen para estructurar en torno al trabajo un proyecto de vida les exige «externalizar» la actividad laboral y prepararse para un sistema de precarización y cambios continuados. En términos de identidad, sería una forma de «difusión adaptativa» a la espera de encontrar algo valioso con lo que comprometerse. En nuestra opinión no es una meta educativa adecuada la equivalencia con los conceptos de los formadores sino el presentar y ayudar a integrar algunos aspectos del significado del trabajo en una visión de mejora permanente de uno mismo. Esto supone reconocer aquellas dimensiones intrínsecas del trabajo con las que uno se puede identificar (p. ej.: «disfruto más cuanto más aprendo sobre este oficio»). En uno de los estudios (Aparisi et al., 1998) encontramos precisamente que una orientación más intrínseca hacia el trabajo favorecía el compromiso ocupacional y que por tanto la orientación hacia el trabajo adoptada constituía una variable de interés en el proceso de maduración personal. Creemos que el interrogante que nuestros datos abren debería ser planteado también en el diseño de las acciones formativas de los PCPI.

Estos son parte de los retos a abordar en la próxima generación de programas profesionalizadores. Algunos son nuevos, como los referidos al significado del trabajo mientras

que otros evocan «la permanente preocupación educativa». En este sentido, no queremos acabar este artículo sin recoger la voz de los educadores plenamente conscientes de la «importancia urgente» que en programas como los PGS tiene la dimensión madurativa:

La persona, cada uno de ellos, es lo importante. Lo demás, cultura y taller, tiene una importancia relativa. Lo demás todavía tiene tiempo. Sin embargo, se acaba el tiempo de la recuperación de esos alumnos/as con dificultades personales, familiares y sociales. Todo profesor que se implique en este tipo de programas, ha de hacerlo con la vista puesta en la formación personal de sus alumnos/as. Todo lo demás vendrá por añadidura. Esto es lo importante: ayudarles a salir a flote como personas. (Jiménez, 1999, p. 233).

Referencias bibliográficas

- ALONSO, L. E. (2000): *Trabajo y modernidad. El empleo débil*. Madrid, Fundamentos.
- APARISI, J.; MARHUENDA, F.; MARTÍNEZ, I.; MOLPECERES, M. A.; ZACARÉS, J. J. (1998): *El desarrollo psicosocial en el contexto educativo de los programas de garantía social*. Valencia, Universitat de València-Servei de Publicacions.
- CÔTÉ, J. E.; LEVINE, C. G. (2002): *Identity formation, agency and culture. A Social Psychological Synthesis*. Mahwah, NJ, LEA.
- ERIKSON, E. H. (1968): *Identity: Youth and crisis*. Nueva York, Norton. (*Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires, Paidós, 1971).
- GRACIA, F. J.; MARTÍN, P.; RODRÍGUEZ, I.; PEIRÓ, J. M. (2001): «Cambios en los componentes del significado del trabajo durante los primeros años de empleo: Un análisis longitudinal», en *Anales de Psicología*, 17, 2, pp. 201-217.
- INJUVE (2004): *Informe Juventud en España, 2004*. Madrid, Instituto de la Juventud-Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- JIMÉNEZ, J. (1999): «Descripción y análisis de una experiencia de garantía social», en *Contextos Educativos*, 2, pp. 229-256.
- LOGSE: Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (BOE, 4/10/90).
- LOE: Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE, 4/05/06).
- MARCIA, J. E. (1993): «The status of the statuses: research review», en J. E. MARCIA; A. S. WATERMAN, D. R. MATTESON; S. L. ARCHER; J. L. ORLOFSKI: *Ego identity: A handbook for psychosocial research*. Nueva York, Springer-Verlag, pp. 22-41.

- MARHUENDA, F.; NAVAS, A. (2004): *Replantear la garantía social. Ventajas y problemas tras diez años de experiencia*. Valencia, Universitat de València-Servicio de Publicaciones.
- MARHUENDA, F.; NAVAS, A.; PINAZO, S. (2004): «Conflicto, disciplina y clima de aula: la garantía social como respuesta al control social de los jóvenes», en M. A. MOLPECERES (coord.): *Identidades y formación para el trabajo en los márgenes del sistema educativo: escenarios contradictorios en la garantía social*. Montevideo, Cinterfor/OIT, pp. 255-299.
- MOLPECERES, M.A. (COORD.) (2004): *Identidades y formación para el trabajo en los márgenes del sistema educativo: escenarios contradictorios en la garantía social*. Montevideo, Cinterfor/OIT.
- MOLPECERES, M.A.; ZACARÉS, J.J. (1999): «Factores personales y sociales asociados al desarrollo de la identidad relacional y ocupacional: un análisis exploratorio en adolescentes de secundaria y programas de garantía social», en *Revista de Psicología Social Aplicada*, 9, 3, pp. 5-37.
- MOLPECERES, M.A. (1998): «La disciplina y los hábitos de trabajo en la formación para la inserción laboral», en I. MARTÍNEZ; F. MARHUENDA (eds.): *La experiencia educativa en los Programas de Garantía Social*. Valencia, Universitat de València-Servicio de Publicaciones, pp. 67-95.
- PEÑA, M. J.; ZACARÉS, J. J. (2000): *La experiencia de los programas de garantía social: un acercamiento desde los jóvenes participantes*. Comunicación presentada en el IX Congreso INFAD, Cádiz, 27-29 de abril de 2000.
- ROTH, J. L.; BROOKS-GUNN, J. (2003): «What exactly is a youth development program? Answers from research and practice», en *Applied Developmental Science*, 2, pp. 94-111.
- SALANOVA, M.; MOYANO, C.; CALVO, M.; PRIETO, F.; PEIRÓ, J. M. (1991): «Valoración de los aspectos laborales en jóvenes que se incorporan a una organización laboral», en *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 7, pp. 85-100.
- VIGUER, P. (2004): *Optimización evolutiva*. Madrid, Pirámide.
- ZACARÉS, J. J. (1998): «Características psicosociales de los jóvenes participantes en los PGS: una aproximación desde la metodología de cuestionario», en I. MARTÍNEZ; F. MARHUENDA (eds.): *La experiencia educativa en los Programas de Garantía Social*. Valencia, Universitat de València-Servicio de Publicaciones, pp. 35-66.
- ZACARÉS, J. J.; IBORRA, A. (2006): «¿Es posible la optimización del desarrollo de la identidad en la adolescencia? Intervenciones más allá del autoconcepto», en *Cultura y Educación*, 18, 1, pp. 31-46.

ZACARÉS, J. J.; RUIZ-ALFONSO, J. M.; LLINARES, L. (2004): «Identidad, orientación hacia el trabajo y proyecto vital de los jóvenes participantes en Programas de Garantía Social», en M.A. MOLPECERES (coord.): *Identidades y formación para el trabajo en los márgenes del sistema educativo: escenarios contradictorios en la garantía social*. Montevideo, Cinterfor/OIT, pp. 197-254.