

**Formación
e inserción sociolaboral
en Educación Social**
*Análisis comparativo
de programas para la juventud*

* * * * *

Roberto Moreno López

Col·lecció Educació Social, 27

Directors de la col·lecció: *Juan Sáez i José García Molina*

© Roberto Moreno López

© D'aquesta edició:

Nau Llibres
Periodista Badía 10. 46010 València
Tel.: 96 360 33 36
Fax: 96 332 55 82
E-mail: nau@naullibres.com
web: www.naullibres.com

Disseny de portada i maquetació:

Pablo Navarro, Nerina Navarrete i Arts Digitals Nau Llibres

Il·lustració de la coberta:

Pablo Navarro

ISBNs Nau Llibres

ISBN_papel: 978-84-16926-59-6
Depósito Legal: V-703-2018

Impressió: Safekat

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley.

Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra (www.conlicencia.com; 91 702 19 70 / 93 27204 45).



Índice

1. Introducción	7
1. La lógica profesional en el mundo actual.....	7
2. Las nociones de profesión.....	12
2.1. La universidad y las profesiones.- 2.2. ¿Qué son las profesiones? Pensando en la Educación Social.- 2.3. La Educación Social como profesión social y educativa	
3. La profesionalización de la educación social	18
3.1. La noción de profesionalización.- 3.2. La profesionalización: actores y recursos	
4. Consideraciones para nuestro libro	23
2. Pedagogía, Educación Social e Inserción Sociolaboral: los retos de la enseñanza superior	25
1. Introducción	25
2. Empleo juvenil: apertura de nuevos espacios profesionales para educación social.....	28
3. Fotografía actual sobre el papel y relevancia de la inserción sociolaboral en los planes de estudio.....	31
4. Conclusiones	35
3. Estudio de competencias para la inserción sociolaboral de los jóvenes	37
1. Introducción	37
2. Jóvenes en situación de vulnerabilidad y competencias.....	39
3. Método	41
3.1. Muestra.- 3.2. Instrumentos.- 3.3. Procedimiento.- 3.4. Resultados	
4. Discusión y conclusiones.....	48
4. Programas de garantía juvenil y procesos de inserción sociolaboral	51
1. Introducción	51
2. Recorridos educativos de transición al mercado de trabajo..	54
3. Programas específicos para jóvenes. Programas de garantía juvenil.....	56
4. Método	60

4.1. Muestra.- 4.2. Instrumento.- 4.3. Procedimiento.- 4.4. Resultados.- 4.5. Resultados sobre el estudio de percepción de los problemas de los jóvenes	
5. Conclusiones	83
5. Propuesta de programas de Educación Social para la inserción sociolaboral de jóvenes	89
1. Introducción	89
1.1. Concepto de educación como marco de referencia.-	
1.2. Acción socioeducativa y metodología de trabajo.- 1.3. Acerca del modelo organizativo	
2. Contextualización de la propuesta.....	96
3. La educación social como propuesta de trabajo	101
4. Las estrategias de intervención para la inserción sociolaboral	102
4.1. Formación y aprendizaje en competencias sociales y laborales.- 4.2. La mediación y acompañamiento social.-	
4.3. La integración y participación social.- 4.4. Sobre el perfil del técnico de inserción/educador/a social	
5. El proyecto de acción socioeducativa con jóvenes.....	106
5.1. EJE I. Formación. Acciones directas.- 5.2. EJE II. Inserción sociolaboral. Los itinerarios personalizados de inserción sociolaboral (IPIS).- 5.3. EJE III. Integración y participación social. Generación de contextos	
Bibliografía	115

1 | Introducción

1. LA LÓGICA PROFESIONAL EN EL MUNDO ACTUAL

El conjunto de investigaciones que presentamos han sido abordadas con un enfoque determinado: el enfoque profesional o, por decirlo con lenguaje de Freidson, la llamada *lógica profesional o tercera lógica*. Es, pues, obligatorio abordar en qué consiste esta plataforma sobre la que instalamos nuestras búsquedas y nuestros análisis para que pueda entenderse la diversidad de planteamientos, ideas, teorías, conceptos y otros diversos elementos que pueden identificarse en los textos del libro relacionados con la profesión de Educación Social, las competencias que le son propias, los escenarios laborales en los que trabajan, los modos en los que se implican en la inserción e integración de los sujetos a los que educan...

Con una importante obra dedicada al estudio de las profesiones (Freidson, 1999), Elliot Freidson publica en el año 2001 una de las obras referenciales en la literatura especializada sobre grupos ocupacionales basados en el conocimiento: nos referimos a *Professionalism. The Third Logic*. En ella, aun siendo consciente de las críticas duras que se han formulado contra el profesionalismo, Freidson aduce que parte de ellas no son serias, ya que, por una

parte, considera que este ataque “no debilitará seriamente la organización y el funcionamiento de las instituciones profesionales” y, por otra, propone modos y estrategias a través de las que los defensores del profesionalismo podrían recuperar algo de su credibilidad y levantar “una tercera voz eficaz para elegir y fomentar políticas sociales que proporcionen beneficios a todos” (Freidson, 2001: 13). Para materializar este proyecto, Freidson inicia su análisis identificando las tres lógicas que, a su juicio, funcionan en el mundo desarrollado: la mercantil/consumista, la burocrática/gerencialista y la profesional. Estas tres lógicas están instaladas en nuestras sociedades, sus valores y sus principios impregnan nuestras instituciones, sus estrategias y actividades se entrecruzan con diferentes intensidades según organizaciones. De hecho, las tres lógicas se entrelazan en la vida real, no funcionan por separado. Ahora bien, en tanto que nos interesa centrarnos en la lógica profesional, el profesionalismo puede ser asociado a diferentes rasgos y caracterizaciones, pero una de sus lecturas permite entenderlo como una forma lógicamente distinta de organizar y controlar el trabajo.

Desde esta interpretación del profesionalismo, Eliot Freidson identifica tres formas alternativas de entender la división del trabajo.

1. **Concepción mercantil/consumista.** Basada en la libre competencia, hace que sea prácticamente imposible la consolidación de una identidad ocupacional coherente, debido al constante cambio ocupacional exigido por la demanda de los consumidores. La división del trabajo está controlada mediante la libre interacción entre trabajadores individuales y consumidores. Esta concepción ha sido legitimada por el (neo) liberalismo económico, el (neo) capitalismo y el enfoque mercantil de la vida. En su expresión más radical aparece el Mercado como el supremo garante, frente al Estado, de la vida gozosa, de la satisfacción de placeres y deseos.
2. **Concepción burocrática/gerencialista.** La división del trabajo es burocrática, según el modelo racional-legal ya teorizado, en su momento, por Max Weber. En este caso, el control de la división del trabajo se ejerce por una autoridad monocrática y

2001: 9). Sáez y García Molina (2006a) lo confirmaban en su relevante libro dedicado a estudiar la profesión de educador social en sus diferentes facetas y dimensiones. Freidson nos permite profundizar en esta dirección.

Cada una de estas ideologías alimenta y construye diferentes tipos de culturas, y estas cohesionan y articulan un tipo de valores, un modo de ver el mundo y las relaciones entre los seres humanos en él. Evidentemente no se manifiesta, cada una de ellas, aislada, aunque determinados grupos e instituciones enfatizan una más que otra, pero en la dinámica social y, sobre todo, particularmente, en la laboral, se dan de modo cruzado y se inter-penetran unas y otras. De modo sintético podríamos elaborar la siguiente tabla con intenciones tan analíticas como didácticas.

Tabla 1.
Modelos de profesionalismo

Ideología/cultura	Trabajo	Satisfacción en el trabajo
Consumista	Fuente de ingresos: medio para ganarse la vida.	Algo intrínsecamente desagradable. ¿Satisfacción?: en el consumo, no en el trabajo.
Burocrática	Fuente de empleo y promoción.	¿Satisfacción?: búsqueda de la promoción en la organización.
Profesional	Fuente de significado y de identidad.	¿Satisfacción?: intrínseca, conseguida en la realización del trabajo.

Fuente: Elaboración propia a partir de los textos de Freidson (2001).

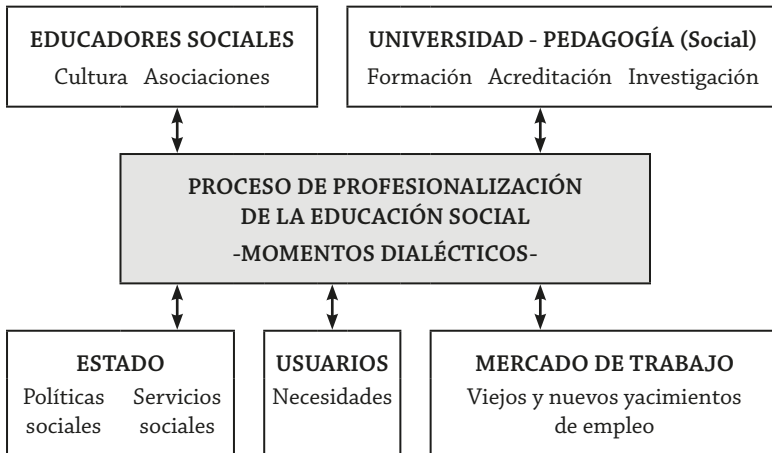
La conclusión es obvia: si el modelo de Freidson se apoya y se sustenta sobre el trabajo, la defensa que realiza del profesionalismo tiene aún mucho más sentido en la sociedad contemporánea, donde los valores de las culturas/ideologías del mercado y las burocracias son claramente predominantes, planteándose como una alternativa potente, válida, creíble y coherente a las anteriores, claramente predominantes en la sociedad actual. Sin embargo, esta alternativa parece ser más congruente en el papel que en la realidad, donde los profesionales de la Educación Social han ido

ser reconocida y valorada en el sistema social, cultural y económico en el que se mueven, y la Universidad... (Burrage y Torsthendal, 1990; Sáez y García Molina, 2006; Sáez, 2007).

- Tratar de **ver qué tipo de recursos aporta cada actor** a las profesiones. Sabemos que el Estado aporta, cuanto menos, políticas sociales y servicios sociales; la Universidad, investigación, acreditación y formación, y los profesionales, asociaciones, colegios, federaciones, una cultura específica relacionada con la profesión y sus creencias y valores...
- Analizar los recursos aportados por cada uno de los actores identificados, a fin de caracterizar **en qué medida y con qué intensidad intervienen los diferentes actores con sus recursos en la profesionalización o desprofesionalización de las profesiones pedagógicas**. En la figura 1, se da cuenta de los diversos actores que intervienen en la profesionalización de la Educación Social y de los recursos que cada actor aporta a su profesionalización.

Figura 1.

Actores que intervienen en la profesionalización



Cuadro elaborado a partir de otros esquemas de Sáez (2004, 2005, 2009)

2 | **Pedagogía, Educación Social e Inserción Sociolaboral: los retos de la enseñanza superior**

1. INTRODUCCIÓN

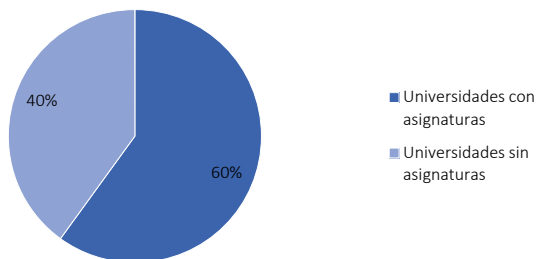
Es difícil entender hoy el mundo sin la interacción entre las universidades y los empleadores. En este sentido, no existe mucho debate al respecto. Ahora la pregunta es, ¿cómo facilitar la interacción entre las universidades y mundo laboral en beneficio de todos? La Agenda de Lisboa y la Agenda para la Modernización de las Universidades Europeas han reconocido la importancia del papel de las instituciones de educación superior a través de la educación, investigación e innovación en la transferencia de conocimiento a la sociedad y su contribución a la competitividad económica de Europa. La necesidad de una cooperación más estrecha entre el mundo académico y el mundo de los empleadores se presenta como el núcleo del trabajo que se ha demostrado que proporciona una serie de ventajas y beneficios para las instituciones de educación superior, los estudiantes, las empresas y la sociedad por igual.

Los modelos de bienestar social basados en la prestación de servicios a través de personal de la administración pública están sufriendo un retroceso frente a las políticas de cesión de servicios, hasta ahora públicos, al sector privado. De esta forma, la mayor parte de la ocupación de los profesionales titulados en Educación

para el curso 2014/2015, presentamos algunos datos recogidos en torno al análisis de las asignaturas impartidas en los mismos. El criterio de análisis general para mantener un primer contacto con la situación ha sido la aparición en los planes de estudio de asignaturas dirigidas a la formación en programas de inserción sociolaboral (título idéntico o similar de la asignatura).

Como se puede ver en la figura 2, el balance de universidades que recogen en sus titulaciones asignaturas relacionadas con la inserción sociolaboral y los programas es mayor que aquellas que aún hoy en día no incluyen esta formación especializada en sus planes. En todo caso cabe desatacar que se han tomado en consideración todas las asignaturas relacionadas, incluidas las que están dirigidas a la propia formación e inserción sociolaboral del alumnado.

Figura 2.
Total de titulaciones con asignaturas relacionadas



Fuente: Elaboración propia

La formación se presenta de nuevo como una necesidad para alcanzar nuevas oportunidades laborales y sociales. Para los jóvenes que disponen además de bajos niveles formativos, la incorporación al mundo laboral se convierte en un largo y difícil camino. A estas dificultades individuales cabría añadir algunos elementos estructurales que dificultan su inserción laboral: la fuerte dependencia del mercado laboral de las situaciones económicas, el aumento de cualificación de los trabajadores o el aumento de competencia en los perfiles laborales poco cualificados (Merino y García, 2007). Es en este sentido en el que la pedagogía y la educación social tendrían que poner los elementos necesarios para avanzar en la mejora de los modelos de trabajo.

Durante la revisión bibliográfica de los planes de estudio del conjunto de universidades españolas, también hemos prestado especial atención no solo a aquellas que recogen en su plan asignaturas y conocimientos expresos sobre la inserción sociolaboral, sino también al número de asignaturas que dentro del plan se enmarcan. La mayor parte de las asignaturas de los planes se encuentran situadas entre los cursos 3º y 4º. Cabe destacar que estas asignaturas, como podemos ver en la figura 3, en su mayoría no tiene carácter obligatorio.

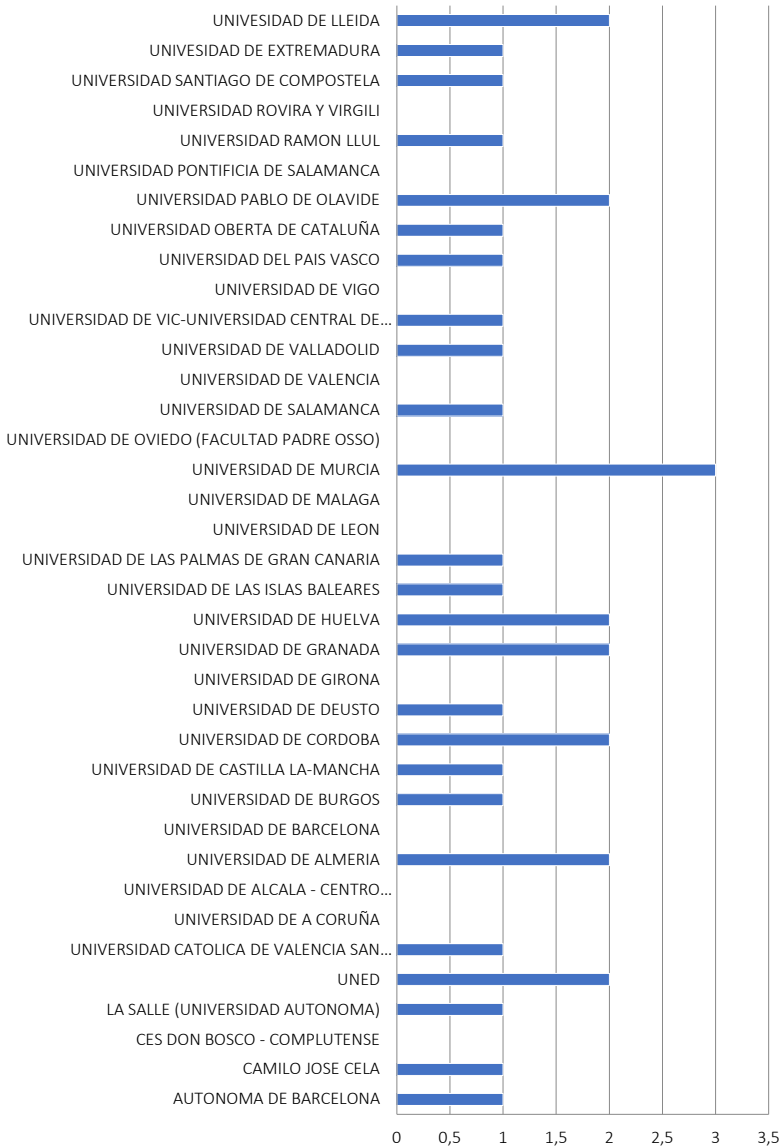
Figura 3.
*Relación porcentual de asignaturas
obligatorias y optativas*



Fuente: Elaboración propia

En la figura 4 se presentan los datos del número de asignaturas que cada una de las universidades incluye en los planes de estudio. Cabe destacar que han sido incluidas también aquellas asignaturas que se dirigen a la formación para la inserción sociolaboral de los egresados. Los resultados constatan que el tratamiento del ámbito del empleo y la inserción sociolaboral de los diferentes colectivos, grupos y personas con dificultades no queda suficientemente representado. Hay que tener en cuenta que los grados en educación social tienen 240 créditos totales y que todas las asignaturas encontradas equivalían a 6 créditos, lo que nos sitúa en torno a un 2,5% de media de representación del conocimiento específico en inserción sociolaboral. En el mejor de los casos estudiados, nos encontramos con un 7,5% en el caso de la Universidad de Murcia.

Figura 4.
Relación de universidades y número de asignaturas



Fuente: Elaboración propia

3 | Estudio de competencias para la inserción sociolaboral de los jóvenes

1. INTRODUCCIÓN

El grupo de menores de 25 años es uno de los que más se ha visto afectado por el proceso de destrucción de empleo iniciado en 2007 y que alcanza, con distintas intensidades, a la mayoría de países de la Unión Europea. En el caso de España, la tasa de desempleo juvenil ha pasado del 18,1% en 2007 (7% para el resto de la población activa adulta) a otra del 53,2% en 2014 (24,4% para el resto de la población activa). En concreto, en 2014 fue la tasa de desempleo juvenil más alta de la Unión Europea de los 28, y más del doble que la media (22,2%). A los datos sobre desempleo juvenil hay que sumar un segundo motivo de inquietud, que son las elevadas tasas de abandono escolar temprano que, aunque se han reducido recientemente, seguramente por el propio empeoramiento de las expectativas laborales, sigue registrando en España el valor más alto de la UE (23,6% en 2013 frente a 12%), llegando a registrar valores por encima del 30% antes de la crisis económica en ese periodo.

La falta de acceso al trabajo para los jóvenes es un problema grave, no solo por sus repercusiones estrictamente económicas, sino también por los riesgos psicosociales que conlleva para ese colectivo.

la Consejería de Educación de Castilla-La Mancha. Según los datos disponibles, el total de participantes durante el curso 2015/2016 fue de 159 alumnos. En este caso, la muestra que se ha manejado ha sido de 75 jóvenes (de edades comprendidas entre los 17 y los 28 años, de los cuales 38 eran hombres y 39 mujeres) seleccionados aleatoriamente de entre los centros y clases que voluntariamente han accedido a participar.

3.2. Instrumentos

Se ha trabajado con el cuestionario diseñado por García-Ruiz et al. (2013), basado en el “Test de factores socio-personales para la inserción laboral de jóvenes” (Martínez-Rodríguez y Carmona, 2010). Dicho cuestionario cuenta con una escala tipo Likert con diez posibles respuestas, siendo 1 la valoración más baja y 10 la más alta. Este cuestionario reformulado certifica la consistencia interna a partir del análisis de fiabilidad en cada dimensión y de forma global (α de Cronbach = 0,907). En el cuestionario se recogen tres dimensiones diferenciadas:

- Motivos por los que el alumnado realiza la formación, con un total de 6 ítems (α de Cronbach = 0,86).
- Cualidades socio-personales que el alumnado valora como más relevantes para acceder a un empleo, que tiene 26 ítems (α de Cronbach = 0,89). Este factor se puede subdividir teóricamente en tres dimensiones:
 - Dimensión intrapersonal: iniciativa, emoción, sinceridad, autosuperación, sentimiento, aprender, conocimiento, pensar, saber, placer, vitalidad y responsabilidad.
 - Dimensión interpersonal: independencia, afectividad, fidelidad, obediencia, honradez, convivencia, colaboración y tolerancia.
 - Dimensión imagen y cuidado personal: elegancia, estética, buena imagen, adorno, salud y aseo personal.
- Percepción del alumnado de las cualidades socio-personales adquiridas durante la formación, con 12 ítems (α de Cronbach = 0,91)

3.3. Procedimiento

El proceso investigador, llevado a cabo a lo largo del año 2016, posee un carácter exploratorio descriptivo, fundamentándose en el trabajo de datos cuantitativos. Los cuestionarios fueron aplicados de forma directa a los participantes en la investigación, con la presencia de parte del equipo investigador, y de forma presencial en el centro donde se realizan las acciones formativas durante el mes de febrero.

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

3.4. Resultados

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

3.4.1. Motivos por los que el alumnado realiza la formación

Como podemos ver en la tabla 2, los motivos por los que los jóvenes participan en este tipo de formaciones son múltiples. Pero no cabe duda de que los resultados indican que tanto el *grupo A* como el *Grupo B* consideran como la competencia más importante tener más conocimientos profesionales. También existe coincidencia entre los dos grupos en dar menor relevancia a *encontrarse en paro y/o tener título para trabajar*. Existe una clara diferencia en cómo el *Grupo A* percibe que tener título para trabajar no es menos

relevante, con una puntuación de 6,49, mientras el *Grupo B* por el contrario puntúa esta competencia con un 8,79, dándole mucha más importancia. También tenemos que mencionar como relevante la diferencia en la valoración, de casi un punto, entre el *Grupo A*, que le da menos puntuación que el *grupo B*, a la *satisfacción personal*, *ampliar su currículum* y *optar a una mejor categoría profesional*.

Tabla 2.
Motivos por los que realiza esta formación

Cualidades / competencias	grupo A		grupo B	
	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ
Tener título para trabajar	6,49	3,23	8,79	1,75
Satisfacción personal	7,58	2,23	8,39	2,16
Optar por una mejor categoría	7,91	2,25	8,96	1,52
Encontrarse en paro	6,33	3,54	6,55	3,50
Aumentar currículum	7,92	2,07	8,79	1,68
Tener conocimientos profesionales	8,91	1,66	9,05	1,44

Fuente: Elaboración propia (2017)

En el *grupo A* cabe destacar la desviación de 3,23 que encontramos en las respuestas acerca de *tener un título para trabajar*, como uno de los elementos de motivación para realizar la formación, mostrando una desviación alta en la motivación de los jóvenes. También encontramos una alta desviación del 3,54 en relación con la situación de *encontrarse en paro como motivo para participar en la formación*. En los resultados obtenidos podemos ver que las medias, en casi todos los factores, son mucho menores en general, salvo respecto de encontrarse en paro, cuya media es de 6,33. El factor *tener un título para trabajar* representa una de las menores puntuaciones respecto al resto de cualidades con 6,49 de media. En el *grupo B* la mayor desviación se presenta en *encontrarse en paro* con un 3,50; el resto de desviaciones son bajas. La media general se sitúa bastante alta en todos los factores, a excepción de encontrarse en paro, con un 6,55.

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

Los datos del *Grupo A*, tal y como se puede ver en la tabla 3, obtienen una media general de valoración del conjunto de competencias socio-personales de 8,4, con lo que la presencia de estas en las prioridades de los alumnos queda patente. De la misma forma, el *grupo B* obtiene un promedio de 8,56, lo cual indica que existen pocas diferencias entre ambos grupos.

Igualmente, en el *Grupo A* cabe resaltar las tres cualidades que obtienen mayor puntuación, que en orden de relevancia son *obediencia*, *responsabilidad* y *aseo personal*, con una desviación muy pequeña en los tres casos. En el *grupo B* son *responsabilidad*, *aprender* y *tolerante*, *por igual*. Las coincidencias quedan claras en un primer nivel respecto de la responsabilidad, pero también son evidentes las diferencias de criterio entre ambos grupos, pues el grupo B considera la obediencia y el aseo relevantes, pero no lo más importante.

Por último, respecto del grupo A, las que menos puntuaciones obtienen son emoción, sentimiento y adorno, y para el grupo B *adorno*, *elegancia* y *placer*, con la clara coincidencia en *el adorno* como una de las competencias menos percibidas como relevantes.

Tabla 3.
Competencias socio-personales relevantes para acceder a un empleo

Cualidades / competencias	grupo A		grupo B	
	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ
Sinceridad	8,72	1,90	8,59	1,81
Independencia	8,05	2,26	8,31	1,48
Afectividad	7,39	1,85	8,28	1,68
Fidelidad	8,31	2,41	8,60	1,85
Obediencia	9,16	1,30	8,91	1,35
Honradez	8,88	1,60	9,11	1,36
Convivencia	8,56	2,11	8,95	1,26
Colaboración	9,24	1,07	9,12	1,25

Cualidades / competencias	grupo A		grupo B	
	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ
Tolerante	8,16	2,03	9,13	1,26
Autosuperación	8,63	1,48	8,77	1,38
Iniciativa	9,01	1,19	8,61	1,73
Emoción	6,99	1,88	8,13	1,45
Sentimiento	6,69	2,67	8,23	1,98
Aprender	8,93	1,57	9,13	1,22
Conocimiento	8,43	2,04	8,91	1,23
Pensar	8,06	1,94	8,88	1,14
Saber	8,47	1,70	8,28	1,76
Placer	7,30	2,78	7,93	1,95
Vitalidad	8,20	1,88	8,67	1,45
Responsabilidad	9,50	1,02	9,23	1,25
Elegancia	8,09	1,90	7,73	2,00
Estética	7,47	2,32	8,12	1,67
Buena imagen	8,63	1,77	8,27	1,84
Adorno	6,90	2,72	6,80	2,79
Salud	8,45	2,36	8,72	1,55
Aseo personal	9,34	1,37	9,05	1,71

Fuente: Elaboración propia (2017)

3.4.3. Percepción de cualidades socio-personales adquiridas

Una parte importante de las respuestas de los participantes en los programas formativos son aquellas realizadas en torno a la percepción de las cualidades adquiridas. Estas respuestas pueden ser un gran elemento para tener en cuenta por lo profesionales para la evaluación y valoración de las formaciones planificadas y desarrolladas. En la tabla 4 podemos ver los resultados obtenidos en las respuestas a las cualidades planteadas en el estudio. Se puede comprobar a partir de ellos cómo el promedio continúa siendo alto en el conjunto de las respuestas.

4 | Programas de garantía juvenil y procesos de inserción sociolaboral

1. INTRODUCCIÓN

A fines de la década de los setenta, la inserción de los jóvenes en el mercado de trabajo se había convertido en motivo de preocupación e interés tanto para la comunidad académica como para los responsables políticos de los países más desarrollados (Freeman, 1979, Clark and Summers, 1982, Berger, 1989). A pesar de las diversas medidas y herramientas políticas destinadas a facilitar la transición de los jóvenes de la escuela al trabajo, su entrada en el mercado de trabajo era cada vez más difícil. La reciente crisis económica ha aumentado la dificultad de los jóvenes para identificar y asegurar un lugar en el mercado laboral, situación demostrada empíricamente por muchos investigadores antes de la recesión (Blanchflower y Freeman, 2000; Jimeno y Rodríguez-Palenzuela, 2002; O'Higgins, 2003, OCDE, 2008). A lo largo de los últimos años, especialmente en el contexto de la evolución socioeconómica mundial y del imperativo de la sostenibilidad, los investigadores, los responsables políticos y las organizaciones internacionales han profundizado en las características, factores de riesgo, costos y consecuencias a nivel individual y social, con el fin de comprender mejor el fenómeno, y ofrecer soluciones y medios alternativos (Vasile y Anghel, 2015).

A lo largo de las últimas décadas, y en los albores de la sociedad post-industrial se ha agudizado la creciente complejidad, dificultad y duración de la transición de los jóvenes de la escuela al trabajo (Dietrich, 2012; Maguire, 2013). Este proceso se ha vuelto no lineal, difícil de predecir y controlar. El empleo temporal y a tiempo parcial también aumentaron constantemente, con 6,3 puntos y 9,4 puntos respectivamente desde 2003, lo que sugiere una mayor flexibilidad en el mercado de trabajo, que puede apoyar la absorción de la mano de obra joven, pero al mismo tiempo significa mayores niveles de empleo inestable y de baja calidad para los jóvenes (Vasile y Anghel, 2015).

Según Eurostat (2016), en diciembre de 2016 más de 20 millones de residentes en la UE estaban desempleados. Evidentemente, es de vital importancia intensificar los esfuerzos para reducir esta cifra. Uno de los objetivos principales de la estrategia Europa 2020 es que el 75% de la población activa (20-64 años) tenga trabajo cuando finalice la década. En particular, la UE trabaja para reducir la tasa de desempleo juvenil, que dobla con creces la de adultos (18,7% frente a 7,5% en diciembre de 2016). En este sentido, la UE fomenta un planteamiento más específico y holístico en la lucha contra el desempleo juvenil. La estrategia plantea el apoyo directo a los jóvenes más necesitados a través de reformas estructurales para potenciar las asociaciones entre ministerios, sistemas de educación formal, organismos de educación profesional, agencias de empleo, empresas, interlocutores sociales y organizaciones de la sociedad civil de todos los países de la UE (UE, 2014). En términos generales, la serie española, aunque denota una mejora en los últimos 5 años, no presenta grandes logros en lo que a empleo se refiere: 2012, 5.811; 2013, 6.051; 2014, 5.610; 2015, 5.056, y 2016, 4.481 millones de parados (Eurostat, 2016).

La reciente crisis económica ha ampliado la exposición de este segmento más vulnerable en el mercado de trabajo (Vasile y Vasile, 2011, Dietrich, 2012, Bell y Blanchflower, 2011a; Scarpeta, Sonnet y Manfredi, 2010). En tiempos de recesión económica, los jóvenes son los más expuestos a riesgos tales como la pérdida de puestos de trabajo, el empleo deficiente el riesgo de quedar atrapados en una ocupación vulnerable, inestable, temporal e informal.

En la tabla 8 observamos que casi un 51% expresaba que pocas veces había bajado su rendimiento académico. Llama la atención que la suma de aquellos que reconocían que habían bajado su rendimiento bastantes veces y muchas veces representa casi el 35% de la muestra.

Tabla 8.
Disminución del rendimiento académico

	Frecuencia	%
Nunca	61	12,2
Pocas veces	253	50,8
Bastantes	122	24,5
Muchas veces	50	10,0
No procede	7	1,4
NS/NC	5	1,0
Total	498	100,0

Fuente: elaboración propia

c) Situación económica y problemas de los jóvenes

Cuando preguntamos sobre la situación económica, la mayor parte (41,6%), como vemos en la tabla 9, se encontraban bastante satisfechos, frente a un 36,5% que se encontraban poco y nada satisfechos.

Tabla 9.
Nivel de satisfacción con la situación económica

	Frecuencia	%
Nada satisfecho	54	10,7
Poco satisfecho	130	25,8
Bastante satisfecho	209	41,6
Muy satisfecho	84	16,7
No procede	26	5,2
Total	503	100,0

Fuente: elaboración propia

e) Programas específicos para jóvenes

En la aplicación del programa de garantía juvenil en España y su nivel de conocimiento entre los jóvenes (tabla 18), más del 60% reconocía no saber nada del programa y solo un 6,7% tenía toda la información.

Tabla 18.
Nivel de conocimiento del PGJ del gobierno

	Frecuencia	%
Tengo toda la información	33	6,7
Solo me llega información por la televisión	29	5,9
Solo lo conozco a través de otras personas	35	7,1
Solo sé que hay que apuntarse a un registro	27	5,5
No conozco nada de la garantía juvenil	303	61,5
NS/NC	66	13,4
Total	493	100,0

Fuente: elaboración propia

Los resultados de la tabla 19 presentan las correlaciones de Pearson para saber cómo las percepciones que tienen los jóvenes de sí mismos correlacionan entre sí.

Considerar que el paro constituye uno de los principales problemas correlaciona positivamente con problemas económicos ($r = ,558$; sig. ,000), calidad del empleo, dificultad para emanciparse, falta de ayudas, incertidumbre hacia el futuro, falta de interés por el estudio y sistema educativo-planes de estudio.

En sentido opuesto, aquellos jóvenes que consideran que su situación laboral es uno de sus principales problemas correlacionan de manera inversa con la falta de interés por el estudio ($r = -,151$; sig. 001) y con sistema educativo-planes de estudio ($r = -,121$; sig. 007). De alguna manera se detecta que los jóvenes que han puntuado como principal problema las situaciones laborales son aquellos que han abandonado el ámbito educativo y, por tanto, no lo ven como un problema.

Tabla 19.
*Correlación r de Pearson sobre percepciones
de problemas de uno mismo*

Problemas de uno mismo		Situación laboral	Paro
Problemas económicos	Correlación de Pearson	-,020	,558**
	Sig. (bilateral)	,665	,000
	N	494	489
Calidad del empleo	Correlación de Pearson	-,114*	,572**
	Sig. (bilateral)	,012	,000
	N	486	487
Dificultad para emanciparse, falta de ayudas	Correlación de Pearson	-,043	,445**
	Sig. (bilateral)	,342	,000
	N	488	485
Incertidumbre hacia el futuro	Correlación de Pearson	-,057	,264**
	Sig. (bilateral)	,211	,000
	N	492	490
Falta de interés por el estudio	Correlación de Pearson	-,151**	,265**
	Sig. (bilateral)	,001	,000
	N	492	491
Sistema educativo, planes de estudio	Correlación de Pearson	-,121**	,245**
	Sig. (bilateral)	,007	,000
	N	497	492

Fuente: elaboración propia

En la correlación sobre factores educativos, encontramos una correlación positiva significativa entre la frecuencia de faltar a clase y la frecuencia de bajar el rendimiento ($r = ,418$; sig. ,000), la frecuencia de conflictos familiares ($r = ,145$; sig. ,002), la frecuencia de problemas económicos ($r = ,179$; sig. ,000) y la frecuencia de conflicto con amigos ($r = ,146$; sig. ,001). En este sentido, los resultados adquieren una cierta tendencia de acumulación de factores en el perfil, sin que podamos establecer cuál de ellos es el causal.

La frecuencia de bajar el rendimiento académico correlaciona con la frecuencia de falta a clase ($r = ,418$; sig. $,000$), con la de conflictos familiares ($r = ,201$; sig. $,000$) y con la de problemas económicos ($r = ,182$; sig. $,000$), quedando fuera la correlación con la frecuencia de conflictos con amigos (tabla 20).

Tabla 20.
Correlación entre factores educativos

		Frecuencia faltar a clase	Frecuencia bajar el rendimiento académico	Frecuencia conflictos familiares	Frecuencia problemas económicos, pedir prestado	Frecuencia conflictos con amigos
Frecuencia faltar a clase	Correlación de Pearson		,418**	,145**	,179**	,146**
	Sig. (bilateral)		,000	,002	,000	,001
	N		474	451	415	471
Frecuencia bajar el rendimiento académico	Correlación de Pearson	,418**		,201**	,182**	,080
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,000	,082
	N	474		452	415	473

Fuente: elaboración propia

Para analizar si la situación laboral de los jóvenes marca diferencias significativas en las principales dimensiones del cuestionario, se ha procedido a un análisis a través de la prueba T de Student, donde la muestra se ha distribuido en dos grupos: Grupo 1, con los jóvenes que está buscando trabajo o está en paro, y Grupo 2, con los jóvenes que estudian o principalmente estudian. Se han descartado aquellos jóvenes que están trabajando, para no distorsionar los resultados.

En la tabla 21 podemos observar cómo el Grupo 1 presenta medias significativamente superiores, tanto en la frecuencia de bajar el rendimiento académico ($\mu_1 - \mu_2 = ,331$; sig. $,009$) como en la frecuencia de problemas laborales ($\mu_1 - \mu_2 = ,261$; sig. $,002$) o de problemas económicos, pedir prestado ($\mu_1 - \mu_2 = ,651$., sig. $,000$).

5 | Propuesta de programas de Educación Social para la inserción sociolaboral de jóvenes

1. INTRODUCCIÓN

El marco pedagógico representa el cuadro de partida y reflexión desde el cual se comienza a construir la acción educativa que desarrolla la institución, pero también es la herramienta sobre la que recae continuamente la revisión de las líneas pedagógicas que los agentes de la educación llevan a cabo en su acción educativa. El marco educativo, además de contemplar las directrices teóricas de la institución, suele aterrizar en metodologías de diseño, organización y planificación de la tarea educativa. La construcción de un marco pedagógico significa un empeño por dotar de significación teórica al trabajo educativo. Su elaboración a lo largo del tiempo conlleva un tiempo de reflexión constante y de revisión de los presupuestos de un equipo que, inevitablemente, se va conformando en torno a un proyecto común. Un equipo articulado en torno a un proyecto común resulta mucho más eficaz, trabaja con criterios más claros y permite integrar o limitar las diferencias individuales en un marco general. Esto no significa que todos hagan lo mismo ni de la misma forma. Significa que tienen un punto de apoyo sobre el que pensar, discutir y argumentar las dudas y aportaciones.

En la sociedad actual y como consecuencia directa de los cambios en las redes estructurales y económicas de las instituciones históricas encargadas de configurar la identidad de los sujetos, de socializar a las nuevas generaciones que viene al mundo, estas comienzan a perder su papel relevante. La familia pierde su estructura tradicional, para adquirir infinidad de nuevas formas. Por otro lado, la escuela pierde parte importante de la autoridad epistemológica y profundiza en la autoridad manifiesta. En este sentido, el hombre no es un ser definido y limitado anteriormente a las relaciones sociales, sino que la naturaleza humana se origina, precisamente, en el contexto de esas relaciones sociales, históricamente determinadas. No existe pues una naturaleza humana abstracta, fija e inmutable. La conciencia no es un fenómeno individual, ya que la individualidad se conforma a partir de la influencia de la sociedad en la que el sujeto vive, “pienso que el hombre es toda una formación obtenida con la coerción” (Gramsci, 1985: 232).

La cultura designa la suma de las producciones e instituciones que distancian nuestra vida de la de nuestros antecesores animales y sirve a dos fines: proteger al hombre contra la naturaleza y regular las relaciones de los hombres entre sí. En definitiva, la cultura o bienes culturales hacen referencia a los “sistemas de pensamiento, conocimientos filosóficos, científicos y artísticos, costumbres, leyes y normas sociales y formas de relación entre los individuos, herramientas técnicas y tecnológicas, etc., que conforman una sociedad” (García Molina e Itarte, 2002). Los bienes culturales, que pertenecen al orden de lo imaginario, están en todo momento mediados por lo real del sujeto. Lo cultural se articula con el fin de regular los vínculos sociales; de faltar este intento, tales vínculos quedarían sometidos a la arbitrariedad de individuo, es decir, el de mayor fuerza física resolvería en función de sus intereses y mociones pulsionales, y nada cambiaría si este individuo se topara con otro aún más fuerte que él. La convivencia humana solo se vuelve posible cuando se aglutina una mayoría más fuerte que los individuos aislados y está cohesionada frente a estos. Ahora, el poder de esa comunidad se contrapone como derecho al poder del individuo, que es condenado como violencia bruta.

Ilustración 1.
Modelo de abordaje



Fuente: Elaboración propia

4.1. Formación y aprendizaje en competencias sociales y laborales

Hablamos de desarrollo de la competencia social como una de las posibilidades para la mejora de las condiciones individuales y sociales. Las diferentes definiciones sobre competencia social se refieren al funcionamiento adaptado, en el que los recursos de los sujetos y del contexto se alinean para llegar a resultados deseables dentro del proceso de desarrollo. En este sentido, entendemos la formación y aprendizaje como la posibilidad de mejorar la adquisición de contenidos propios de la educación social a través de las prácticas socioeducativas, incorporando contenidos y adoptando nuevas estrategias de conocimiento y acción, para que la participación de los sujetos en el espacio social suponga un hito educativo en todo el proceso.

Ilustración 2.
Esquema de trabajo propuesto



Fuente: Elaboración propia

Bibliografía

- Abbott, A. (1988). *The system of professions. An Essay on the Division of Expert Labor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ahmad, R. y Azim, P. (2010). Youth Population and the Labour Market of Pakistan: A Micro Level Study. *Pakistan Economic and Social Review*, 48(2), 183-208.
- Albert, M. E.; del Cerro Velázquez, F. y Carreras, J. S. (eds.) (2016). *La universidad y las profesiones*. Murcia: Universidad de Murcia. Servicio de Publicaciones.
- Alzamora, A. M. (2004). El papel de los Educadores Sociales en los Programas de Intervención. *IV Congreso Estatal del/a Educador/a Social*. Santiago de Compostela, España.
- Andrade, R. A. (2009). Transmisión-Asimilación. Recuperado de: <http://refomaeducativaeducacionsuperior.blogspot.com/2009/09/transmision-asimilacion.html>
- Arendt, H. (2002). *Tiempos presentes*. Barcelona: Gedisa.

- ASEDES (2007). Documentos profesionalizadores. ASEDES. Recuperado de: <http://www.eduso.net/archivo/docdow.php?id=143>
- Azara, P. y Mazo, A. (2010). Estudio de las Funciones en el ámbito laboral de la educadora y educador social. *RES Revista de Educación Social*, 18.
- Becher, T. (1987). Disciplinary Discourse. *Studies in Higher Education*, 12, 261-274.
- Bell, D. N. F. y Blanchflower, D. G. (2010). Youth Unemployment: Déjà Vu? *IZA Discussion Paper*, 4705.
- (2011a). Youth Unemployment in Europe and the United States. *Nordic Economic Policy Review*, 1, 11-37.
- (2011b). Young People and the Great Recession. *IZA Discussion Paper*, 5674.
- Berger, M. C. (1989). Demographic cycles, cohort size, and earnings. *Demography*, 26(2), 311-321.
- Blanchflower, D. G. y Freeman, R. B. (eds.) (2000). *Youth employment and joblessness in advanced countries*. Chicago: University of Chicago Press.
- Borbély-Pecze, T. B. y Hutchinson, J. (2013). The Youth Guarantee and Lifelong Guidance (ELGPN Concept Note No. 4). Jyväskylä: The European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN).
- Bridgeland, J. M.; Dilulio, J. J. Jr. y Morison, K. B. (2006). *The Silent Epidemic: Perspectives of High School Dropouts*. Civic Enterprises and Peter D. Hart Research Associates. Seattle: Bill & Melinda Gates Foundation.
- Brunori, P. (2001). La professione di educatore. En Brunori, P. y otros. *L'educatore professionale oggi*. Milan: Carocci.
- Bruno, G. S. F.; Choudhry, M. T.; Marelli, E. y Signorelli, M. (2014). *Youth unemployment: key determinants and the impact of crises*. En Miguel, G. S.; Malo, A. y Sciulli, D. (eds.). *Disadvantaged workers. Empirical evidence and labour policies*. Berlin: Springer, 121-148.
- Burrage, M.; Jarausch, K. y Siegrist, H. (1990). An actor-based framework for the study of professions. En Burrage, M. y Tors-

- tendahl, R. (eds.). *Professions in theory and History. Rethinking the study of the professions*. London: Sage.
- Burrage, M. y Torstendahl, R. (eds.) (1990). *Professions in Theory and History. Rethinking the study of the professions*. London: Sage.
- Campillo, M. y Del Cerro, F. (2012). El estudio de la práctica y la formación de los profesionales: un reto a las universidades. *RED-DUSC, Docencia Universitaria en la Sociedad del Conocimiento*, 6. Disponible en <http://www.um.es/ead/reddusc/6>
- Caride, J. A. (2011). *La pedagogía social en la transformación democrática española: apuntes para una historia en construcción*. Educación e historia. *Revista d'història de l'educació*, 18, 37-59.
- Choudhry, M. T.; Marelli, E. y Signorelli, M. (2012). Youth unemployment rate and impact of financial crises. *International Journal of Manpower*, 33(1), 76-95.
- Clark, K. B. y Summers, L.H. (1982). The dynamics of youth unemployment. En Freeman, R. B. y Wise, D. A. (eds.). *The Youth Labor Market Problem: Its Nature, Causes, and Consequences*. Chicago: University of Chicago Press/NBER.
- Cocozza, A. (2012). *Comunicazione d'impresa e gestione delle risorse umane. Valorizzare le persone nelle imprese innovative e nelle pubbliche amministrazioni virtuose*. Milano: FrancoAngeli.
- (2014). Labour-market, education and lifelong guidance in the European Mediterranean countries. *Italian Journal of Sociology of Education*, 6(3).
- Collins, R. (1989). *La Sociedad Credencialista*. Madrid: Akal.
- (1990). Changing conceptions in the sociology of the professions. En Burrage, M. y Torstendahl, R. (eds.). *The formation of professions: knowledge, state and strategy*. London: Sage, 11-23.
- Comisión Europea (1983). *Towards a Europe of Solidarity. Intensifying the fight against social exclusion, fostering integration*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Comisión Europea (2013a). *Employment and Social Development in Europe 2012*. Brussels: European Commission.

- Comisión Europea (2013b). *Employment and social developments in Europe 2013*. Bruxelles: European Commission.
- Comisión Europea (2014). *Comprender las políticas de la Unión Europea. Promover el empleo, la inclusión y la política social como inversión*. Recuperado de: http://europa.eu/pol/indes_es.htm
- Delgado, M. (1999). *El animal público*. Barcelona: Anagrama.
- Dietrich, H. (2012). *Youth Unemployment in Europe. Theoretical Findings and Empirical Findings*. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.
- Dohmen, G. (2001). *Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller*. Bonn: Federal Ministry for Education and Research.
- Eichhorst, W. y Rinne, U. (2015). *An Assessment of the Youth Employment Inventory and Implications for Germany's Development Policy*. IZA Research Report, 67.
- Esteban, M. y Sáez, J. (2008). Las profesiones, las competencias y el mercado. Red U. Revista de Docencia Universitaria, número monográfico I1: Formación centrada en competencias (II). Recuperado de http://www.redu.m.es/Red_U/m2
- Eurostat (2016). Participation of young people in education and the labour market. Recuperado de: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/
- Fernández, J. (2006). Educación para la carrera y globalización ¿atrapados en las contradicciones sociolaborales neoliberales? *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 17(2), 262-272.
- Flaxman, L. A. (2015). *Mentoring as a Tool for Connecting Disconnected Youth to Education & Employment*. Doctoral dissertation. Harvard Graduate School of Education.
- Freeman, R. B. (1979). The Effect of Demographic Factors on Age Earnings Profiles. *Journal of human resources*, 14(3), 289-318.
- Freidson, E. (1999). Theory of Professionalism: Method and Substance. *International Review of Sociology*, 9, 117.
- (2001). *Professionalism. The third Logic*. Cambridge: Polity Press and Blackwell Publishers.