



EDUCAR

ISSN: 0211-819X

educar@uab.cat

Universitat Autònoma de Barcelona
España

Olmos-Rueda, Patricia; Mas-Torelló, Òscar
Perspectiva de tutores y de empresas sobre el desarrollo de las competencias básicas
de empleabilidad en el marco de los programas de formación profesional básica
EDUCAR, vol. 53, núm. 2, 2017, pp. 261-284
Universitat Autònoma de Barcelona
Barcelona, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=342151828003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Perspectiva de tutores y de empresas sobre el desarrollo de las competencias básicas de empleabilidad en el marco de los programas de formación profesional básica

Patricia Olmos-Rueda

Òscar Mas-Torelló

Universitat Autònoma de Barcelona. España.

patricia.olmos@uab.cat

oscar.mas@uab.cat



Recibido: 22/1/2016

Aceptado: 17/3/2016

Publicado: 29/6/2017

Resumen

El presente artículo analiza la percepción que tutores y empresas colaboradoras de los programas de cualificación profesional inicial —PCPI— tienen sobre el perfil competencial de los jóvenes en relación con las competencias básicas de empleabilidad. Además, muestra cómo el diseño y el desarrollo de estos programas formativos —entendiéndose como una herramienta que ayuda a los alumnos a crecer desde el punto de vista competencial— facilitan la adquisición de dichas competencias.

El trabajo aquí presentado se caracteriza por emplear una metodología de carácter cualitativo, donde se analizan y se interpretan los datos obtenidos a partir de entrevistas semiestructuradas aplicadas a una muestra de 17 tutores y 9 responsables de empresas de 17 PCPI, realizadas en 7 municipios del área metropolitana de Barcelona.

Los resultados muestran una complementariedad entre la visión académica de los tutores de los centros docentes y la visión laboral de las empresas, al mismo tiempo que presentan una divergencia entre la valoración positiva del perfil competencial de los jóvenes por parte de las empresas —aunque con muchas posibilidades de mejora— y la valoración no tan positiva por parte de los tutores.

En la actualidad, estos programas de formación profesional básica se consideran un recurso para impulsar la empleabilidad de los jóvenes que se encuentran en riesgo de exclusión, puesto que favorecen su reincorporación al sistema educativo y aumentan sus posibilidades de inserción laboral.

Palabras clave: competencias básicas; empleabilidad; formación profesional básica; jóvenes; inserción sociolaboral; reincorporación educativa

Resum. *Perspectiva de tutors i d'empreses sobre el desenvolupament de les competències bàsiques d'ocupabilitat en el marc dels programes de formació professional bàsica*

Aquest article analitza la percepció que tutors i empreses col·laboradores dels programes de qualificació professional inicial —PQPI— tenen sobre el perfil competencial dels joves en relació amb les competències bàsiques d'empleabilitat. A més, mostra com el disseny i el desenvolupament d'aquests programes formatius —entesos com una eina que ajuda els

nois i noies a créixer des del punt de vista competencial— faciliten l'adquisició d'aquestes competències.

El treball aquí presentat es caracteritza perquè utilitza una metodologia de caràcter qualitatiu que analitza i interpreta les dades obtingudes a partir d'entrevistes semiestructurades aplicades a una mostra de 17 tutors i 9 responsables d'empreses, de 17 PQPI, realitzades a 7 municipis de l'àrea metropolitana de Barcelona.

Els resultats mostren una complementarietat entre la visió acadèmica dels tutors dels centres docents i la visió laboral de les empreses, al mateix temps que presenten una divergència entre la valoració positiva del perfil competencial dels joves que realitzen les empreses —encara que amb moltes possibilitats de millora— i la valoració no tan positiva que n'efectuen els tutors.

Actualment, aquests programes de formació professional bàsica es consideren un recurs per impulsar l'empleabilitat dels joves que es troben en risc d'exclusió, atès que n'afavoreixen la reincorporació al sistema educatiu i n'augmenten les possibilitats d'inserció laboral.

Paraules clau: competències bàsiques; ocupabilitat; formació professional bàsica; joves; inserció sociolaboral; reincorporació educativa

Abstract. *Perspective of tutors and companies on the development of key competencies for employability within the framework of basic VET programmes*

This article analyses the perception of tutors and companies collaborating in Initial Professional Qualification Programmes (IPQP) regarding young people's competency profile, specifically the key competencies related to employability, and how the design and development of such training programmes have an influence on the acquisition of these competencies. A qualitative methodology is used to analyse and interpret the data obtained from semi-structured interviews of 17 tutors and ten companies responsible for 17 IPQPs in seven municipalities of the metropolitan area of Barcelona. The results show a complementarity between the academic view of tutors and the work-related view of companies. However, while the firms assess the competency profile of young people positively (albeit with much room for improvement), the tutors assess them less positively. These basic vocational education programmes are currently considered a resource for promoting employability among young people at risk of exclusion, enabling them to return to the educational system and increasing their chances of entering the labour market.

Keywords: key competencies; employability; basic vocational education; young people; social and labour integration; educational return

Sumario

- | | |
|-----------------|-----------------------------|
| 1. Introducción | 4. Conclusiones y discusión |
| 2. Metodología | Referencias bibliográficas |
| 3. Resultados | |

1. Introducción

En un contexto socioeconómico como el actual, no es ajena la situación de vulnerabilidad y riesgo de exclusión que sufren todos aquellos jóvenes que no acreditan una titulación académica básica, que, en nuestro marco educativo de referencia, es el graduado en educación secundaria obligatoria —GESO—. Las consecuencias para aquellos jóvenes que fracasan en nuestro sistema educativo se manifiestan a corto y medio plazo: ven negada su continuidad en los estudios, así como su acceso al mercado de trabajo, y todo ello deriva en la falta de competencias, experiencia laboral y capacidad para buscar empleo, entre otros aspectos (Marhuenda, 2006; OIT, 2012).

Buscando dar respuesta a esta situación de riesgo, exclusión y vulnerabilidad, desde la década de 1990 se ha venido trabajando en programas de profesionalización básica, programas de formación inicial para el trabajo —cuyos resultados son todavía hoy objeto de estudio e investigación— caracterizados por una doble naturaleza formativa y laboral (Jurado et al., 2015; Marhuenda, 2006; Merino, García y Casal, 2006), que las diferentes leyes educativas de nuestro país han ofrecido como solución, tratando de transformarlos y adaptarlos a la coyuntura educativa, social y económica —mercado de trabajo— del momento. Son los actualmente conocidos como programas de formación profesional básica (FPB)¹ —LOMCE—, cuyos predecesores fueron los programas de cualificación profesional inicial (PCPI)² —LOE— y los programas de garantía social (PGS) —LOGSE—.

La paradoja de estos programas, como bien apunta Marhuenda (2006: 21), es que «intentan educar de nuevo a quienes la escuela no ha conseguido educar». Estos programas se presentan como una segunda oportunidad para este colectivo de jóvenes expulsados y rechazados del propio sistema educativo, por lo que buscan ofrecer una formación profesionalizadora con un enfoque por competencias que, por una parte, dote de significado la educación que estos jóvenes deben recibir y, por otra, conecte la formación profesional que reciben con el contexto laboral y de trabajo inmediato en el que deberán desarrollar su actividad profesional. Para ello, se establece un marco formativo de referencia en términos de empleabilidad a partir del trabajo de competencias básicas (Harvey y Morey, 2003; Lauglo, 2005; Mason, Williams y Cranmer, 2012; OIT, 2012; Olmos y Mas, 2013).

Entendidas como competencias transversales, las competencias básicas devienen transferibles a múltiples contextos, laborales y extralaborales, que van a permitir el desarrollo, la realización y la participación individuales en diferentes ámbitos de la vida —económico, social o comunitario, político, fami-

1. En el contexto catalán, estos programas reciben el nombre de *programes de formació i inserció* —PFI— y están regulados por el Departament d'Ensenyament (Resolució ENS/241/2015, de 9 de febrero).
2. La investigación que aquí se presenta se desarrolla en el marco de los programas de cualificación profesional inicial —PCPI—, en el contexto catalán —PQPI—, predecesores de los actuales programas de formación e inserción —PFI—.

liar, laboral, educativo— (Estrada, 2012; González y Wagenaar, 2003; OCDE, 2005, 2009; Rentería-Pérez y Malvezzi, 2008).

Su proceso de adquisición y desarrollo, orientado a la búsqueda de mayores niveles de empleabilidad por parte de estos jóvenes que se encuentran en riesgo de exclusión, es uno de los principales objetivos de la formación en el marco de dichos programas, que focalizan su atención en el desarrollo de la autonomía personal, la capacidad de adaptación, el trabajo en equipo, la aptitud de aprender de forma permanente, la motivación, la maduración personal y la convivencia, entre otros (García, Díaz, Ramírez y Castro, 2009; Melendro, 2009). En definitiva, competencias básicas útiles para la vida laboral.

Este es el modelo competencial de referencia que marca la presente investigación: un modelo integral y combinado de competencias básicas para la empleabilidad, que surge de la integración de tres propuestas (Comisión de las Comunidades Europeas, 2005; OCDE, 2005; Schalock y Verdugo, 2007) y que requiere el trabajo de cinco competencias —de habilidad intelectual; de adaptación y autonomía personal; de participación social y laboral; de interacción con el medio físico; de salud y bienestar físico, mental y emocional—, que son básicas y claves para los procesos de inserción educativa y sociolaboral de los jóvenes que participan en estos programas de formación básica para el trabajo, tal y como muestra la figura 1.

Se aprecia cómo el término *empleabilidad* no es sencillo de definir. Los diferentes estudios y aproximaciones a dicho concepto (Bunk, 1994; Chan, 2000; Fugate, 2006; Fugate, Kinichi y Ashforth, 2004; Kämäräinen, 2002; Santos, Guillén, Montalbán, 2012) evidencian la complejidad de este cons-

Figura 1. Modelo integral y combinado de competencias básicas para la empleabilidad

DI. HABILIDAD INTELECTUAL Emplear herramientas interactivas	DII. COMPORTAMIENTO ADAPTATIVO Actuar con autonomía
Competencia en comunicación lingüística Competencia digital Competencia matemática <i>Competencia aprender a aprender</i>	Competencia en autonomía e iniciativa personal <i>Competencia aprender a aprender</i>
DIII. SALUD	
DIV. PARTICIPACIÓN SOCIAL Interactuar en grupos	DV. INTERACCIÓN EN EL CONTEXTO
Competencia bienestar social, físico, emocional y mental <i>Aprender a aprender</i>	
Competencia social y ciudadana Competencia laboral <i>Competencia aprender a aprender</i>	Competencia de interacción con el medio físico y natural <i>Competencia aprender a aprender</i>

Fuente: Olmos (2011).

tructo a causa de su doble dimensión: una personal y otra social y/o contextual. El concepto de empleabilidad no puede entenderse únicamente desde una perspectiva personal e individual —factores, rasgos y recursos propios, capacidades, aptitudes, actitudes, comportamientos, autoconcepto, etc.—, sino que debe integrar también una perspectiva sociocontextual —contexto socioeconómico y laboral; por ejemplo: características del mercado de trabajo, oportunidades que este ofrece, etc.—.

Lo que va a determinar la empleabilidad de una persona será su capacidad para manifestar, de manera combinada e integrada, los factores personales en los contextos de trabajo en los que se encuentre. Todo ello nos lleva a considerar el estudio de este constructo también desde una doble perspectiva —objetiva y subjetiva—, en la que el estudio de las *percepciones sobre las competencias de empleabilidad* se establece como clave, ya que permite completar y entender este constructo estudiado, generalmente, desde una aproximación estrictamente objetiva. Siguiendo la línea argumental de muchos autores, es necesario incorporar, al estudio objetivo de la empleabilidad, su dimensión más subjetiva, a través del análisis de las percepciones que otros y uno mismo poseen al respecto, ya que estas condicionan y determinan la conducta de una persona, su capacidad para reaccionar ante diferentes contextos y para adaptarse a los mismos (Gamboa et al., 2007; Hernández-Fernaud et al., 2011; McArdle, Waters, Briscoe y Hall, 2007; Rothwell, Herbert y Rothwell, 2007; Silla et al., 2009; Tabernero et al., 2010).

En dicho marco conceptual de referencia, se desarrolla el estudio que aquí se muestra, que forma parte de una investigación más amplia y que plantea como finalidad incorporar la aproximación subjetiva al análisis objetivo de las competencias básicas de empleabilidad en el ámbito de los programas formativos de cualificación profesional inicial. Para ello, este trabajo presenta el análisis de la percepción que tutores académicos y agentes empresariales —dos de los agentes formativos en el marco de estos programas— tienen del perfil competencial de los jóvenes en relación con las competencias básicas de empleabilidad y de cómo el diseño y el desarrollo de la formación es clave en y para la adquisición de estas competencias, que, como ya se ha apuntado, son claves en los procesos de inserción sociolaboral y reincorporación educativa de estos jóvenes, de entre 16 y 21 años, que se encuentran en riesgo de exclusión social, laboral y educativa, protagonistas de dichos programas formativos.

2. Metodología

El trabajo aquí presentado se caracteriza por el carácter cualitativo de la interpretación que se hace de los resultados obtenidos a partir de la aplicación de entrevistas semiestructuradas a una muestra de 26 agentes educativos —17 tutores académicos y 9 agentes empresariales—, seleccionados mediante técnica de muestreo no probabilístico e intencional, en el marco de 17 programas de cualificación profesional inicial —PCPI— realizados en 7 municipios del área metropolitana de Barcelona (véase la tabla 1).

Tabla 1. Muestra del estudio

Municipio	Tutores académicos	Agentes empresariales	Tipología de agente empresarial
Vilanova i la Geltrú	3	0	
Sant Feliu de Llobregat	1	0	
Sabadell	3	0	
Montcada i Reixach	2	5	Coordinadora del Área de Promoción Económica. Gerente de empresa. Jefe de RRHH. Jefe de Logística. Encargado de almacén.
Granollers	3	0	
Pineda de Mar	3	4	Gerente de empresa de suministros. Director/a de guardería infantil. Coordinador técnico deportivo. Jefe de brigada municipal de obras.
Hospitalet de Llobregat	2	0	
Total muestra	17	9	

Fuente: elaboración propia a partir de Olmos (2011).

En el marco de esta investigación, el diseño de las entrevistas permite abordar tres campos complementarios de estudio:

1. El perfil general de los jóvenes participantes en estos programas formativos.
2. Las competencias básicas de empleabilidad.
3. Los propios programas de formación para el trabajo —PCPI—.

No obstante, en este trabajo, por la lógica limitación de espacio, solo se presentarán los datos relativos a las competencias básicas de empleabilidad y a los programas de formación.

Las preguntas fueron formuladas de manera abierta y flexible, de manera que permitieran conectar temas y abordar así la realidad estudiada desde una perspectiva más holística e integradora. A partir de un guión previo de referencia —uno para cada perfil de entrevistado—, se estableció la información básica y relevante a abordar con relación a los campos de estudio de la investigación.

Las entrevistas se aplicaron de forma individual —un total de nueve— y también grupal —un total de seis—. Esta última modalidad, con una funcionalidad de grupo de discusión, permitió contrastar la información, así como los diferentes puntos de vista de los participantes.

El análisis de la información se realizó mediante el programa de análisis cualitativo MAXQDA (versión 10), el cual requiere la creación de un sistema de categorías y subcategorías que, para este estudio, se concretaron según los agentes entrevistados y las áreas temáticas de referencia, tal y como muestra la tabla 2.

Tabla 2. Categorías y subcategorías de análisis

Categoría principal		Subcategorías de análisis
Tutor académico	Competencias básicas de empleabilidad	Perfil competencial de los jóvenes. Necesidades detectadas. Competencias valoradas por los tutores. Cambios percibidos en el perfil competencial de los jóvenes. Grado de inserción.
	Programas de formación	Justificación de los programas. Diseño curricular. Metodología de trabajo. Competencias trabajadas. Prácticas formativas. Respuesta social. Viabilidad de los programas.
Empresa / agente empresarial	Competencias básicas de empleabilidad	Perfil competencial de los jóvenes. Competencias valoradas por la empresa. Competencias requeridas por la empresa. Grado de inserción.
	Programas de formación	Motivos de colaboración. Metodología de trabajo (en la empresa y con el centro de formación). Competencias trabajadas durante las prácticas formativas. Respuesta social. Viabilidad de los programas.

Fuente: elaboración propia a partir de Olmos (2011).

La interpretación de los datos, obtenidos a partir de este sistema de categorización, permitió establecer qué percepción tienen los tutores académicos y los agentes empresariales del perfil competencial y de empleabilidad de los jóvenes participantes en estos programas, así como información relativa al tratamiento formativo y laboral que se realiza de las competencias básicas de empleabilidad en el marco de los mismos.

Por parte de los tutores académicos —como implementadores de los programas de formación y responsables de los jóvenes—, se obtuvieron datos relativos al perfil competencial de los jóvenes, a sus necesidades principales y a los posibles cambios percibidos; así como una amplia información sobre los programas en relación con el diseño curricular, las competencias trabajadas y su viabilidad, entre otros aspectos. Por parte de los agentes empresariales —como implementadores de las prácticas formativas en el marco de estos programas—, se obtuvo información complementaria del perfil competencial de los jóvenes, su nivel de inserción, las competencias que, como empresa, requieren y valoran e información acerca de los programas en clave de motivos de su colaboración, viabilidad y prácticas formativas, incidiendo, para estas últimas, en aspectos relativos a las competencias trabajadas con los jóvenes durante las mismas.

3. Resultados

En este apartado, se mostrarán los resultados cualitativos —obtenidos a partir de las entrevistas realizadas— acerca del análisis de la percepción que tutores académicos de los PCPI y las empresas colaboradoras tienen de:

1. El perfil competencial de los jóvenes en relación con las competencias básicas de empleabilidad.
2. El diseño y el desarrollo de la formación para adquirir las competencias básicas de empleabilidad.

3.1. *Análisis de las competencias básicas para la empleabilidad*

El estudio de la percepción que tutores académicos y agentes empresariales tienen del perfil competencial de los jóvenes es el primer indicador de análisis de las competencias básicas para la empleabilidad en el marco de estos programas. La interpretación de los resultados se realiza en base al modelo competencial de referencia de esta investigación: el «modelo integral y combinado de competencias básicas para la empleabilidad» (véase la figura 1). En ocasiones, los resultados son divergentes según quien sea el sujeto informante —tutores académicos o agentes empresariales—.

En general, el *nivel de dominio* de las *competencias básicas* del colectivo de jóvenes es valorado y percibido por las personas entrevistadas como *bajo*. No obstante, se identifican algunas divergencias entre la visión que tutores académicos y agentes empresariales tienen al respecto, si bien los primeros se manifiestan más críticos en relación con el perfil competencial y de empleabilidad de los jóvenes.

Los tutores académicos destacan el escaso nivel de dominio en las competencias básicas:

- *Instrumentales*. No solo las competencias *comunicativa* y *matemática* son críticas en estos jóvenes, sino que también lo es la competencia *digital*. A pesar de que utilizan las nuevas tecnologías de forma habitual, no saben hacer un uso correcto de las mismas. Por ejemplo: son incapaces de realizar una búsqueda de información adecuada; tienen dificultades para discriminar la información que no es relevante, adecuada ni fiable; no son críticos con la información que encuentran; etc.
- *Social y ciudadana*. La falta de puntualidad y de asistencia; la dificultad para aceptar las normas; la escasa capacidad para trabajar en equipo; los problemas para establecer una relación adecuada con el prójimo, especialmente con los iguales, son algunas de las carencias más destacadas.
- *Autonomía e iniciativa personal*. Destacan que son jóvenes poco resolutivos, a los que les cuesta tomar decisiones. Poseen una falta de conocimientos y de habilidades que les permitan resolver las situaciones y los problemas que se les pueden ir presentando.

- *Aprender a aprender*. Se destacan, como factores que inciden en el bajo dominio de esta competencia, las dificultades que estos jóvenes presentan para mantener la atención y la concentración, así como la falta de autogestión del propio proceso de aprendizaje, lo que dificulta su proceso de comprensión y adquisición de los conceptos nuevos que se les presentan.
- *Salud emocional (inteligencia intrapersonal)*. En general, se trata de jóvenes que muestran una autoestima baja, poca resistencia a la frustración y dificultades para controlar y gestionar el estrés, la ira, etc.
- *Responsabilidad*. Imbricada en todas las competencias anteriormente enunciadas, los tutores académicos consideran que la falta de responsabilidad conduce a estos jóvenes a no ser conscientes de la necesidad de respetar unas normas —por ejemplo: puntualidad, asistencia, etc.—, de trabajar con autonomía, de tener iniciativa y de tomar decisiones, entre otros aspectos. Los tutores asocian, muchas veces, esa falta de responsabilidad a la falta de madurez personal de dicho colectivo.

Tutoras 1, 2 y 3. Programa PQPI. Sabadell. «El nivel de competencias básicas que percibimos es muy bajo» (tutoras 1, 2 y 3). «Lo que pasa es que hay algunos chicos que evolucionan mucho, en cambio, de muchos otros valoramos que consigan ser puntuales. El hecho de venir cada día ya es algo. Es que, a nivel de instrumentales, hay tantos vacíos que es imposible en 275 horas poder... A parte de las diferencias entre cada uno» (tutora 2). «Hay gente que llega con unos niveles muy bajos, que ha estado como un mueble en el instituto, y es que no sabe hacer nada» (tutora 1). «Les cuesta mucho trabajar en equipo. No saben» (tutoras 1, 2 y 3).

Tutora 1. Programa PQPI. Pineda de Mar. «Estos chicos, acerca de competencias básicas, cero. Lo trabajamos día a día, sobre todo competencias sociales. La manera de comportarse dentro del aula ya implica para nosotros el trabajo de las competencias, porque realmente no tienen. El nivel competencial de estos chavales en muy bajo, pero ya no solo a nivel instrumental. El resto de competencias hay que trabajarlas constantemente. Por ejemplo: les pido que escriban un diario de sesiones donde simplemente deben explicar lo que han hecho en la sesión formativa. Llevamos dos semanas del segundo trimestre y hay algunos alumnos que todavía muestran dificultades para hacerlo, a pesar de que siempre es todo muy sistematizado: “Esto es así, objetivo, qué, pintar esta baranda, segundo, cómo la he pintado, tercero, qué herramientas he utilizado...”, pues eso les cuesta. Es un poco que los tutores les presten atención. Hay tutores que responden bien, otros no tanto, pero..., les cuesta muchísimo. Y el tema de la puntualidad, la responsabilidad... Se sigue trabajando día a día, pero cuesta. El tema de responsabilidad cuesta. Yo voy intentando añadir mejoras. Lo que he hecho este año ha sido que, si un día no pueden ir a la empresa porque tienen que ir al médico o están enfermos o lo que sea, ellos son los que tienen que avisar al tutor, responsabilizarse, pero cuesta, no lo hacen todos.»

Tutoras 1 y 2. Programa PQPI. Hospitalet de Llobregat. «Las competencias básicas que menos dominan, aparte de las meramente instrumentales, son el saber estar, ¡eh! Empezando por el saber estar y el respeto a los otros. Cuando

hablo de *saber estar*, me refiero al hecho de que aquí todo el mundo habla a la vez, nadie escucha a nadie. El saber estar es muy importante, el trabajar en grupo, el respetar cuando uno habla, el saber escuchar... Todo esto lo tienen..., pero... nulo» (tutora 1). «Hábitos de puntualidad. Donde tenemos más problemas es en la puntualidad, el saber estar» (tutora 2).

Tutora 2. Programa PQPI. Vilanova i la Geltrú. «Yo, en mi grupo, al principio sí que fue muy difícil, porque el nivel de competencias era básico, muy básico. Ningún tipo de responsabilidad, ningún tipo de hábitos. Entonces, al principio, ha costado mucho entender que la asistencia es obligatoria, la puntualidad, la entrega de trabajos, los plazos de entrega, el respeto entre ellos, la manera de relacionarse, la resolución de conflictos...»

Por su parte, los agentes empresariales valoran de forma más positiva el perfil competencial y de empleabilidad de los jóvenes. Destacan de ellos la capacidad de *adaptabilidad* —los jóvenes se adaptan bien y rápido al puesto de trabajo que ocupan—; la *puntualidad* —remarcan como una virtud su puntualidad y el respeto en referencia al horario de entrada al trabajo—; la *responsabilidad* y la *capacidad actuar de manera autónoma* —los jóvenes asumen las funciones del puesto de trabajo y llevan a cabo la tarea profesional encargada sin necesidad de supervisión constante—; la *capacidad de aprendizaje* —aprenden fácilmente las funciones que tienen que desarrollar en el puesto de trabajo y alcanzan ritmos equivalentes a los de los profesionales contratados—. Si bien las competencias básicas mejor valoradas por las empresas contrastan con la percepción de los tutores académicos, los agentes empresariales enfatizan en los jóvenes, precisamente, aquellas competencias en las que los tutores académicos son más críticos. En cambio, consideran que es en las competencias más técnicas, vinculadas directamente al puesto de trabajo, donde los jóvenes presentan mayores carencias.

Director técnico deportivo. Pineda de Mar. «Los chicos deben hacer muchas cosas y los que han venido se han tomado las tareas muy seriamente y trabajan mucho. Vienen dos días a la semana, son puntuales tanto en la hora de llegada como en la de salida, las tareas las hacen correctamente [...] No les cuesta adaptarse. Pillan rápidamente lo que tienen que hacer y se adaptan bien.»

Encargado de almacén. Montcada i Reixach. «Su principal virtud [la del chico en prácticas] es la puntualidad. Es muy puntual y pocos días se va a la una [la hora en la que finaliza las prácticas]. A veces es la una y cuarto y todavía está aquí. Yo creo que lo que le gusta es que se le dé confianza y responsabilidad.»

Gerente de instalaciones. Pineda de Mar. «Yo no creo que estos chicos sean conscientes de que han escogido un oficio que necesita formación continua, cuando ellos no son capaces de aprobar la ESO. Creo que hay otros oficios que no necesitan tanta formación como el nuestro. Nuestro oficio precisa de mucha formación. Hacemos electricidad, calefacción, aire acondicionado..., y encontramos la figura del técnico, del instalador, del especialista..., y no están preparados.»

Tabla 3. Síntesis del perfil competencial del colectivo de jóvenes a partir de los informantes entrevistados

Indicador del perfil competencial	Percepción de los tutores académicos	Percepción de las empresas
Nivel de dominio medio de las competencias básicas para la empleabilidad.	Bajo.	Medio.
Competencias básicas más críticas.	Lingüística. Matemática. Digital. Social y ciudadana. Autonomía. Iniciativa. Aprender a aprender. Salud emocional.	Matemática. Autonomía. Iniciativa.

Fuente: elaboración propia.

Para concluir este apartado, mostramos una tabla donde se presentan, de manera sintética, los resultados obtenidos en el análisis cualitativo de los datos sobre el perfil competencial del colectivo de jóvenes obtenidos a partir de las entrevistas.

3.2. *Análisis de los programas de formación para el trabajo (PCPI)*

La percepción que tutores académicos y agentes empresariales tienen sobre los propios programas —entendiéndose como herramienta para el desarrollo de las competencias de empleabilidad—, es el segundo indicador de análisis de las competencias básicas para la empleabilidad. Los principales aspectos abordados por los agentes entrevistados, que responden a las categorías y a las subcategorías de análisis, han sido: la justificación de los programas, las competencias trabajadas, el diseño curricular, la metodología y la evaluación-seguimiento, el clima relacional, la respuesta social y la viabilidad de los propios programas.

3.2.1. *Justificación del programa*

Los *tutores* argumentan que una de las razones principales que justifican la impartición de dicha tipología de programas es el elevado *índice de abandono escolar*. Estos programas se presentan como una alternativa de *carácter práctico*, en el propio centro educativo, para aquel *alumnado* con mayor riesgo de no obtener la titulación académica una vez finalizada la etapa de escolarización obligatoria —*fracaso escolar*—. Estos programas responden a la *demand productiva* del municipio y ayudan al colectivo de jóvenes beneficiarios a insertarse en el mundo laboral.

Tutoras 1 y 2. Programa PQPI. Hospitalet de Llobregat. «La razón que justifica que se estén haciendo estos programas en el territorio es básicamente el elevado porcentaje de chicos y chicas que no superan la ESO, que se quedan

con 16 años sin una formación básica, y aquí esa cifra ronda entre el 40% y el 50%» (tutora 1). «Las especialidades impartidas son: auxiliar de camarero, peluquería, mecánica, chapa y pintura, por ser las más solicitadas. A través de estudios de prospección de empresa, se detecta que, en el municipio de Hospitalet, esos son los oficios con más salida» (tutora 2).

Tutora 1. Programa PQPI. Pineda de Mar. «Aquí tenemos el curso de montajes (instalación de agua, luz y gas) y el curso de ventas (atención al público). Las especialidades que impartimos es un tema de inserción laboral. Aquí, en Pineda, hay todavía mucha inserción en esos sectores. Hay empresas que van contratando a chavales porque es la actividad económica donde hay más movimiento.»

Por su parte, los *agentes empresariales* coinciden en valorar estos programas como una oportunidad para estos jóvenes en riesgo de exclusión, en la medida en que les permite conectar lo académico con lo laboral.

Directora. Guardería infantil. Pineda de Mar. «Estos programas ofrecen a estos jóvenes la posibilidad de desarrollar competencias que puede que la escuela no les permita adquirir. Eso, sobre todo. Yo pienso que es lo más importante del programa, así como que les abre un abanico de posibilidades laborales diferentes a las que posiblemente estos jóvenes tenían.»

3.2.2. Competencias trabajadas en los programas

Tutores académicos y empresas han realizado aportaciones en relación con las competencias básicas y específicas trabajadas en los programas. Argumentan por qué se trabajan y por qué se realiza dicho planteamiento. Los principales motivos son los siguientes:

- Tanto tutores académicos como empresas consideran prioritarias las competencias básicas de *saber ser y saber estar*. Puntualidad, asistencia, responsabilidad, orden, organización, autonomía, etc. Es lo que más se trabaja con los jóvenes, tanto en el centro formativo como en el lugar de trabajo. No obstante, las empresas, además de estas competencias, también inciden en las *de carácter técnico y específico* propias del lugar de trabajo en el que el joven realiza sus prácticas formativas.

Por su parte, los tutores académicos describen que, tal y como marca el currículo de los programas, se trabajan las ocho competencias básicas que la directriz europea establece, pero inciden mucho en la necesidad de insistir, en primer lugar, en las *habilidades sociales* y, en segundo lugar, aunque quizás en menor grado, en las *habilidades instrumentales*. De todos modos, entre las competencias reiteradas por los tutores académicos de los diferentes programas se identifican las siguientes:

Tabla 4. Principales competencias trabajadas en los PCPI apuntadas por tutores académicos

Dimensión competencial	Competencia básica apuntada
Salud	Aseo personal. Autocontrol emocional.
Participación	Habilidades sociales. Hábitos de inserción social y laboral. Puntualidad. Organización y orden.
Habilidades intelectuales	Comprensión. Saber escuchar. Comunicación. Instrumentales (matemáticas, digital).
Transversal	Aprender a aprender. Aprender a trabajar.
Interacción con el contexto	Conocimiento del entorno.
Comportamiento adaptativo	Autonomía. Responsabilidad.

Fuente: elaboración propia.

Tutora 1. Programa PQPI. Granollers. «Se trabaja, por una parte, los hábitos que son importantes para la profesión, para el oficio, para ir a las prácticas. Darles una formación básica en lengua, matemáticas... y trabajar el conocimiento del mundo laboral. Nosotras, no obstante, sí que damos mucha importancia a los hábitos.»

Tutora 1. Programa PQPI. Sabadell. «Trabajamos las ocho competencias básicas integradas en el currículo que empezamos a esbozar el año pasado, en el que se detallan las competencias que se quieren trabajar en cada área y pensamos en ello.»

Tutora 1. Programa PQPI. Pineda de Mar. «Estos chicos, en tema de competencias básicas, cero. Lo trabajamos día a día, sobre todo competencias sociales. La manera de comportarse dentro del aula ya implica para nosotros la incidencia en las competencias, porque realmente no tienen.»

3.2.3. Evaluación y seguimiento en el marco de estos programas

Las competencias básicas son uno de los principales objetos de evaluación en el marco de los PCPI. La mayoría de tutores académicos y, de forma indirecta, también las empresas, coinciden en identificar la importancia de evaluar las *actitudes* —competencias del saber ser y del saber estar— tales como puntualidad, asistencia, habilidades sociales, disciplina y hábito de trabajo, orden, organización, etc., en el contexto aula del centro de formación y, también, en el contexto empresarial durante las prácticas formativas.

Tutora 3. Programa PQPI. Vilanova i la Geltrú. «En mi caso, la evaluación la hago desde el principio. Desde el principio, se valoran día a día, en una tabla, las prácticas que hacen, qué nota tienen y, sobre todo, la actitud. Esto, Educación, no lo dice en ningún sitio, pero nosotros lo valoramos. Hay una

nota de actitud en cada materia. Una persona lo puede hacer muy bien, pero como tenga una mala actitud, puede suspender. Lo valoramos mucho.»

3.2.4. *Diseño curricular del programa*

En esta categoría de análisis, han sido los tutores los principales agentes que han aportado información a través de las entrevistas. Se ha incidido, principalmente, en los aspectos relacionados con los objetivos que persiguen los PCPI, cómo se estructuran y qué metodología siguen durante la acción formativa. El análisis de los resultados permite establecer que:

- Los *objetivos* de estos programas, según los entrevistados, pretenden ser individualizados, realistas y responder al doble itinerario de inserción —la reincorporación educativa y la inserción laboral—, aunque, por la situación económico-laboral actual, se apuesta por mejorar la empleabilidad de los jóvenes a través de una vía de continuidad formativa —acceso a ciclos formativos de grado medio—. Ello conduce a trabajar con estos jóvenes aquellas competencias básicas que les van a posibilitar acceder al mercado de trabajo, pero, principalmente, los capacita para seguir formándose de manera permanente.
- La *estructura* y los *contenidos curriculares* de estos programas se caracterizan por ofrecer una formación elemental en competencias básicas transversales y competencias especializadas y profesionalizadoras, mediante una estructura modular que responde a esa doble naturaleza académica y laboral.
- Las *metodologías* de trabajo seguidas, acordes a los objetivos, se caracterizan por adaptarse, con la ayuda de planes individualizados, al ritmo de aprendizaje de cada joven mediante el uso de materiales de apoyo, desdoblamiento de grupos, tutoría de refuerzo, apoyo y seguimiento, trabajo por proyectos —individuales y grupales—, talleres profesionales, prácticas formativas, etc. Estas estrategias didácticas permiten trabajar con una metodología práctica, funcional y ajustada al contexto real de actuación de los alumnos. Asimismo, los tutores académicos comentan que elaboran dosieres de proyectos para trabajar con el grupo de jóvenes, en los que se detallan los objetivos, las instrucciones básicas de ejecución, el contenido que se tratará y los criterios de valoración.

Tutoras 1, 2 y 3. Programa PQPI. Vilanova i la Geltrú. «A ver, el desarrollo personal lo trabajamos en grupo e individualmente. Después, por ejemplo, el entorno social y cultural sí que lo trabajamos en grupo, la informática en grupo..., pero hay una atención muy personalizada. Hacemos tutorías grupales e individuales y cambia mucho lo que se hace en la tutoría individual y en la grupal» (tutora 3). «Nosotras, en las tutorías, trabajamos las competencias transversales: responsabilidad, autonomía, relación y trabajo en equipo, habilidades comunicativas...» (tutora 2). «En el ámbito de los oficios, en el caso de mi grupo, se trabaja en grupos pequeños. Por ejemplo, si hacen la reparación de un coche, trabajan entre tres o cuatro personas» (tutora 1).

3.2.5. *Prácticas formativas*

Las diferentes aportaciones de tutores académicos y empresas en las entrevistas nos permiten conocer que las prácticas formativas en centros de trabajo se prolongan aproximadamente hasta tres meses y se desarrollan, preferiblemente, durante el último trimestre del curso —cuando los jóvenes ya han trabajado en los centros formativos gran parte de las competencias profesionales programadas—. Estas prácticas se desarrollan habitualmente en el mismo municipio donde se encuentran realizando el programa, aunque en los últimos años, por la caída de la demanda de los centros colaboradores a causa de la crisis económica, se ha tenido que ampliar el radio de actuación.

Los tutores académicos inciden en la importancia de realizar un adecuado seguimiento durante las prácticas formativas, así como en la necesidad de realizar un seguimiento semanal con cada joven y uno quincenal con las empresas. Para ello, establecen como instrumentos imprescindibles para este seguimiento: la tutoría, la visita a la empresa, el contacto con el centro colaborador vía teléfono o correo electrónico, el diario o la hoja de seguimiento que cada joven debe cumplimentar y que la empresa debe supervisar, entre otros.

Asimismo, tutores académicos y empresas coinciden en afirmar que las prácticas formativas en el mundo productivo facilitan a los jóvenes la adquisición de un conocimiento real del mercado de trabajo y les aporta una experiencia laboral, así como una nueva visión del oficio escogido, fundamentada en el conocimiento práctico del mismo. También se destaca el hecho de que las prácticas formativas conciencian a los jóvenes de la importancia de disponer de una buena base formativa para acceder al mercado de trabajo.

Técnico de acompañamiento. Montcada i Reixach. «Hay un interés educativo en conocer el mundo laboral que ellos [los jóvenes] de alguna manera tienen idealizado: “Yo no sirvo para estudiar, quiero trabajar...”. Pero las condiciones no son fáciles y trabajar no es fácil, además, la preparación que deben tener para desempeñar un oficio es importante. Entonces, hacer el contacto con la empresa descubre a estos jóvenes las dificultades del espacio productivo actual y la importancia de la formación.»

Haciendo referencia a la actitud que los jóvenes muestran durante el periodo de prácticas formativas, tanto los tutores académicos como las empresas coinciden en subrayar que estos, especialmente al inicio de las prácticas, demuestran una falta de iniciativa y una actitud temerosa en un entorno nuevo y desconocido para ellos, aunque, como afirman los agentes empresariales, en su mayoría, estos jóvenes tienen una actitud positiva, con ganas de trabajar y de aprender.

Tutoras 1 y 2. Programa PQPI. Hospitalet de Llobregat. «En las prácticas es donde, a veces, se produce alguna decepción. Les dan mucho miedo las prácticas» (tutora 2). «Sí, se ven solos en un contexto que desconocen, con personas que no conocen, sin sus compañeros. Muchos tienen... Una característica del grupo es la falta de iniciativa y la falta de capacidad para ver el trabajo y entonces se quedan como pajaritos. No saben lo que tienen que hacer. Y muchas veces esta es la principal queja de los empresarios: “Es que le falta iniciativa”. Bueno, es una cuestión de madurez, ¿no?» (tutora 1).

3.2.6. *Clima en el aula*

El clima en el aula, especialmente en relación con el análisis de las competencias relacionales, es otro de los factores sobre los que se ha preguntado a tutores académicos y a agentes empresariales. Los resultados, especialmente por parte de las percepciones de los tutores, es que, mayoritariamente, se trata de jóvenes que manifiestan conductas disruptivas, siendo estas las que marcan la relación entre ellos mismos. A este tipo de conductas, se añaden factores como el grupo —por ejemplo, identifican una conflictividad mayor en aquellos grupos mayoritariamente femeninos—, la sesión de trabajo, la materia impartida e, incluso, la hora del día. Algunas de las principales conductas que determinan el clima relacional son las infantiles, el uso de un «vocabulario callejero», las actitudes desafiantes, los pequeños hurtos, la falta de respeto y también, aunque en menor medida, las agresiones físicas y verbales. A pesar de estas percepciones generalizadas, muchos de los tutores académicos constatan la existencia de grupos en los que la relación es adecuada, lo que propicia un clima relacional positivo.

Tutora. Programa PQPI. Sant Feliu Llobregat. «El clima... entre ellos... A ver. Es que va a años. Este año no es un clima malo. No tenemos ningún tipo de enfrentamientos entre ellos, incluso se intentan ayudar. Pero son chavales que vienen de ser acosadores en los institutos, entonces, claro, yo me imagino que se van probando entre ellos.»

Tutoras 1 y 2. Programa PQPI. Vilanova i la Geltrú. «El grupo se ha autorregulado. Ha entendido que hay una normativa que hay que cumplir..., por lo que el clima ahora es positivo. Han entendido que no tienen la obligación de estar aquí y que nosotros no estamos obligados a tenerlos» (tutora 2). «En mi caso, pienso que experimentamos altos y bajos. Después de la vuelta de Navidades, por ejemplo, tuvimos una época muy conflictiva. Ahora volvemos a establecer una relación buena» (tutora 1).

Por el contrario, las percepciones de los agentes empresariales difieren bastante de las percepciones de los tutores. Si bien apuntan que, en algunos jóvenes, sí que identifican actitudes de pasotismo que pueden llegar a dificultar la relación de estos con el resto de trabajadores de la empresa, en general, valoran positivamente la relación que los jóvenes establecen con el resto de trabajadores y viceversa. En su mayoría, las empresas comentan que el clima relacional es positivo y que la presencia de estos jóvenes no distorsiona las relaciones establecidas.

Director de Recursos Humanos. Montcada i Reixach. «Yo diría que, desde el inicio, la actitud era positiva, aunque al principio había una cierta reticencia por parte de todos. Nosotros podíamos pensar que, con 16 años, este se va a poner a jugar... Y no, poco a poco, se ha ido incorporando. Yo creo que esto es interesante y motivador...»

Director de logística. Montcada i Reixach. «Yo los primeros días lo veía... (es una opinión muy personal...). Lo veía muy introvertido, una persona

tímida, un poco cerrada, que le costaba preguntar las cosas..., puede que por vergüenza. Yo, incluso, le puse como ejemplo que cuando yo entré aquí no sabía que era esto.»

Encargado de almacén. Montcada i Reixach. «Yo creo que los dos primeros días lo que más estaba era espantado, pero eso nos pasa a todos. En un lugar nuevo, el almacén de aquí es grande, ves unas carretillas por aquí, otras por allá... Es todo nuevo. Pero solo fueron los primeros días.»

3.2.7. Respuesta social del programa

Otro de los criterios establecidos durante las entrevistas a tutores académicos y empresas ha sido ver cómo valoran la percepción que la comunidad y el municipio tienen de los PCPI. En general, tutores académicos y empresas intuyen una respuesta positiva, pero que no se manifiesta abiertamente. Constatan la sensación compartida de que la comunidad no conoce suficientemente estos programas, ni la implicación y la función que las empresas tienen en el desarrollo de los mismos.

Brigada. Pineda de Mar. «No recibimos comentarios, porque realmente la opinión pública no sabe realmente que este crío que va con la cuadrilla es un operario de la brigada, un chaval en prácticas, o... No lo saben.»

Tutora 2. Programa PQPI. Sabadell. «Por ejemplo, yo recuerdo este año alguna alumna que hemos tenido de colegio privado... Los padres se mueren de miedo de traerla aquí, porque imaginan que esto es... Claro, como antes se llamaban “programas de garantía social”, que garantizaban socialmente no sé que..., algunos padres lo ven como: “Tiene que acabar aquí, ¿no?”. Esa es la visión negativa del curso. Pero luego, a nivel de empresas, están muy bien valorados.»

Tutora 1. Programa PQPI. Pineda de Mar. «La percepción ha cambiado. Antes éramos PGS y ahora somos PQPI. De entrada, ya se ha dado un poco más de valor al tema de los programas porque ya estaban bastante... Garantía social, ¿no? Ya sonaba como que... Estar al margen... Para que no estén en la calle, que vengan a hacer el programa y así hagan algo. Ahora, lo que se intenta es que se vean un poco más en positivo y que formen parte de la formación inicial de una profesión, entonces es más positivo venderlo.»

3.2.8. Viabilidad del programa

La última categoría analizada es la valoración que hacen los tutores académicos y los agentes empresariales de la viabilidad de estos programas.

Desde el *punto de vista empresarial*, la valoración general es positiva, aunque puntualizan que es mejorable. Consideran que son programas viables y enfatizan la posibilidad que ofrecen al colectivo de jóvenes de desarrollar unas competencias que, en la escuela, no es posible tratar. Pero puntualizan que debería mejorarse el tipo de seguimiento que se hace de los jóvenes y ampliar el tiempo destinado a los programas. También realizan algunas valoraciones

negativas que inciden en aspectos de tipo económico y de cualificación. Algunos sectores del mundo laboral consideran que estos programas resultan económicamente poco rentables para la empresa, que está realizando una función formativa profesional y, por tanto, sería adecuado que recibiese una compensación económica y/o fiscal. Asimismo, consideran que la formación recibida en el marco de estos programas es insuficiente para determinadas profesiones, las cuales precisan de una mayor cualificación y especialización, e inadecuada para la realidad económico-productiva del mercado laboral actual —pueden estar formando a jóvenes en sectores profesionales en los que actualmente no existe una demanda expresa de trabajadores—.

Desde el punto de vista de los tutores académicos, la valoración general también es positiva. En primer lugar, perciben que los programas permiten mejorar la autopercepción que los jóvenes tienen de sus propias capacidades y potencialidades, así como despertar su interés y su motivación para seguir estudiando. Consideran, por lo tanto, que estos programas de formación consiguen alcanzar uno de sus objetivos: la reincorporación educativa de los jóvenes participantes. En segundo lugar, establecen la viabilidad de estos programas en términos de respuesta a una realidad educativa marcada por el alto índice de fracaso académico; consideran que estos programas ayudan a reducir la tasa de fracaso escolar —algunos apuntan, por ejemplo, a un descenso del índice de fracaso académico del 20% al 8%, aproximadamente—.

Así pues, la percepción general por parte de ambos perfiles de agentes entrevistados es que es ahora cuando estos programas empiezan a estar realmente bien planteados. No obstante, también apuntan a que todo es mejorable. Algunas de las principales mejoras que proponen son:

- La necesidad de *incrementar* los escasos *recursos* con los que se trabaja.
- Una *mayor duración* de los programas. Comentan que deberían alargarse un año más a modo de especialización e, inclusive, plantean la posibilidad de que exista un periodo previo al ingreso en el programa, aproximadamente tres meses, que permitiese ubicar a los jóvenes en el marco de los mismos.
- La posibilidad de desarrollar *una tercera vía alternativa* para aquellos jóvenes que presentan mayores dificultades de aprendizaje.
- Un *incremento de la oferta formativa* de los programas.
- La *revisión de los criterios de selección* del colectivo de jóvenes participantes.
- La necesidad de *mejorar el perfil psicopedagógico de los monitores* —profesionales del mundo del trabajo— encargados de la formación técnica y especializada en el marco de estos programas.

A modo de síntesis, en la tabla que sigue, se resumen los principales aspectos que describen las percepciones generales de tutores académicos y agentes empresariales sobre los PCPI analizados.

Tabla 5. Síntesis del análisis cualitativo de los PCPI a partir de las entrevistas

Justificación de los programas	<ul style="list-style-type: none"> – Constituyen una respuesta a una situación de fracaso escolar y de riesgo de exclusión educativa y sociolaboral. – Representan una segunda oportunidad para la reincorporación educativa y la inserción sociolaboral de los jóvenes beneficiarios.
Competencias trabajadas	<ul style="list-style-type: none"> – Principalmente, las competencias del saber ser y estar (habilidades sociales, puntualidad, asistencia, autonomía, responsabilidad, orden, etc.). – También se trabajan las competencias del saber hacer (competencias específicas de un oficio concreto) y las competencias del saber (contenidos más curriculares, como lengua y matemáticas).
Organización, diseño curricular	<ul style="list-style-type: none"> – Programas modulares que organizan los contenidos en formación especializada y en formación básica en competencias básicas para empleabilidad.
Metodología didáctica	<ul style="list-style-type: none"> – De carácter práctico, aplicado y flexible. Trabajan con un proyecto individualizado y por proyectos.
Evaluación y seguimiento	<ul style="list-style-type: none"> – Se caracteriza por evaluar contenidos conceptuales, prácticos y, sobre todo, actitudinales (competencias básicas para la empleabilidad). – Todos los agentes participantes están implicados en los programas. – Se utilizan instrumentos y estrategias como la tutoría individual y grupal, informes, hojas de seguimiento, diarios, actividades prácticas, etc.
Prácticas formativas	<ul style="list-style-type: none"> – Facilitan al joven experiencia en un puesto de trabajo, conocimiento del mercado laboral y la convicción de la importancia de tener una formación para acceder a un empleo. – Colaboran empresas de carácter privado y público, desde grandes empresas hasta pymes e, inclusive, autónomos. – Se valora positivamente la estancia del joven en el centro de trabajo y/o de prácticas.
Respuesta social	<ul style="list-style-type: none"> – Se intuye positiva, pero sin evidencias claras. – La oferta de programas debería ser mayor a la existente actualmente.
Viabilidad	<ul style="list-style-type: none"> – Se valoran como programas viables. – Propuesta de mejora: incremento de los recursos, del tiempo de duración de los programas, de las alternativas formativas y de la oferta profesionalizadora, así como mejora de la preparación psicopedagógica de los monitores de formación específica en el oficio.

Fuente: elaboración propia.

4. Conclusiones y discusión

El presente trabajo ha querido incorporar al estudio objetivo de las competencias básicas para la empleabilidad una perspectiva subjetiva en un contexto formativo de referencia concreto, los programas de cualificación profesional inicial, reiterando la importancia de esta complementariedad entre el enfoque objetivo y el subjetivo (Gamboa et al., 2007; Hernández-Fernaud et al., 2011; Silla et al., 2009; Tabernero et al., 2010) de un constructo tan complejo como es la empleabilidad en sí misma, en un contexto educativo, social y laboral como el actual y con relación a un colectivo de jóvenes en situación de riesgo de exclusión.

Sirviéndose del estudio de las percepciones de dos agentes, tutores académicos y agentes empresariales, en el marco de estos programas de formación profesional básica, los resultados muestran dos puntos de vista contrastados, contradictorios en unos aspectos y complementarios en otros, con relación a las competencias básicas de empleabilidad adquiridas por los jóvenes en estos contextos formativos.

En consonancia con otros estudios (Amer, 2012; García et al., 2009; Melendro, 2009; Pool y Sewell, 2007), si bien las competencias de empleabilidad vinculadas a la autonomía personal, la capacidad de adaptación, la capacidad para trabajar en equipo, la motivación o la capacidad de aprendizaje permanente son de las más valoradas por parte de todos los colectivos, se identifica una percepción diferente, vinculada al perfil de los agentes y a la visión que estos tienen en cuanto al papel de las competencias básicas de empleabilidad (García et al., 2009). Estos mismos autores establecen que son los agentes con una visión académica —en este trabajo, los tutores académicos— y no aquellos con una visión laboral —aquí, las empresas—, los que perciben mayores carencias en relación con las competencias básicas exigidas para la empleabilidad en los contextos sociolaborales actuales —habilidades comunicativas, relacionales y de trabajo en equipo, autocontrol, motivación y capacidad de aprendizaje permanente, entre otras—, para adaptarse a los nuevos y constantes requerimientos y situaciones, sin que ello reste importancia a las competencias más técnicas vinculadas directamente al conocimiento del puesto de trabajo concreto a desarrollar (Estrada, 2012; Knight y Yorke, 2003; Rentería-Pérez y Malvezzi, 2008; Van der Heijden, 2002; Weinberg, 2004; Weinert, 2001). Dicho argumento es lo que permite explicar por qué la totalidad de tutores valoran el perfil de empleabilidad de estos jóvenes en términos de carencias, especialmente en relación con las competencias más instrumentales, participativas y adaptativas —hábitos disciplinarios como puntualidad, asistencia, organización, orden, responsabilidad, adaptabilidad, trabajo autónomo y en equipo, capacidad de aprendizaje permanente, etc.—, mientras que las empresas, por el contrario, si bien no son tan críticas con estas competencias —consideran que los jóvenes las manifiestan de manera adecuada en el contexto laboral—, sí lo son con aquellas propias y específicas del puesto de trabajo que el joven tiene que desempeñar.

Dicha visión de las competencias más transversales en el marco de estos programas formativos es lo que lleva a los tutores académicos a centrar el trabajo que realizan con estos jóvenes en estas dimensiones —adaptativa, participativa, relacional, etc.— y sus competencias básicas respectivas, especialmente durante la fase previa al inicio de las prácticas formativas, las cuales deberán desarrollarse en contextos laborales. Quizás sea esta otra de las razones que explique por qué los agentes empresariales valoran positivamente el dominio que los jóvenes demuestran de las capacidades relacionadas con la adaptabilidad, la puntualidad, la responsabilidad, el trabajo autónomo o el aprendizaje y permita explicar la divergencia entre visiones con relación al perfil competencial y de empleabilidad de estos jóvenes. Cuando empiezan sus prác-

ticas formativas en la empresa, se les brinda la oportunidad de aplicar los aprendizajes competenciales desarrollados en el contexto más académico, en contextos reales de trabajo que, a la vez, son desconocidos para ellos. Se les integra con el resto de empleados y muchos de estos jóvenes asumen su responsabilidad, se comportan como uno más de estos trabajadores. Por ejemplo, saben que tienen que asistir a su puesto de trabajo y que no pueden llegar tarde, que deben adquirir saberes que no han podido o no han sabido asimilar en el contexto académico, tienen que aplicar conocimientos que, inicialmente, pensaban que no tenía sentido aprender —véase, por ejemplo, el caso de las matemáticas en un sector productivo como el de las instalaciones, en el que las medidas y los cálculos de áreas son claves para desempeñar bien su labor—.

Es precisamente esta doble visión, aparentemente contradictoria, lo que hace que las percepciones analizadas en este estudio sean complementarias, pero evidencian también la necesidad de fortalecer los vínculos y los mecanismos de comunicación y de actuación conjunta entre el ámbito formativo y el laboral (García et al., 2009; OIT, 2012), ya que la falta de coordinación entre ambos contextos, entendidos como recursos para desarrollar la empleabilidad de los jóvenes en riesgo de exclusión, es una de las limitaciones más frecuentes en el marco de estos programas formativos (Melendro, 2009).

Es evidente que la intervención con estos jóvenes, en este caso a través de los programas de formación profesional básica, siempre será más positiva que la no intervención. Tutores académicos y agentes empresariales coinciden en valorar positivamente estos programas. Consideran que el perfil competencial de empleabilidad de los jóvenes mejora notablemente en su paso por los programas, incidiendo también en la mejora de sus oportunidades de inserción sociolaboral y de los procesos de reincorporación educativa (McWhirter y McWhirter, 2008; Santos et al., 2012), pero priman las expectativas sobre las posibilidades educativas frente a las sociolaborales (Melendro, 2009), es decir, aunque mejoran sus niveles respecto a su situación de partida, no adquieren el nivel suficiente exigido por el mercado de trabajo, siendo esta, quizás, una de las razones —otra podría buscarse en la coyuntura económica actual— que explique por qué los jóvenes se decantan por itinerarios prioritariamente formativos (véanse ciclos formativos de grado medio —CFGM—).

En este sentido, dichos programas de formación profesional básica están en consonancia con las líneas de acción prioritaria establecidas con el fin de impulsar la empleabilidad de los jóvenes que se encuentran en riesgo de exclusión (OIT, 2012): la posibilidad de brindar a estos jóvenes una segunda oportunidad con el fin de retrasar su salida de la educación formal, reincorporándolos de nuevo a la educación.

Una de las principales limitaciones que ofrece este estudio es la propia selección de la muestra. Como ya se ha apuntado, el presente trabajo forma parte de una investigación más amplia que, si bien incorpora el análisis de la percepción que algunos jóvenes participantes en el marco de estos programas formativos de cualificación profesional inicial tienen de su propio nivel de dominio de las competencias básicas de empleabilidad, no tiene en cuenta

otras de las muchas variables analizadas aquí desde el punto de vista de tutores académicos y agentes empresariales: cómo se trabajan esas competencias básicas de empleabilidad en el marco de los programas, cuál es su estructura curricular, su metodología, cómo se desarrollan las prácticas formativas, su viabilidad, etc. Asimismo, tampoco se ha tenido en cuenta el papel que las familias desempeñan en este marco de actuación, especialmente en relación con los jóvenes menores de edad que participan en los programas, debido a la dificultad de acceder a las mismas. Por lo tanto, a pesar de presentarse como limitaciones, al mismo tiempo se muestran como potenciales líneas de futuro, en la medida en que se abre una vía de estudio que va a permitir incorporar, a la ya presentada, la percepción de jóvenes y familias. Ello va a exigir la necesidad de considerar la aplicación de entrevistas a estos dos agentes informantes, con el objetivo de completar la información que ya se tiene y de dotar así de una mayor potencialidad a esta línea de investigación que requiere del estudio complementario de todos los puntos de vista de los agentes que, directa e indirectamente, participan en estos programas de formación inicial para el trabajo.

Referencias bibliográficas

- AMER, J. (2012). Lo académico y lo profesional en los programas de cualificación. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 5(3), 369-379.
- BUNK, G.P. (1994). La transmisión de competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.
- CHAN, D. (2000). Understanding adaptation to changes in the work environment. Integrating individual difference and herning perspectives. En G.R. FERRIS (ed.). *Research in personnel and human resources management*, 18 (pp. 1-42). Stamford: CT JAI Press.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2005). *Propuesta de recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Bruselas.
- ESTRADA, J.H. (2012). La formación por competencias y el mundo del trabajo: De la calificación a la empleabilidad. *Revista de Salud Pública*, 14(1), 98-111. <<http://dx.doi.org/10.1590/S0124-00642012000700009>>
- FUGATE, M. (2006). New perspectives on employability. En J. GREENHAUS y G. CALLANAN (eds.). *Encyclopedia of Career Development* (pp. 267-270). Thousand Oaks: CA Sage.
- FUGATE, M.; KINICHI, A.J. y ASHFORTH, B.E. (2004). Employability: A psycho-social construct, its dimensions and aplications. *Journal of Vocational Behaviour*, 65, 14-38. <<http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2003.10.005>>
- GAMBOA, J. et al. (2007). La empleabilidad y la iniciativa personal como antecedentes de la satisfacción laboral. *Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas*, 1. Recuperado de <<http://www.ivie.es/downloads/docs/wpasec/wpasec-2007-01.pdf>>.
- GARCÍA, L. et al. (2009). *Las competencias para el empleo en los titulados universitarios*. Universidad de la Laguna: Ediciones Grupo Sedicana.

- GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (coords.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe: Informe final*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- HARVEY, L. y MOREY, A. (2003). *Enhancing employability, recognising diversity*. Londres: Universities UK and Higher Education Careers Services Unit.
- HEIJDEN, B. van der (2002). Pre-requisites to guarantee life-long employability. *Personnel review*, 31(1), 44-61.
<<http://dx.doi.org/10.1108/00483480210412418>>
- HERNÁNDEZ-FERNAUD, E. et al. (2011). Empleabilidad percibida y autoeficacia para la búsqueda de empleo en universitarios. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 27(2), 131-142.
<<http://dx.doi.org/10.5093/tr2011v27n2a5>>
- JURADO, P. et al. (2015). Los jóvenes en situación de vulnerabilidad y los programas formativos de transición al mundo del trabajo. *Educar*, 51(1), 211-224.
<<http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.648>>
- KÄMÄRÄINEN, P. et al. (eds.) (2002). *Transformation of learning in education and training: Key qualifications revisited*. Luxemburgo: Cedefop, EUR-OP.
- KNIGHT, P. y YORKE, M. (2003). *Assessment, Learning and Employability*. Buckingham, UK: Open University Press.
- LAUGLO, J. (2005). Vocationalised Secondary Education Revisited. En J. LAUGLO y R. Maclean (eds.). *Vocationalisation of Secondary Education Revisited* (pp. 3-49). Netherlands: Springer.
- MARHUENDA, F. (2006). Presentación. La formación para el empleo de jóvenes sin graduado: Educación, capacitación y socialización para la integración social. *Revista de Educación*, 341, 15-34. Recuperado de <www.revistaeducacion.educacion.es/re341/re341_01.pdf>.
- MASON, G.; WILLIAMS, G. y CRANMER, S. (2012). Employability skills initiatives in higher education: What effects do they have on graduate labour market outcomes? *Education Economics*, 17(1), 1-30.
<<http://dx.doi.org/10.1080/09645290802028315>>
- MCARDLE, S.; WATERS, L.; BRISCOE, J.P. y HALL, D.T. (2007). Employability during unemployment: Adaptability, career identity and human and social capital. *Journal of Vocational Behavior*, 71, 247-264.
<<http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2007.06.003>>
- MCWHIRTER, E.H. y MCWHIRTER, B.T. (2008). Adolescent Future Expectations of Work, Education, Family, and Community. Development of a New Measure. *Youth & Society*, 40 (2), 182-202.
<<http://dx.doi.org/10.1177/0044118X08314257>>
- MELENDRO, M. (2009). El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social: La incidencia de la intervención socioeducativa y la perspectiva de profesionales y empresarios. *Revista de Educación*, 356, 327-352.
<<http://dx.doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2010-356-042>>
- MERINO, R.; GARCÍA, A. y CASAL, J. (2006). De los Programas de Garantía Social a los Programas de Cualificación Profesional Inicial: Sobre perfiles y dispositivos locales. *Revista de Educación*, 341, 81-98. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2006/147136/revedu_a2006n341p81iSPA.pdf>.
- OCDE (2005). *The definition and selection of key competencies: Executive Summary*. Recuperado de <<http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>>.
- (2009). *El programa PISA de la OCDE: Qué es y para qué sirve*. Recuperado de <<http://www.oecd.org/dataoecd/58/51/39730818.pdf>>.

- OIT (2012). *Impulso a la empleabilidad de los jóvenes desfavorecidos*. Recuperado de <http://www.skillsforemployment.org/KSP/es/Details/?dn=WCMSTEST4_026231>.
- OLMOS, P. (2011). *Orientación y formación para la integración laboral del colectivo jóvenes vulnerables: La inserción laboral mediante estrategias de empleabilidad*. Bellaterra: Departament de Pedagogia Aplicada-UAB. Tesis doctoral. Recuperado de <<http://www.tdx.cat/handle/10803/51432>>.
- OLMOS, P. y MAS, O. (2013). Youth, academic failure and second chance training programmes. *REOP*, 24(1), 78-93.
<<http://dx.doi.org/10.5944/reop.vol.24.num.1.2013.11272>>
- POOL, L.D. y SEWELL, P. (2007). The key to employability: Developing a practical model of graduate employability. *Education & Training*, 49(4), 277-289.
<<http://dx.doi.org/10.1108/00400910710754435>>
- RENTERIA-PÉREZ, F. y MALVEZZI, S. (2008). Empleabilidad, cambios y exigencias psicosociales en el trabajo. *Universitas Psychologica*, 7(2), 319-334.
- ROTHWELL, A.; HERBERT, I. y ROTHWELL, F. (2007). Self-perceived employability: Construction and initial validation of a scale for university students. *Journal of Vocational Behavior*, 73, 1-12.
<<http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2007.12.001>>
- SANTOS, F.; GUILLÉN, C. y MONTALBÁN, F.M. (2012). Contrato de trabajo, compromiso y satisfacción: Moderación de la empleabilidad. *RAE-Revista de Administração de Empresa*, 52(3), 345-359.
<<http://dx.doi.org/10.1590/S0034-75902012000300006>>
- SCHALOCK, R. y VERDUGO, M.A. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 38(224), 21-36.
- SILLA, I. et al. (2009). Job insecurity and Well-being: Moderation by Employability. *Journal of Happiness Studies*, 10, 739-751.
<<http://dx.doi.org/10.1007/s10902-008-9119-0>>
- TABERNERO, C. et al. (2010). Empleabilidad en jóvenes. En E. AGULLÓ (ed.). *Trabajo, organizaciones y recursos humanos en el siglo XXI: Nuevos avances y perspectivas* (pp. 109-134). México: Ediuno.
- WEINBERG, P.D. (2004). *Formación profesional, empleo y empleabilidad*. Porto Alegre: Foro Mundial de Educación.
- WEINERT, P. et al. (2001). *Employability: From theory to practice*. Londres: Transaction Publishers.