

COMPETENCIAS BÁSICAS Y PROCESOS PERCEPTIVOS: FACTORES CLAVES EN LA FORMACIÓN Y ORIENTACIÓN DE LOS JÓVENES EN RIESGO DE EXCLUSIÓN EDUCATIVA Y SOCIOLABORAL *

Patricia Olmos Rueda
Universidad Autónoma de Barcelona

RESUMEN

El presente artículo plantea el estudio del perfil competencial de 228 jóvenes en situación de fracaso escolar, participantes en 18 programas de formación inicial para el trabajo en 7 municipios del área metropolitana de Barcelona, a partir del análisis de la percepción que éstos poseen de su nivel de dominio de las competencias básicas y de la percepción que otros (16 tutores de formación y 9 agentes empresariales) tienen al respecto. Los resultados obtenidos de la aplicación de instrumentos como cuestionarios y entrevistas anticipan diferentes percepciones del nivel de dominio de las competencias analizadas, pero evidencian una tendencia positiva respecto al autoconcepto y percepción de las mismas y orientan un modelo interrelacionado de competencias a partir del cual articular propuestas de mejora en los procesos de formación profesional inicial orientados a la reinserción educativa y sociolaboral de estos jóvenes en riesgo de exclusión educativa y sociolaboral.

Palabras clave: fracaso escolar; competencias básicas; transición a la vida adulta; autoconcepto.

Correspondencia:

Dra. Patricia Olmos Rueda.

Universidad Autónoma de Barcelona. Fac. Ciencias de la Educación. Departamento de Pedagogía Aplicada. Edificio G6-255. 08139, Bellaterra (Cerdanyola del Vallès), España. E-mail: patricia.olmos@uab.cat

* Investigación realizada con el soporte del Comisionado para Universidades e Investigación del Departamento de Innovación, Universidades y Empresa de la Generalitat de Cataluña y del Fondo Social Europeo.

BASIC SKILLS AND PERCEPTIVE PROCESSES: KEY FACTORS IN TRAINING AND GUIDANCE PROCESSES OF YOUNG PEOPLE AT RISK OF EDUCATIONAL, SOCIAL AND LABOUR EXCLUSION

ABSTRACT

This research suggests improvements in guidance processes and initial vocational training of young people between 15-21 years old that are at risk of educational, social and labour exclusion, drawing on the needs emanating from the findings. The present study is based on a comparative analysis of the self-perception of the mastery of key competencies of 228 young people involved in 18 training programmes in the surrounding area of Barcelona, Spain, and others' perceptions on the matter (16 tutors and 9 entrepreneurs). The results show differences between the perceptions of the two groups of participants. Based on the findings, an interrelated model of key skills was designed. In this model, linguistic competence, learning to learn competence, social-citizenship competence and labour competence become the axis that articulate the connections between competencies. Likewise, this model sets training guidelines within these training programmes.

Keywords: *academic failure; basic skills; transition to adult life; self-concept.*

INTRODUCCIÓN

Si partimos de la idea que la educación es un elemento clave de acceso y participación de la persona en contextos sociales y laborales, entendidos como ámbitos de intervención y desarrollo personal (Monarca, 2013; Vega y Aramendi, 2012), entonces podemos considerar que la exclusión educativa de los jóvenes en riesgo de fracaso escolar es condicionante de su exclusión sociolaboral. Pero la cuestión principal es entender por qué estos jóvenes han fracasado en el sistema educativo y a partir de aquí, entender en qué situación se encuentran y qué alternativas tienen.

Entender el fracaso educativo de estos jóvenes centra nuestra atención en los que han sido definidos como factores condicionantes de las situaciones de exclusión y fracaso escolar tales como la motivación, el interés, la autoestima, el autoconcepto, el momento de transición hacia la vida adulta, las experiencias previas, el nivel de satisfacción en el centro educativo, las creencias y percepciones personales, la personalidad del discente, la figura docente, las prácticas curriculares, la familia, los agentes sociales, las exigencias del mercado de trabajo, entre otros.

Analizar estos factores, especialmente los vinculados a los procesos perceptivos, compete al trabajo aquí planteado. Su principal objetivo es analizar la situación de exclusión educativa de 228 jóvenes en situación de fracaso escolar que han decidido reincorporarse al sistema educativo participando en 18 programas de formación inicial para el trabajo desarrollados en 7 municipios del área metropolitana de Barcelona, en orden a la articulación de propuestas que permitan mejorar los procesos formativos orientados a la reinserción educativa y sociolaboral de este colectivo de jóvenes.

Para ello, se plantean unas preguntas de investigación (*¿qué autopercepción tienen los jóvenes del dominio de sus competencias básicas?, ¿qué percepción tienen otros?, ¿existen*

discrepancias entre las percepciones analizadas?, ¿qué condiciona estos procesos perceptivos?, ¿participar en programas de formación mejora el autoconcepto de estos jóvenes?) a las que dar respuesta a partir del análisis de la percepción que estos jóvenes tienen del nivel de dominio de sus competencias básicas y de la percepción que otros (tutores de formación y agentes empresariales) tienen al respecto.

FRACASO ESCOLAR: FACTOR CONDICIONANTE DE LA SITUACIÓN DEVULNERABILIDAD Y DE LOS PROCESOS PERCEPTIVOS

Los jóvenes que abandonan prematuramente sus estudios devienen un colectivo vulnerable con dificultades de acceso, reincorporación y permanencia en contextos educativos y laborales. No obstante, puede resultar paradójico que sean estos mismos contextos los que propicien y hayan propiciado esta situación de vulnerabilidad. Por ejemplo, siguiendo las argumentaciones de González y Porto (2013), el actual sistema educativo obliga a estos jóvenes a abandonar su trayectoria educativa pues no les permite seguir estudiando en el sistema reglado, aunque abre las puertas a otras alternativas formativas como es el caso de los programas formativos de esta investigación. Asimismo, los actuales contextos laborales han propiciado ese abandono escolar durante mucho tiempo. Han requerido mano de obra no cualificada, demanda a la que han respondido muchos de los jóvenes que abandonaron sus estudios prematuramente encontrándose ahora, en momentos de crisis socioeconómica, sin trabajo y sin cualificación (Bolívar y López, 2009).

La situación descrita obstaculiza y dificulta la participación de estos jóvenes en los contextos educativos, sociales y laborales de referencia, incrementa su riesgo de exclusión (Vega y Aramendi, 2010). Les confiere una situación de vulnerabilidad caracterizada por un marcado carácter multidimensional y multifactorial donde interrelacionan múltiples factores individuales, familiares, económicos, educativos y socio-culturales (Parrilla *et al.*, 2010; Van Houten y Jacobs, 2005). Al mismo tiempo, estos factores devienen condicionantes de las causas que han llevado a muchos de estos jóvenes a la decisión de abandonar prematuramente sus estudios.

Diversos estudios sobre las causas de este abandono escolar prematuro establecen como principales factores de causalidad aspectos vinculados a los malos resultados académicos (especialmente en matemáticas y lengua), necesidad económica, desánimo, desmotivación, baja autoestima, escasas expectativas, falta de confianza en uno mismo, la relación que se establece con la figura docente, presencia de hermanos mayores que también han fracasado, falta de interés familiar hacia los resultados académicos obtenidos, rechazo a la escuela, condición de inmigrante, la representación social del joven, las prácticas organizativas y curriculares de los actuales sistemas educativos reglados, entre otros (Adame y Salvà, 2010; Calero, Choi y Waisgrais, 2010; Daniels y Cole, 2010; González y Porto, 2013; Monarca, 2013; Mora, 2010; Oliver, 2009; Roca-Cobo, 2010). En definitiva, múltiples dimensiones y factores, especialmente aquellos de carácter socio-afectivos, en los que el autoconcepto o la actitud hacia el aprendizaje resultan relevantes (Carmona, Sánchez y Bakieva, 2011; Córdoba *et al.*, 2011; González-Pienda *et al.*, 2000; González y Porto, 2013; Monarca y Rincón, 2010; Murillo y Hernández, 2011).

Como ya se ha apuntado, el autoconcepto es uno de los factores socio-afectivos vinculados a situaciones de fracaso escolar y vulnerabilidad. Los jóvenes construyen su autoconcepto en base a factores intrínsecos y extrínsecos de tipo físico, emocional, comportamental, de aprendizaje, demográficos, sociales, culturales y económicos (Córdoba *et al.*, 2011; Murillo y Hernández, 2011). Por ejemplo, los jóvenes en riesgo de fracaso escolar presentan mayores dificultades a la hora de dar una respuesta efectiva a las demandas de los contextos educativos y laborales que exigen un buen dominio de las competencias básicas relacionadas con capacidades y habilidades de carácter cognitivo (competencias intelectuales, educativas), físico, afectivo y socioemocional (competencias sociales y laborales, principalmente); es decir, en término de Vega y Aramendi (2010), presentan debilidades notables en todas las áreas de desarrollo personal. Por tanto, el no desarrollo de un nivel de dominio óptimo de estas competencias desencadena situaciones de inadaptación y dificultades asociadas a factores individuales (por ejemplo, baja autoestima, inseguridad o inmadurez) y sociales (por ejemplo, el efecto indirecto de la etiqueta social, el hábitat o barrio, la estructura familiar o el grupo de pares o compañeros) (Alonso-Martín, 2010; Benson y Kirkpatrick, 2009; Szabo, Gagné y Parizeau, 1980; González-Pienda *et al.*, 2000; Van Houten y Jacobs, 2005).

Los factores apuntados van a influir en su manera de actuar, sus actitudes, sus valores y en cómo se ve y percibe a sí mismo y a los demás. Se evidencia una relación sistemática entre las valoraciones sociales y la autopercepción (Burns, 1990; Devos y Banaji, 2003; Hogg, 2003; Naranjo, 2007). Por ejemplo, en el caso del colectivo de jóvenes que nos compete, tienden a presentar un bajo autoconcepto y una baja autoestima, una falta de interés generalizada, pocas expectativas de logro o dudas respecto a sus capacidades consecuencia de la imagen generalmente negativa que la sociedad proyecta sobre ellos a causa de las dificultades que presentan a la hora de dar respuesta a las demandas del contexto. En otras palabras, estos jóvenes tienden a atribuirse las valoraciones de los demás como valoraciones propias (González-Pienda *et al.*, 2000; Moreno-Murcia, Silveira y Conte, 2013). Por tanto, las dificultades que obstaculizan el acceso y permanencia de los jóvenes en determinados contextos educativos, sociales y laborales se relacionan con los factores apuntados vinculados al autoconcepto, al propio proceso de percepción. De ahí que los procesos formativos y de orientación de estos jóvenes deban plantearse en base a esta perspectiva psicosocial.

Una vía para mejorar esta autopercepción es el planteamiento de actuaciones formativas que estimulen el desarrollo de sentimientos de confianza en las propias capacidades. En este caso, los programas de formación orientados a la adquisición y desarrollo de las competencias básicas, que van más allá de lo estrictamente laboral, tienen una influencia positiva en los jóvenes que participan de los mismos. Les confieren la posibilidad de adquirir y desarrollar aquellas capacidades, habilidades y actitudes de orden psicomotor, cognitivo, sociolaboral y afectivo-emocional demandadas por los contextos educativos y sociolaborales en los que deberán incorporarse como parte de su proceso transitorio hacia la vida adulta, activa y participativa (Marhuenda, Navas y Pinazo, 2004; Romero *et al.*, 2012; Terzian, Giesen y Mbwana, 2009; Turcotte, Lamonde y Beaudoin, 2009). La formación de los jóvenes en competencias básicas, entendidas

como competencias para la vida, para el desarrollo personal e integral, resulta clave en los procesos formativos (Alonso-Martín, 2010; Canto-Sperber y Dupuy, 2001; Moya, Luengo, Sánchez y Bolívar, 2008).

Con relación a estas competencias básicas y atendiendo al carácter multidimensional de los conceptos aquí considerados (fracaso escolar y situación de vulnerabilidad), esta investigación centra su análisis en la percepción del nivel de dominio de las competencias tales como competencia lingüística o comunicativa, matemática, digital, de autonomía e iniciativa, de interacción con el medio, laboral, socio-ciudadana, competencia de salud (abarca el bienestar físico, emocional, mental y social) y competencia aprender a aprender que integran lo que autores como Schalock (2009), Vega y Aramendi (2010) o Verdugo (2009) denominan dimensiones básicas del funcionamiento humano, del desarrollo personal, de la calidad de vida (habilidad intelectual, comportamiento adaptativo, salud, participación e interacción con el medio).

MÉTODO

Muestra

Seleccionada mediante criterios de estratificación (ámbito territorial donde se imparten los programas formativos) y mediante técnica de muestreo no probabilístico e intencional, ha sido de 228 jóvenes entre 15 y 21 años, 16 tutores y 9 agentes empresariales de 18 programas de formación profesional inicial impartidos en 7 municipios del área metropolitana de Barcelona.

Instrumentos

Para el estudio de la autopercepción que los jóvenes de la muestra tienen del nivel de dominio de las competencias básicas, se diseñó un cuestionario (AUTOCOM) con una escala de autopercepción (rango 1-4 donde: 1-No, nunca, 2-Mas bien pocas veces, 3-Algunas veces, 4-Sí, muchas veces) integrada por 50 ítems vinculados a las trece competencias analizadas y agrupadas en cinco dimensiones, tal y como muestra la tabla 1.

Para la confección del cuestionario se revisaron otros instrumentos ya existentes en este campo de investigación (Elexpuru, 1992; García Gómez, 2001; Inglés, Rodríguez-Marín y González-Pienda, 2008; Marsh, 1984, 1990; Rosenberg, 1973; Villa, 1992).

Asimismo, para el estudio de la percepción de los otros agentes participantes de la muestra (tutores y agentes empresariales) sobre el nivel de dominio que los jóvenes tienen de las competencias básicas, se aplicaron entrevistas semiestructuradas para las que se diseñó un guión adaptado a los dos perfiles entrevistados, como se muestra en la tabla 2.

Procedimiento

Diseñados los instrumentos, se procedió a la recogida de información y datos durante un periodo aproximado de seis meses. Cuestionarios y entrevistas fueron aplicados consecutivamente a jóvenes, tutores y agentes empresariales.

TABLA 1
 CUESTIONARIO AUTOCOM. COMPETENCIAS ANALIZADAS, DIMENSIONES
 VINCULADAS E INDICADORES DE RESPUESTA

Dimensión	Competencia analizada	Indicador/es de respuesta	Ejemplo de ítem/s
Dimensión intelectual	Competencia comunicativa	Comprensión lectora, expresión oral y escrita	1. Me gusta leer textos en castellano como cómics, revistas, libros u otros.
	Competencia matemática	Razonamiento lógico, espacial y abstracto	7. Me oriento fácilmente en los distintos lugares a los que voy.
	Competencia digital	Capacidad digital y de tratamiento de la información	9. Utilizo programas como Google maps, u otros, para saber cómo llegar a un lugar.
Dimensión participativa	Competencia social y ciudadana	Interacción con los demás, respecto, confianza y capacidad de opinión	36. Acepto la opinión que otros puedan tener sobre un tema, aunque sea diferente a la mía.
	Competencia laboral	Conocimiento del mercado de trabajo y de las derechos y deberes laborales, flexibilidad, empleabilidad, adaptación y disponibilidad	41. Es importante preguntar qué normas tiene mi centro de trabajo o de formación.
Dimensión adaptativa	Competencia autonomía	Actuar con autonomía	16. En mi grupo de amigos soy de los/as que les gusta proponer ideas. 49. Cuando un tema me interesa, busco más información.
	Competencia iniciativa	Tener iniciativa	
Dimensión salud	Competencia salud física	Hábitos de bienestar físico	21. A mis amigos les gusta como soy.
	Competencia salud emocional	Hábitos de bienestar emocional	22. Me gusta practicar algún tipo de deporte.
	Competencia salud social	Hábitos de bienestar social	25. Me considero una persona optimista, sociable, comunicativa, con buen humor.
	Competencia salud mental	Hábitos de bienestar mental	
Dimensión contextual	Competencia de interacción con el medio físico	Capacidad ecológica y naturalista	31. Mientras me cepillo los dientes, o me enjabono en la ducha, cierro el grifo.
Dimensión transversal	Competencia aprender a aprender	Actitud hacia el aprendizaje, estrategias y recursos de aprendizajes	47. Si algo no me sale bien a la primera, lo sigo intentando hasta que lo consigo hacer. 50. Me resulta fácil concretarme y prestar atención cuando me están enseñando algo.

TABLA 2
 GUIÓN BÁSICO DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA VINCULADO A LAS
 COMPETENCIAS BÁSICAS ANALIZADAS

GUIÓN ENTREVISTA TUTORES
<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Qué nivel competencial tienen estos chicos/as? ▪ A través del programa, ¿qué competencias básicas trabajáis? ¿las tenéis definidas? ¿cuál/ es prioritizáis? ▪ ¿Qué competencias básicas son las que menos dominan estos jóvenes? ▪ ¿Creéis que estos jóvenes son conscientes del nivel de dominio que tienen de las competencias que trabajáis? Es decir, ¿son conscientes de las competencias que estáis trabajando, son conscientes que no las tienen adquiridas, que las tienen que adquirir, que tienen que trabajar en ellas? ¿Qué autopercepción creéis que tienen?
GUIÓN ENTREVISTA AGENTES EMPRESARIALES
<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Cuál es vuestra percepción sobre el perfil competencial del/de la joven que viene aquí a desarrollar las prácticas formativas? ▪ ¿Qué competencias valoráis como empresa? Es decir, ¿qué competencias demandáis a vuestros trabajadores? ▪ ¿Qué competencias demandáis a los jóvenes durante su estancia aquí? ▪ ¿Qué competencias trabajáis con los jóvenes? ▪ ¿Creéis que el joven adquiere las competencias que de alguna manera requerís durante su estancia aquí o ya las trae incorporadas?

TABLA 3
 MODALIDAD DE APLICACIÓN DE LAS ENTREVISTAS

MODALIDAD	TOTAL AGENTES ENTREVISTADOS
E-1 individual	1 tutor
E-2 individual	1 tutor
E-3 individual	1 tutor
E-4 individual	1 agente empresarial
E-5 individual	1 agente empresarial
E-6 individual	1 agente empresarial
E-7 individual	1 agente empresarial
E-8 grupal	2 tutores
E-9 grupal	3 tutores
E-10 individual	1 tutor
E-11 grupal	1 agente empresarial 1 tutor
E-12 grupal	4 agentes empresariales
E-14 individual	1 tutor
E-15 grupal	3 tutores
E-16 grupal	2 tutores

TABLA 4
ENTREVISTAS. CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	SUBCATEGORÍAS	
Nivel general de dominio que los jóvenes tienen de las competencias	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nivel de dominio percibido por la persona entrevistada (<i>alto, medio, bajo</i>) ▪ Nivel de dominio que la persona entrevistada percibe por parte del joven (<i>¿Los jóvenes son conscientes de su nivel de dominio real de las competencias?</i>) 	
Nivel de dominio que los jóvenes tienen de cada una de las competencias	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Competencias identificadas con el nivel de dominio más bajo. ▪ Competencias identificadas con un nivel de dominio medio. ▪ Competencias identificadas con un nivel de dominio alto. 	
Indicadores del nivel de dominio de las competencias	▪ Competencia comunicativa	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacidad lectora y de comprensión lectora ▪ Resolución de problemas
	▪ Competencia matemática	
	▪ Competencia digital	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacidad de discriminación de la información ▪ Uso de las TIC
	▪ Competencias social, ciudadana y laboral	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Trabajo en equipo ▪ Puntualidad y asistencia ▪ Responsabilidad ▪ Aceptación de las normas ▪ Relación con los demás (inteligencia interpersonal) ▪ Capacidad de adaptación ▪ Capacidad de trabajo autónomo ▪ Nivel de empleabilidad
	▪ Competencias de autonomía e iniciativa	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacidad resolutoria ▪ Capacidad para tomar decisiones
	▪ Competencia salud (emocional, física, social y mental)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Regulación y autorregulación de las emociones ▪ Autoestima ▪ Resiliencia
	▪ Competencia aprender a aprender	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacidad de atención ▪ Capacidad de autogestión ▪ Capacidad de aprendizaje
	▪ Competencia interacción con el medio	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Respeto al entorno

Sobre los datos cuantitativos, obtenidos de los 228 cuestionarios aplicados, se realizó un análisis estadístico descriptivo y correlacional con el programa estadístico SPSS. Previamente a su aplicación, se sometió a un proceso de validación externo (técnica de jueces) e interno (reliability). La técnica de jueces (un total de 13) permitió determinar la pertinencia y univocidad de los ítems (el 84.6% de los ítems fueron valorados como

pertinentes y el 77% como unívocos), así como la importancia de los mismos (4.2 en una escala 1-5). La prueba de fiabilidad interna se aplicó previamente a una muestra piloto de 16 jóvenes con un *alpha de Cronbach* de 0.81 ($n=16$; $\alpha =.81$). El valor para el total de la muestra fue de 0.85 ($n=228$; $\alpha =.85$).

Los datos cualitativos se obtuvieron a partir de las 16 entrevistas semiestructuradas aplicadas de forma individual y grupal, como muestra la tabla 3.

El análisis cualitativo de la información se realizó con el programa MAXQDA atendiendo a una clasificación de códigos (categorías de análisis de primer nivel) y subcódigos (subcategorías de análisis de segundo nivel) sobre los procesos de auto-percepción de los jóvenes, tal y como muestra la tabla 4.

RESULTADOS

Percepción de los jóvenes sobre su nivel de dominio de las competencias

El nivel de dominio de las competencias analizadas resultante de la explotación estadística descriptiva de la escala de autopercepción es medio-alto ($=3.04$; $sd=.31$). Los niveles medios se establecieron a partir del cálculo de la desviación promedio de los valores de la escala ($D=1$). Se observa una valoración general del nivel de dominio de las competencias por encima de la media teórica ($=2.50$) aunque algunas presentan niveles por debajo de la media general ($=3.04$), tal y como se observa en la tabla 5, en la que se presentan los valores medios autopercebidos de cada una de las competencias.

TABLA 5
VALOR MEDIO AUTOPERCIBIDO DEL NIVEL DE DOMINIO
DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

COMPETENCIAS BÁSICAS		<i>sd</i>
Comp. Lingüística o comunicativa	2.92	.37
Comp. Matemática	2.75	.59
Comp. Digital	3.04	.52
Comp. Interacción con el medio	2.69	.41
Comp. Social y ciudadana	3.17	.45
Comp. Laboral	3.12	.47
Comp. Autonomía	3.21	.39
Comp. Iniciativa	3.21	.39
Comp. Salud física	3.00	.44
Comp. Salud emocional	3.23	.38
Comp. Salud social	3.23	.37
Comp. Salud mental	3.23	.60
Comp. Aprender a aprender	3.13	.49

Las competencias autopercebidas por debajo de la media general son la comunicativa ($=2.92$; $sd=.37$), la matemática ($=2.75$; $sd=.59$), la digital ($=3.04$; $sd=.52$), la competencia salud física ($=3.00$; $sd=.44$) y la competencia interacción con el medio ($=2.69$; $sd=.41$). Las competencias de autonomía e iniciativa personal ($=3.2$; $sd=.39$) y las competencias salud emocional ($=3.23$; $sd=.38$), social ($=3.23$; $sd=.37$) y mental ($=3.23$; $sd=.60$) se desmarcan del resto con los valores más altos.

Con el propósito de conocer si el conjunto de estas competencias podía entenderse como un modelo interrelacionado de conocimientos, habilidades y actitudes, para el posterior planteamiento de propuestas de intervención educativa, se procedió al análisis estadístico de correlación bilateral (coeficiente de correlación de Pearson, r_{xy}) que permitió establecer, por una parte, si existía o no relación entre las competencias apuntadas y, por otra, su nivel de dependencia.

TABLA 6
CORRELACIÓN ENTRE LAS COMPETENCIAS A PARTIR DE LA
AUTOPERCEPCIÓN DE SU NIVEL DE DOMINIO

	Ling.	Dig.	Mat.	Aut.	Inic.	S.Fís.	S.Em.	S.Soc.	S.Men	Soci-Ciud	Labor	Int. Medio
Digital	.409**											
Matem.	.435**	.407**										
Auton.	.455**	.236**	.287**									
Iniciat.	.490**	.203**	.237**	.936**								
S. Física	.263**		.174**	.351**	.306**							
S. Emoc.	.424**	.215**	.243**	.592**	.573**	.611**						
S. Social	.432**	.225**	.233**	.619**	.602**	.558**	.900**					
S. Mental	.445**	.235**	.233**	.556**	.542**	.700**	.901**	.803**				
Soc.-Ciud.	.544**	.393**	.264**	.600**	.590**	.344**	.683**	.781**	.537**			
Laboral	.521**	.335**	.384**	.779**	.690**	.336**	.645**	.687**	.508**	.821**		
Int.Medio	.309**		.364**	.299**	.238**	.499**	.354**	.335**	.285**	.444**	.453**	
Apr.Apr.	.486**	.212**	.457**	.515**	.454**	.188**	.403**	.403**	.307**	.508**	.740**	.417**

* $p<.01$

Los resultados establecen correlaciones positivas entre todas las competencias, pero el nivel de dependencia varía entre unas y otras. Siguiendo los parámetros correlacionales de Mateo (2004), se observa que la intensidad de las correlaciones entre las competencias analizadas oscila de moderada ($.41 \leq r \leq .7$; $p<.01$) a alta ($.71 \leq r \leq .9$; $p<.01$), siendo la correlación de intensidad moderada la más representativa.

Las competencias autonomía, iniciativa, salud, competencia laboral y socio-ciudadana son las percibidas con mayor intensidad por parte de los jóvenes de la muestra; es decir, son las que presentan un nivel de dependencia elevado y una mayor frecuencia de correlación con el resto de competencias analizadas.

No sucede lo mismo con las competencias de carácter instrumental (lingüística, matemática y digital), aprender a aprender y de interacción con el medio percibidas con menor intensidad; es decir, son las competencias con un nivel de dependencia más bajo o moderado. No obstante, en este último grupo de competencias percibidas con menor intensidad se detecta que si bien la competencia matemática, digital e interacción con el medio presentan una menor frecuencia de correlación con el resto, no sucede lo mismo con las competencias lingüística o comunicativa y aprender a aprender. Ambas, aunque percibidas con un nivel de dependencia bajo-moderado, establecen una frecuencia de correlación elevada con el resto de las competencias analizadas.

Percepción de otros agentes sobre el nivel de dominio competencial de los jóvenes

El análisis cualitativo de las entrevistas, realizadas a tutores y agentes empresariales sobre el nivel de dominio que los jóvenes tienen de las competencias, se realizó en base a las categorías y subcategorías de análisis especificadas en la tabla 4.

TABLA 7
COMPARATIVA DE RESULTADOS

CATEGORÍA ANALIZADA	PERCEPCIÓN DE TUTORES	PERCEPCIÓN AGENTES EMPRESARIALES	PERCEPCIÓN JÓVENES
Nivel general de dominio de las competencias	Bajo	Medio	Medio-Alto
Competencias con un nivel de dominio más bajo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comunicativa ▪ Matemática ▪ Digital ▪ Socio-ciudadana ▪ Laboral ▪ Autonomía e iniciativa ▪ Aprender a aprender ▪ Salud emocional 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Autonomía e iniciativa 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comunicativa ▪ Matemática ▪ Interacción el medio ▪ Salud física
Competencias con un nivel de dominio más alto	<i>No identifican competencias con un nivel de dominio alto</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Socio-ciudadana ▪ Laboral ▪ Aprender a aprender 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Socio-ciudadana ▪ Laboral ▪ Aprender a aprender ▪ Autonomía e iniciativa

La percepción que los agentes empresariales tienen es, en general, positiva. En su mayoría valoran positivamente el perfil competencial de estos jóvenes y destacan en ellos las competencias relacionadas con la puntualidad, la responsabilidad, la adaptabilidad o el interés por aprender; es decir, las competencias socio-ciudadana, laboral y aprender a aprender. Asimismo, coinciden en apuntar que cuando el joven se incorpora al lugar de trabajo para llevar a término sus prácticas formativas muestra una actitud de inseguridad

y falta de iniciativa (vinculadas a las competencias de autonomía e iniciativa principalmente), aunque evoluciona positivamente a medida que adquiere confianza, responsabilidad dentro de la empresa y se siente reconocido y aceptado por el resto de trabajadores.

Por su parte, los tutores perciben un nivel general de dominio de las competencias bajo y apuntan a que los jóvenes no son conscientes de ello. Asimismo, consideran que las competencias relacionadas con las habilidades sociales, el trabajo en equipo, la puntualidad, la aceptación de las normas, la relación con los demás, la autonomía e iniciativa, la responsabilidad, el uso de los medios digitales, la capacidad de aprender a aprender o la inteligencia intrapersonal (relacionadas con las competencias socio-ciudadana, de autonomía e iniciativa, digital, aprender a aprender y salud emocional principalmente) son las que se priorizan y deben priorizarse en el marco de los programas de formación.

Se observan, por tanto, coincidencias y discrepancias entre las percepciones que los jóvenes tienen del nivel de dominio de las competencias y las percepciones de otros al respecto, tal y como se presenta en la tabla 7.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En la actualidad, los jóvenes con bajos niveles educativos o en riesgo de fracaso escolar encuentran dificultades para permanecer o (re)incorporarse en contextos educativos y sociolaborales. Uno de los factores apuntados como desencadenante de esta situación es la escasa adquisición y desarrollo de competencias básicas, consideradas en si mismas un aprendizaje que posibilita la inclusión en estos contextos educativos y sociolaborales (Moya *et al.*, 2008).

Al respecto, el presente trabajo planteaba como objetivo analizar la situación de exclusión educativa de estos jóvenes desde la perspectiva de las competencias básicas y, concretamente, desde los procesos perceptivos que jóvenes, tutores de formación y agentes empresariales tienen del nivel de dominio de estas competencias por parte de los jóvenes, en orden a la articulación de propuestas que permitan mejorar los procesos formativos orientados a su reinserción educativa y sociolaboral.

Estudios precedentes sobre este colectivo de jóvenes en riesgo de fracaso educativo establecen que no han desarrollan un nivel óptimo del dominio de las competencias básicas durante los estadios educativos precedentes. El fracaso escolar es la característica común de los jóvenes participantes en estos programas de formación inicial para el trabajo y determinante de las debilidades que presentan en las áreas vinculadas al desarrollo personal. Se desencadenan situaciones de inadaptación y dificultades asociadas a factores sociales, principalmente derivados del efecto indirecto de la etiqueta social, que revierten en factores de carácter individual como un autoconcepto negativo, falta de interés generalizado, pocas expectativas de logro, conductas disruptivas y anti-sociales, falta de empatía o dudas respecto a sus capacidades que refuerzan la pérdida del sentimiento de autoestima (González-Pienda *et al.*, 2000; Inglés y Delgado, 2012; Naranjo, 2007). Todo ello genera una serie de necesidades formativas que conectan con la necesidad de desarrollar competencias básicas que van más allá del ámbito laboral, que abarcan también el ámbito social, afectivo y relacional (autoestima, equilibrio emocional, confianza en uno mismo, empatía, saber resolver problemas y conflictos, tolerancia, etc.) (Vega y Aramendi, 2010; Marhuenda, Navas y Pinazo, 2004).

Los resultados aquí planteados difieren, aparentemente, de estos estudios. Inicialmente la autopercepción que los jóvenes de la muestra tienen del nivel de dominio de las competencias analizadas es positiva y conduce a pensar que creen en sus capacidades, que poseen un buen autoconcepto. No obstante, una lectura detallada permite evidenciar que no es así.

Por ejemplo, si atendemos a los resultados apuntados en las competencias instrumentales (véase comunicativa y matemática) se observa que son las que presentan los índices de percepción más bajos. Estas competencias son las que los jóvenes asocian directamente a su experiencia educativa durante la etapa de educación obligatoria, la cual ha sido negativa y marcada por el fracaso escolar. Dicha experiencia acrecienta la inseguridad y duda de estos jóvenes con relación a sus capacidades y condiciona el autoconcepto que tienen en relación con estas competencias, el aprendizaje de las cuáles les resulta poco funcional (Vega y Aramendi, 2010).

Asimismo, se ha podido observar como la percepción del nivel de dominio de las competencias de estos jóvenes por parte de otros agentes, especialmente por parte de los tutores, discrepa de la percepción de los jóvenes. Si bien los jóvenes poseen una percepción bastante positiva, los tutores consideran que el dominio de las competencias que presentan es bajo, especialmente las vinculadas a las habilidades sociales, comportamientos adaptativos o autocontrol. Estos desajustes entre las opiniones ya han sido apuntados en otros estudios (García-Ruiz, Sánchez y Rodríguez, 2013). Estos jóvenes son descritos por los tutores como inseguros, con escasa confianza en sus capacidades, falta de empatía, una falsa autonomía emocional, baja autoestima y autoconcepto negativo, especialmente al inicio de los programas formativos, lo que puede ayudar a entender porqué la percepción sobre el nivel de dominio de competencias vinculadas a la autoestima y a la confianza y respeto en uno mismo y en los otros tiende a ser baja.

Todas estas competencias básicas consideradas necesarias para acceder a los contextos sociales y laborales de referencia (adaptabilidad, puntualidad, responsabilidad, trabajo autónomo o capacidad de aprendizaje, por citar algunas), junto al desarrollo de sentimientos de confianza y valoración de los logros, son los aspectos más trabajados en los programas de formación por parte de tutores y agentes empresariales. Su desarrollo se asocia a conductas prosociales que resultan claves para los procesos de socialización, para los procesos autoperceptivos y para la inclusión en contextos educativos y sociolaborales (Carmona, Sánchez y Bakieva, 2011; Oyserman y Destin, 2010; Terzian *et al.*, 2009; Turcotte *et al.*, 2009). En término de Zacarés y Llinares (2006) o Romero y otros (2012), estos programas formativos propician el compromiso de identidad de los jóvenes y la orientación para recuperar la confianza en las propias capacidades y posibilidades.

Concluyendo, todo lo expuesto permite articular propuestas de mejora en los procesos formativos de aquellos jóvenes que habiendo abandonado prematuramente su actividad educativa y formativa han decidido reemprenderla. Propuestas articuladas en torno a un modelo relacional e interdependiente de competencias básicas y clave en los procesos de inclusión educativa y sociolaboral.

Estas propuestas anticipan la necesidad de incidir en las competencias de autonomía e iniciativa durante los procesos previos de orientación y detección de necesidades, así como la necesidad de seleccionar y secuenciar los contenidos que deben trabajarse en los programas en base a cuatro ejes integrados por las competencias comunica-

tiva, aprender a aprender, socio-ciudadana y laboral. Estas competencias serán las que deberán articular el entramado de relaciones que se establecen entre el resto de competencias aquí analizadas, las cuales también deberán ser trabajadas en el marco de estos programas.

La potencialidad de esta investigación radica en la visión que ofrece de los procesos de formación y orientación desde una perspectiva psicosocial de los jóvenes en situación de vulnerabilidad educativa. Se establece como punto de partida el trabajo de la autopercepción (perspectiva psicológica) que el joven tiene de aquellas competencias que van a resultar claves en su proceso de transición a la vida adulta atendiendo, al mismo tiempo, a la percepción que tutores y agentes empresariales tienen sobre el propósito (perspectiva social).

El análisis de estas perspectivas permite avanzar en el estudio de los procesos formativos y de orientación. Es preciso seguir trabajando en este campo de estudio y potenciar líneas de investigación y trabajo que aboguen por estrategias formativas que respondan a necesidades reales con relación a las demandas de los contextos educativos y sociolaborales. Estos contextos requieren del dominio de competencias básicas que este colectivo de jóvenes debe adquirir, desarrollar y potenciar.

REFERENCIAS

- Adame, M. T., & Salvà, F. (2010). Abandono escolar prematuro y transición a la vida activa en una economía turística: el caso de Baleares. *Revista de Educación*, 351, 185-210.
- Alonso-Martín, P. (2010). La valoración de la importancia de las competencias transversales: comparación de su percepción al inicio y final de curso en alumnos de psicología. *Revista de Investigación Educativa*, 28(1), 119-140.
- Benson, J. E., & Kirkpatrick, M. (2009). Adolescent Family Context and Adult Identity Formation. *Journal of Family Issues*, 30(9), 1265-1286.
- Bolívar, A., & López, L. (2009). Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(3), 52-78.
- Burns, R. B. (1990). *El Autoconcepto. Teoría, Medición, Desarrollo y Comportamiento*. Bilbao: Ediciones EGA.
- Calero, J., Choi, A., & Waisgrais, S. (2010). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA-2006. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 225-256.
- Canto-Sperber, M., & Dupuy, J. P. (2001). Competencies for the good life and the good society. En, D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (pp. 67-92). Ashland, OR, EE.UU.: Hogrefe & Huber Publishers.
- Carmona, C., Sánchez, P., & Bakieva, M. (2011). Actividades Extraescolares y Rendimiento Académico: Diferencias en Autoconcepto y Género. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 447-465.
- Córdoba, L. G., García, V., Luengo, L. M., Vizueté, M., & Feu, S. (2011). Determinantes socioculturales: su relación con el rendimiento académico en alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 83-96.
- Daniels, H., & Cole, T. (2010). Exclusion from school: short term setback or a long term of difficulties? *European journal of special needs educations*, 25(2), 115-130.

- Devos, T., & Banaji, M. R. (2003). Implicit Self and Identity. En M. R. Leary & J. Price, *Handbook of self and identity* (pp. 153-175). Nueva York: The Guilford Press.
- Elexpuru, I. (1992). El autoconcepto en los alumnos de 8 a 11 años de edad a través del SDQ. En A. Villa (Coord.), *Autoconcepto y educación. Teoría, medida y práctica pedagógica* (Colección: Estudios y Documentos nº 17). Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- García Gómez, A. (2001). Desarrollo y validación de un cuestionario multidimensional de autoconcepto. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 11(1), 29-54.
- García-Ruiz, R., Sánchez, A., & Rodríguez, A. (2013). Las competencias socio-personales en la integración socio-laboral de jóvenes que cursan programas de cualificación profesional inicial. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(2), 58-78.
- González, M. T., & Porto, M. (2013). Programas de Cualificación Profesional Inicial: valoraciones e implicaciones de los alumnos de la Comunidad Autónoma de Murcia. *Revista de Educación*, número extraordinario, 210-235.
- González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., González-Pumariiega, S., Álvarez, L., Rocés, C., García, M., González, P., Cabanach R. G., & Valle, A. (2000). Autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 12(4), 548-556.
- Hogg, M. A. (2003). Social Identity. En M. R. Leary & J. Price, *Handbook of self and identity* (pp. 462-479). Nueva York: The Guilford Press.
- Inglés, C. J., & Delgado, B. (2012). Las metas académicas de estudiantes de eso con conducta agresiva. En J. A. González-Pienda, C. Rodríguez, D. Álvarez, R. Cerezo, E. Fernández, M. Cueli & T. García (Coords.), *Learning Disabilities: Present and Future* (pp. 827-839). Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- Inglés, C., Rodríguez-Marín, J., & González-Pienda, A. (2008). Adaptación de la Sydney Attribution Scale en población universitaria española. *Psicothema*, 20(1), 166-173.
- Marsh, H. W. (1984). Relations among dimensions of self-attribution, dimensions of self-concept and academic achievements. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1291-1308.
- Marsh, H. W. (1990). The Structure of Academic Self-Concept: The Marsh/Shavelson Model. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 623-636.
- Mateo, J. (2004). La investigación ex post-facto. En R. Bisquerra, *Metodología de la investigación educativa* (pp. 195-257). Madrid: La Muralla.
- Marhuenda, F., Navas, A., & Pinazo, S. (2004). Conflicto, disciplina y clima de aula: la garantía social como respuesta al control social de los jóvenes. En M. A. Molpeceres (Coord.), *Identidades y formación para el trabajo en los márgenes del sistema educativo: escenarios contradictorios en la garantía social* (pp. 255-299). Montevideo: Cinterfor/OIT.
- Monarca, H. A. (2013). Aportes de la investigación sobre transiciones escolares a la orientación educativa en ESO. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(2), 116-125.
- Monarca, H., & Rincón, J. (2010). Tránsito a la ESO, ¿continuidad o ruptura? *Cuadernos de Pedagogía*, 401, 28-31.
- Mora, A. J. (2010). Determinantes del abandono escolar en Cataluña: más allá del nivel socio-económico de las familias. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 171-190.
- Moreno-Murcia, J., Silveira, Y., & Conte, L. (2013). Relación del feed-back positivo y el miedo a fallar sobre la motivación intrínseca. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24 (2), 8-23.

- Moya, J., Luengo, F., Sánchez, P., & Bolívar, A. (2008). *Proyecto Atlántida. De las competencias básicas al currículum integrado*. Madrid: Proyecto Atlántida.
- Murillo, F. J., & Hernández, R. (2011). Efectos escolares de factores socio-afectivos. Un estudio Multinivel para Iberoamérica. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 407-427.
- Naranjo, M. P. (2007). Autoestima: un factor relevante en la vida de la persona y tema esencial del proceso educativo. *Actualidades Investigativas en Educación*, 7, 1-27.
- Oliver, C. (2009). El valor formativo y las ataduras de las creencias en la formación del profesorado. *REIFOP*, 12 (1), 63-75.
- Oyserman, D., & Destin, M. (2010). Identity-based motivation: Implications for intervention. *The Counseling Psychologist*, 38, 1001-1043.
- Parrilla, A., Gallego, C., & Moriña, A. (2010). El complicado tránsito a la vida activa de jóvenes en riesgo de exclusión: una perspectiva biográfica. *Revista de Educación*, 351, 211-233.
- Roca-Cobo, E. (2010). El abandono temprano de la educación y la formación en España. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 31-62.
- Romero, S., Álvarez, V., García, S., Gil, J., Gutiérrez, A., Seco, M., Jaén, A., Martín, A., Martínez, C., Molina, N., & Santos, C. (2012). El alumnado de formación profesional inicial en Andalucía y sus necesidades de orientación: algunas aportaciones. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(2), 4-21.
- Schalock, R. (2009). La Nueva Definición de Discapacidad Intelectual, los Apoyos Individuales y los Resultados Personales. En M. A. Verdugo, T. Nieto, B. Jordán de Urrés & M. Crespo, *Mejorando Resultados Personales para una Vida de Calidad* (pp. 69-88). Salamanca: Amarú Ediciones.
- Szabo, D., Gagné, D., & Parizeau, A. (1980). *El adolescente y la sociedad*. Barcelona: Editorial Herder.
- Terzian, M., Giesen, L., & Mbwana, K. (2009). Why teens are not involved in out-of-school time programs: The youth perspective. *Child Trends*, 38, 1-9.
- Turcotte, D., Lamonde, G., & Beaudoin, A. (2009). Evaluation of an In-Service Training Program for Child Welfare Practitioners. *Research on Social Work Practice*, 19(1), 31-41.
- Van Houten, D., & Jacobs, G. (2005). The empowerment of marginals: strategic paradoxes. *Disability and Society*, 20(6), 641-654.
- Vega, A., & Aramendi, P. (2010). Entre el fracaso y la esperanza. Necesidades formativas del alumnado de los programas de cualificación profesional inicial. *Educación XX1*, 13(1), 39-63.
- Verdugo, M. A. (2009). El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. *Revista de Educación*, 349, 23-43.
- Villa, A. (1992). *Autoconcepto y educación. Teoría, medida y práctica pedagógica* (Colección Estudios y Documentos). País Vasco: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Zacarés, J. J., & Llinares, L. (2006). Experiencias positivas, identidad personal y significado del trabajo como elementos de optimización del desarrollo de jóvenes. Lecciones aprendidas para los futuros programas de cualificación profesional inicial. *Revista de Educación*, 341, 123-147.

Fecha de recepción: 28 de agosto de 2013.

Fecha de revisión: 28 de agosto de 2013.

Fecha de aceptación: 10 de marzo de 2014.