

Nuevos itinerarios de Educación no Formal para jóvenes



REVISTA DE
ESTUDIOS
DE JUVENTUD

→ Junio 19 | N°

124

**Nuevos itinerarios de Educación
no Formal para jóvenes**

Coordinador:
Miguel A. Santos Rego, Universidad de Santiago
de Compostela

REVISTA DE
ESTUDIOS
DE JUVENTUD

Dirección

Ruth Carrasco Ruiz

Coordinación del número

Miguel A. Santos Rego

Diseño Gráfico

Pep Carrió / Sonia Sánchez
Antonio Fernández

Ilustraciones

Nerea Iturribarria

Edición

© Instituto de la Juventud

Redacción

Observatorio de la Juventud en España

Tel: 91 782 74 82

Fax: 91 782 74 27

E-mail: estudios-injuve@injuve.es

web injuve: www.injuve.es

Biblioteca de Juventud

C/ Marqués del Riscal, 16

Tel: 91 782 74 73

E-mail: biblioteca-injuve@injuve.es

<https://cpage.mpr.gob.es>

Libro impreso con papel reciclado,
el 60% libre de cloro



ISSN: 0211-4364

NIPO papel: 734-19-007-0

NIPO línea: 734-19-008-6

Dep. Legal: M-41850-1980

Maquetación e impresión:

ADVANTIA, COMUNICACIÓN GRÁFICA, S.A.

Las opiniones publicadas en este número
corresponden a sus autores.

El Instituto de la Juventud no comparte
necesariamente el contenido de las mismas.

EL TEMA | pág. 5

Introducción | pág. 7

BLOQUE I

1. Educación no formal y empleabilidad de la juventud. Un análisis centrado en la evaluación de programas. | pág. 15
Miguel Ángel Santos Rego y Mar Lorenzo Moledo. Universidad de Santiago de Compostela.
2. La educación no formal en las políticas activas de empleo. Contribuciones a la empleabilidad de la juventud. | pág. 35
Ana Vázquez-Rodríguez y Jesús García-Álvarez. Universidad de Santiago de Compostela.
3. Voluntariado, educación no formal y juventud: conceptos clave, participación y reconocimiento de la Unión Europea. | pág. 53
Manuel Souto-Otero. Cardiff University, UK.
4. Proyecto Reconoce: el valor de la educación no formal para el futuro social y profesional de la juventud. | pág. 73
David Arduengo Fernández, Ana Isabel Sánchez Rueda y Andrea González Ibáñez. Proyecto Reconoce, Confederación de Centros Juveniles Don Bosco de España.

BLOQUE II

5. Un modelo de certificación de competencias para voluntarios en Irlanda: ¿podría viajar a España? | pág. 93
Ígor Mella Núñez. Universidad de Santiago de Compostela.
Lorraine Tansey y Lorraine McIlrath. National University of Ireland, Galway.
6. Voluntariado, educación no formal y enseñanza superior: la adquisición de competencias y el logro de aprendizajes | pág. 109
Javier Agrafojo Fernández. Universidad de Santiago de Compostela.
7. El *engagement* o compromiso estudiantil y la acreditación de las competencias transversales adquiridas en los entornos académicos. | pág. 127
Luis Carro Sancristóbal y Marta Águeda Maroñas. Universidad de Valladolid.

8. Voluntariado, empleabilidad y bienestar de los jóvenes en España. Realidad y perspectivas. | pág. 147

María Isabel Saz Gil, Ana Isabel Gil Lacruz y Marta Gil Lacruz. Universidad de Zaragoza.

BLOQUE III

9. Transformación de la formación para el trabajo desde la educación no formal: Evolución y retos. | pág. 167

Fernando Marhuenda Fluixá e Ignacio Martínez Morales. Universidad de Valencia.

10. Factores que influyen en la adquisición de competencias por los jóvenes adultos. España y la OCDE. | pág. 187

Rosario Ivano Scandurra. Universidad Autónoma de Barcelona.

11. Los componentes no formales de los itinerarios formativos de los jóvenes: ¿refuerzan o compensan las desigualdades sociales en educación? | pág. 209

Rafael Merino Pareja. Universidad Autónoma de Barcelona.

12. Modelos en la política de educación no formal a la luz de las propuestas supranacionales de la UE: organización, estructura y reparto competencial. | pág. 227

Javier M. Valle López y Patricia Gema Pérez Matamoros. Universidad Autónoma de Madrid

MATERIALES | pág. 247

COLABORAN EN ESTE NÚMERO | pág. 259

EL TEMA

**Nuevos itinerarios de Educación
no Formal para jóvenes**

EL TEMA

Hace décadas que la investigación social en general, y la educativa en particular, ha conseguido poner bien a las claras que la formación de los jóvenes no se puede resolver, y menos de un modo exclusivo, mediante las convencionales vías asociadas a un currículo escolar que –horizontal o verticalmente– fija niveles y establece modalidades formales de enseñanza-aprendizaje.

Los enfoques e itinerarios de educación no formal para los jóvenes que en este monográfico hemos podido reunir, gracias a la generosa contribución de analistas y expertos, con procedencias geográficas y profesionales poco homogéneas, en absoluto cierran o colman el afán exploratorio de vías sobre las que se deslizan, hoy más que nunca, las ideas y los programas de educación y aprendizaje no formal, entre otras razones porque, como advirtió certeramente hace tres lustros el profesor Colom Cañellas (2005), la arquitectura estructural de tales acciones no dejan de ser continuistas con las propiamente formales, dándose más complementariedad que estricta contradicción, eso sí, una vez acreditadas las diferencias espacio-temporales y los argumentos jurídicos que, de modo prístino, separan la comprensión y la extensión de ambos canales educativos.

INTRODUCCIÓN

Nuevos itinerarios de Educación no Formal para jóvenes

Hace décadas que la investigación social en general, y la educativa en particular, ha conseguido poner bien a las claras que la formación de los jóvenes no se puede resolver, y menos de un modo exclusivo, mediante las convencionales vías asociadas a un currículo escolar que –horizontal o verticalmente– fija niveles y establece modalidades formales de enseñanza-aprendizaje.

Ha sido la Unesco el organismo que en los años sesenta del pasado siglo advirtió, muy oportunamente, sobre los extraordinarios cambios, y no menos importantes consecuencias educativas, de toda una gama de estímulos acordes con el desarrollo cultural, social, ambiental y tecnológico en un tiempo de crecimiento económico sostenido. No sobra recordar que fue precisamente Philip Coombs, a la sazón director de la oficina de planificación del referido organismo internacional, quien dio luz verde al documento de objetivos para la famosa Conferencia sobre “la crisis mundial de la educación” celebrada en Virginia (USA, 1967). Estoy seguro de que a un atento lector les sonará ese título en la portada de un célebre libro publicado por la editorial Península en nuestro país corriendo ya 1971.

Pues bien, los cambios allí reflejados están en la base de que, al lado de una educación formal fuese adquiriendo carta de naturaleza otra educación, más bien no formal, con idéntica intencionalidad formativa pero no constreñida a las normas y reglamentos escolares, sino más directamente ligada a la experiencia que protagonizan los individuos y que se encuentra en la base de su aprendizaje (una expresión de buen recuerdo y aplicable al caso sería ‘learning by doing’). De ahí que las dimensiones motivacionales y afectivo-emocionales en ambas tipologías educacionales estén mediadas a menudo por los grados de libertad en la acción de los mismos jóvenes cuando se implican, voluntariamente o no, en tareas y/o proyectos.

Es un hecho que a la mayoría de las personas jóvenes les atrae más la acción que la reflexión. Prefieren la práctica antes que la teoría, por más que no quepa presumir en ellas y ellos una irracional creencia en la total independencia de ambas para la mejora y/o la optimización de su competencia personal, extensiva en sus componentes cívicos y, por supuesto, profesionales.

No hemos de obviar, pero tampoco exagerar, una cierta confusión terminológica y conceptual existente en el campo. Según autores, tendencias o incluso países, puede que uno tenga la sensación de que lo no formal y lo informal se usan indistintamente. Espero, por ello, telegrafiar la diferencia, que es bastante simple. En la educación no formal, hay plan de acción, con propósito más o menos establecido y sin que falte la intencionalidad pedagógica, lo cual sencillamente no se da en la educación –y el aprendizaje– informal, mayormente difuso, espontáneo, y ligado a la sensibilidad, motivación, o habilidad observacional de un individuo en un marco de vida real.

Saben los jóvenes que su aprendizaje en las aulas contiene ingredientes cognitivos de orden superior, sin los que sería imposible acercarse al dominio de contenidos y al despliegue de habilidades instrumentales necesarias para mostrar conocimiento sólido de un campo disciplinar. Pero son también cada vez más conscientes de que su mundo no es, ni por asomo, el de sus padres; es mucho más complejo e impredecible, al estar sujeto al influjo de variables, a modulaciones inusitadas en un panorama de irreversible globalización, que ha dado al traste con esquemas culturales de anclaje rígido y que pide disposición sin límites para aprender, y emprender, desde la lógica de individuos y sociedades conectadas en donde las destrezas digitales serán más decisivas si se acompañan de un ventajoso capital social e intercultural. Hoy por hoy, las personas han de aprender a saber gestionar sus posibilidades ante la incontestable diversidad del planeta.

Tal es la realidad que se presenta, ahora y aquí, ante los ojos y las antenas de percepción de expectativas en los jóvenes, naturalmente pletóricos de ideales, como corresponde a su condición etaria, que, no obstante, semejan proyectar en su hipotética realización bajo prismas o metodologías bastante pragmáticas, cuando no acomodaticiamente orientadas.

No extraña, pues, que pese a las sistemáticas reformas de la educación formal en los países de nuestro entorno (y la nerviosa espera de los sucesivos informes PISA), estas no hayan frenado, sino todo lo contrario, la fuerza y energía pedagógica desplegada o sobrevenida a través de las variopintas, incluso polimórficas, iniciativas de una educación no formal, en buena medida pensada y articulada desde instituciones, pero alimentada desde la sociedad civil, al objeto de encajar el aliciente formativo de la juventud con sus mejores motivos y valores en circunstancias no precisamente fáciles para su maduración individual y su progreso colectivo.

Así lo atestiguan no solo avezados ensayos de mentes cultivadas sino informes acendradamente documentados, y cuyos datos sobre el vínculo entre formación y empleo de los jóvenes arrojan una inquietante sensación de 'permanente transición' hacia nuevos formatos productivos, en una imparable carrera de innovación y competitividad. Que, como no puede ser de otra manera, exige un training competencial a base de conocimiento, destreza y actividad bien combinado, coordinado e integrado, en aras a la deseable empleabilidad de la juventud en una sociedad red.

Un aspecto alentador en la coyuntura que vivimos es que, por fin, tanto en Europa como en otras latitudes, se han empezado a validar aprendizajes no formales de graduados y trabajadores sobre la base de la experiencia adquirida, considerando los conocimientos y habilidades transferibles a actividades o tareas concretas. Como se lee en un recentísimo estudio amparado por la misma 'Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos' (OCDE) (Fialho, Quintini y Vandeweyer, 2019), los mecanismos de certificación transparentes y ampliamente reconocidos podrían mejorar la visibilidad del capital humano que poseen las personas en el mercado de trabajo, fortaleciendo además la implicación del empleado en el aprendizaje y ayudando a facilitar la movilidad laboral allí donde sea necesario.

Al respecto, en la Resolución del Consejo Europeo a propósito de la Estrategia de la Unión Europea para la Juventud 2019-2027 se anima a continuar con la aplicación de la Recomendación del Consejo del año 2012 sobre la validación del aprendizaje no formal e informal (Diario Oficial de la UE 2018/C 456/01).

Es una muestra de que, efectivamente, se está mirando ya hacia patrones de evaluación que respetan y avalan la realidad de los hechos cuando estos no se reducen o son producto de un punto de vista *credencialista*, al favorecer una comprobación de modos de hacer y proceder en ámbitos como los del voluntariado, la movilidad o la innovación socioeducativa para la población juvenil en comunidades locales, por no hablar de la educación patrimonial, intercultural, ambiental, o del consumidor.

Se trata, además, de un desafío que alcanza a un tema tan cardinal para el futuro de la UE como es la cohesión social. Lo cual quiere decir que los programas a diseñar, implementar y evaluar han de llegar a todos los jóvenes, englobando e implicando sin demora a los que tienen alguna discapacidad (Vezne, Gunbayi y Hromato, 2018) y/o proceden de familias con menos recursos y oportunidades, que es lo mismo que afirmar con menos movilidad y participación (Usakli, 2016).

Desafortunadamente, la educación formal no se ha demostrado suficiente para satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes (en el caso de los menos favorecidos la evidencia no es menor), y por ello han de disponerse otras fuentes de desarrollo personal. La educación no formal es una alternativa en la que conviene seguir profundizando. Confiemos en que la UE siga avanzando por un terreno en el que ya se están cosechando beneficios de proyectos centrados en las capacidades y las nuevas competencias de los jóvenes.

En cualquier caso, un aspecto de gran interés estratégico es que los programas de educación no formal pueden estar sirviendo, o podrán ayudar al acrecentamiento de una cultura del aprendizaje en las organizaciones, ayudando muy probablemente a desarrollar más capital humano en su seno.

Por descontado que los enfoques e itinerarios de educación no formal para los jóvenes que en este monográfico hemos podido reunir, gracias a la generosa contribución de analistas y expertos, con procedencias geográficas y profesionales poco homogéneas, en absoluto cierran o colman el afán exploratorio de vías sobre las que se deslizan, hoy más que nunca, las ideas y los programas de educación y aprendizaje no formal, entre otras razones porque, como advirtió certeramente hace tres lustros el profesor Colom Cañellas (2005), la arquitectura estructural de tales acciones no dejan de ser continuistas con las propiamente formales, dándose más complementariedad que estricta contradicción, eso sí, una vez acreditadas las diferencias espacio-temporales y los argumentos jurídicos que, de modo prístino, separan la comprensión y la extensión de ambos canales educativos.

La duda ha sido, es, y será, el gran aliciente epistémico del conocimiento humano. También nos ayudará ahora, como en el porvenir, a no dejarnos seducir del todo por los genéricos y específicos beneficios que reporta a la juventud la educación no formal. Porque esos logros o ventajas añadidas no son inmanentes ni se harán visibles al margen de rigurosas dinámicas de evaluación acerca de sus efectos en los jóvenes como usuarios y auténticos protagonistas de su aprendizaje y crecimiento personal.

Coordinar este número monográfico para la Revista de Estudios de la Juventud, a la que agradezco su amable invitación, ha supuesto un enriquecedor desafío en mi biografía intelectual, ya que ha permitido ensanchar mis coordenadas de estudio temático, amén de comprobar el alto nivel de preparación de personas

y grupos comprometidos con el análisis de los problemas que afectan a nuestros jóvenes, añadiendo deliberación crítica y propuestas de rutas a seguir para su mejor formación y, naturalmente, su deseable emancipación en el plazo de tiempo más breve posible.

Desde luego, estoy convencido que la educación no formal continuará siendo un espléndido catalizador de posibilidades para que la acción motivada de la juventud alumbré un horizonte de inclusión, compromiso y bienestar sostenible. Estemos, pues, atentos a nuevas representaciones de lo no formal en el mundo de la educación y del trabajo, máxime si deseamos seguir poniendo en valor las competencias reconocibles en los futuros recorridos vitales de la juventud.

Antes de poner el punto final a esta introducción, quiero agradecer al Grupo de Investigación 'Esculca', de la Universidad de Santiago de Compostela, su ayuda para hacer posible el avance del conocimiento en este campo, y de manera muy especial a Ana Vázquez Rodríguez, por su alto nivel de compromiso intelectual y logístico para con este número monográfico de la Revista.

Miguel A. Santos Rego
Universidad de Santiago de Compostela

BLOQUE I

Educación no formal y empleabilidad de la juventud. Un análisis centrado en la evaluación de programas

En las últimas décadas la inserción de la juventud en el mercado laboral ha visto modulada su tradicional y directa vinculación con títulos y/o credenciales de una educación formal y se ha ido considerando otra tipología de acciones e implicaciones, no necesariamente ligadas a instituciones de índole escolar, susceptibles de favorecer experiencias que permiten la adquisición de conocimiento, destrezas y actitudes, además de competencias técnicas y cívico-sociales. Esa vía es la educación no formal. En este artículo se analizan qué competencias desarrollan los/as jóvenes que se implican en programas de educación no formal y en qué medida contribuyen a su empleabilidad. Para ello, nos centraremos en el punto de vista de 399 jóvenes que han participado en los programas *Iniciativa Xove*, *Voluntariado Xuvenil*, y *Galeuropa* impulsados por la *Dirección Xeral de Xuventude e Voluntariado de la Consellería de Política Social* de la Xunta de Galicia. Los resultados coinciden con los de otros estudios que vinculan la participación en este tipo de programas a la empleabilidad de la juventud.

Palabras clave: empleabilidad, evaluación, educación no formal, jóvenes, programas.

1. Introducción

En las últimas décadas, merced, sobre todo, al auge de la llamada ‘sociedad del conocimiento’, la inserción de la juventud en el mercado laboral ha visto modulada su tradicional y directa vinculación con títulos y/o credenciales de una educación formal al uso (esto es, administrativamente sancionada según certificaciones oficiales desde el sistema educativo).

¿Qué es lo que ha ocurrido? Pues, sencillamente, que se ha ido considerando otra tipología de acciones e implicaciones de inequívoca repercusión formativa en las personas, no necesariamente ligadas a instituciones de índole escolar, susceptibles de favorecer experiencias de variada dimensión vital mediante las cuales las personas también llegan a adquirir conocimiento, destrezas y actitudes, amén de competencias técnicas y cívico-sociales, acordes con la lógica de una sociedad que cambia con celeridad y donde la habilidad de aprender a aprender deviene básica pensando en cómo afrontar un horizonte de incertidumbre e inestabilidad.

Esa vía alternativa, más complementaria que opuesta (Colom, 2005), es la educación no formal, fuente de recursos y depósito de metodologías innovadoras para un aprendizaje que también se puede planificar y objetivar según metas, tareas y criterios evaluativos, a la vista de motivos y propósitos conectados, pedagógicamente hablando, con ámbitos de desarrollo humano tan heterogéneos como pueden ser la música, los deportes, el voluntariado,

los museos, los movimientos de participación juvenil (scouts...), o el afán viajero –que no siempre aventurero– de los/as más jóvenes.

Se trata de una vía educativa que ha sido objeto de inteligente aprovechamiento en nuestro club comunitario, a fin de ir creando entre la juventud una común identidad europea (Rivza y Teichler, 2007) sin perjuicio de servir a propósitos estratégicos de internacionalización de la educación superior (Dall’Alba y Sidhu, 2015).

Lo que haremos en este artículo es poner de relieve la pertinencia de la educación no formal pensando en cómo favorecer las oportunidades de los y las jóvenes en términos de empleabilidad. En esa dirección revisamos la literatura sobre la citada asociación y hacemos uso de una investigación evaluativa realizada con motivo de la puesta en marcha e implementación de tres programas en nuestro marco de referencia educativo y sociocultural.

2. La educación no formal y los otros aprendizajes

Madjar y Cohen-Malayev (2013) llevaron a cabo un interesante estudio sobre los movimientos juveniles como escenarios educativos que promueven el desarrollo personal (n=309 adolescentes israelíes activos en movimientos juveniles). A través de un enfoque exploratorio deseaban examinar si el impacto de un ambiente de apoyo en un contexto educativo formal sería, o no, diferente de otro en un contexto no formal.

Lo que resultó fue que este último (el contexto educativo no formal) explicaba una mayor porción de la varianza en la formación de la identidad, aparte de las conexiones de este rasgo con variables motivacionales. Y concluían que “educators in the formal context should consider implementing practiques commonly used in the non-formal context” (Madjar y Cohen-Malayev, 2013, p. 172).

Podría decirse, por lo tanto, que el epicentro de la educación no formal se sitúa fuera de la escuela, sin perder por ello un carácter institucional que bien podría proporcionarle -como así ocurre en bastantes ocasiones- el hecho de vincularse, o incluso surgir al compás de convocatorias emanadas desde organismos públicos, fundaciones u organizaciones comunitarias y culturales en el amplio espectro de la sociedad civil, en cuya dinámica de espontaneidad creativa se reconoce hoy el valor de aquellas iniciativas que, por su innovadora proyección en un contexto global o local, posibilita recorridos experienciales a la ciudadanía más o menos comprometida (de ahí la frecuente asociación de la educación no formal con una educación y una pedagogía basada en la experiencia), permitiéndole calibrar ‘en vivo’ su repertorio de conocimientos, destrezas y actitudes en el marco de un cometido o proyecto de clara involucración social y/o económica.

Con la pretensión de no alargar en demasía lo que ya se ha intentado perfilar en la introducción a este número monográfico de la revista, parece claro que la educación no formal es aquella que se realiza fuera del sistema formal, tratando de facilitar otros aprendizajes a grupos específicos de personas, sean niños/as, jóvenes o adultos/as. Es oportuno matizar, asimismo, que la educación no formal nada tiene que ver con la educación informal (que refiere toda suerte de conocimiento, habilidad o actitud generada en el mundo de la vida sin intención o programa al efecto).

Aunque ya lo hemos hecho notar en páginas anteriores, en la educación no formal sí hay organización, disposición y estructura, y en ella se solicita un nivel de recursos mínimo, además de poder centrarse, específicamente, en una agrupación de sujetos y actividades, con metas educativas explícitas en el horizonte de sujetos y contextos.

No obstante, sería un error dejar de lado un hecho histórico, a saber, que la educación no formal ha crecido por su valor añadido para la sociedad como un todo, sin perder de vista la reducción de las ingentes distancias entre pobres y ricos (Coombs, 1976; La Belle, 1982, 2000). Pero eso no significa que hayamos avanzado en una perspectiva sistémica para la educación formal y la no formal. En Europa, sin ir más lejos, ni están integradas ni sus soportes financieros corren parejos. Recuérdese que a la UE no se le permite interferir en el modo que tiene cada país de organizar su sistema educativo formal. Es por lo que Norqvist y Leffler (2017) afirman que “la división entre la educación formal y la educación no formal no se basa en argumentos pedagógicos” (p. 239).

3. ¿Es funcional la educación no formal en la sociedad actual?

Willems (2015) distinguió una doble funcionalidad de la educación no formal: interna o participante, y externa o societal. Como es fácilmente deducible, la primera se focaliza en el logro de metas y beneficios para los individuos (adquisición de destrezas), mientras que la segunda se refiere a las metas y ventajas para una comunidad en la que se haya podido desplegar un programa de educación no formal. Entre esas ventajas se han mencionado la democratización en un sentido amplio, el posible empoderamiento de sujetos pertenecientes a minorías, o la progresiva institucionalización de un aprendizaje multifacético (Hoppers, 2006, 2011).

De acuerdo con el mismo Willems (2015), esa funcionalidad dual estaría en el origen de algunos desafíos de gestión propios de organizaciones que ofrecen educación no formal, ya que ambas funcionalidades han de tener en cuenta las decisiones sobre como atraer y dedicar recursos, participantes potenciales, implicar a grupos de interés en un entorno determinado, o el modo de organizar estructuras para una mejor gestión. Lo más común, sin que ello pueda extrañar a nadie, es que las metas a lograr reclamen mutuas concesiones entre las dos funcionalidades citadas, y más si los recursos no brillan por su abundancia.

Naturalmente, es bastante normal que la situación cambie (por más que sean plausibles elementos paradoxales) al comparar países desarrollados y otros en vías de desarrollo, toda vez que lo esperable es que a medida que el índice de desarrollo humano (IDH) se eleva tengamos, en principio, menos necesidad de educación no formal (la educación formal, las infraestructuras o los servicios de salud estarían reduciendo o mitigando problemas básicos), al contrario que en países con un menor IDH, donde la necesidad de educación no formal podría ser significativamente mayor.

Pero de lo que sí podemos estar completamente seguros es de que la buena educación no formal contribuye a la optimización del desarrollo humano, independientemente de la coyuntura o de la relación ‘dialéctica’ entre ella y la educación formal, promoviendo, en cualquier caso, más oportunidades para la juventud cuando las líneas de reestructuración económica aparecen

vinculadas a la irrupción de la sociedad del conocimiento, en cuyo marco comprensivo nuevas dimensiones de la educación, junto a las ideas de trabajador flexible y de empleabilidad, aparecen como aspecto clave de nuestra hodierna realidad.

Precisamente, la noción de 'empleabilidad', conectada con el sentido y alcance estratégico de la educación no formal, es fundamental para el sentido y oportunidad de este artículo. Y lo es, justamente, porque en las dinámicas laborales del presente ya no solo se demandan conocimientos académicos (*hard skills*), sino también habilidades y competencias transversales o genéricas (*soft skills*), empíricamente mostrables en no pocos programas de educación no formal y que, con el tiempo, parecen estar cada vez más demandadas en la compleja transición desde la educación al empleo de los/as jóvenes (Santos Rego, Lorenzo y Vázquez Rodríguez, 2018).

Si consideramos el panorama español, es claro que nuestros/as jóvenes tienen problemas para acceder al primer empleo y para mantenerlo. Blázquez (2005) ha evidenciado que la integración en el mercado laboral de la juventud depende tanto del nivel y área educativa como de la tasa de desempleo local. Tener estudios superiores influye (o, al menos, inflúa) en una menor duración del desempleo, pero también la sobrecualificación para ejercer una ocupación, aunque esta situación varía en función de las distintas áreas de educación superior.

De todos modos, cuando ya nos hemos adentrado casi cuatro lustros en el siglo XXI, los discursos más expertos no se centran únicamente en los desajustes educación-ocupación, sino también en la falta de competencias para el ejercicio profesional. Como decíamos hace apenas dos años, "con las nuevas exigencias derivadas de la sociedad del conocimiento, y su eco en las principales instancias políticas e institucionales, la principal preocupación relacionada con la transición al mundo del trabajo empieza a ser la de dotar a los y las jóvenes de las habilidades y competencias que demanda el sistema laboral" (Santos Rego *et al.*, 2018, p. 76), dando por hecho que las cualificaciones académicas ya no son suficientes para asegurar el trabajo (Chell y Athayde, 2011).

Recientemente, la misma OCDE (2019) ha enfatizado la conexión entre megatendencias como la globalización, la digitalización y el cambio demográfico con la forma de trabajar, apelando a un cambio de paradigmas en las políticas de competencias para garantizar que las personas puedan capacitarse con competencias a mayor nivel y con nuevos conjuntos de competencias horizontales y/o transversales (resiliencia, adaptabilidad, pensamiento crítico...). Todo lo cual requiere el rediseño de los sistemas de competencias, apurando el efectivo reconocimiento del aprendizaje no formal en jóvenes y adultos/as, a la altura de las demandas complejas a las que ya están respondiendo o en proceso de hacerlo.

Hoy sabemos que la noción de éxito en el mundo actual no se compadece bien con los títulos académicos, al menos no de un modo exclusivo. Son las competencias de un individuo y su uso eficaz las que condicionan progreso y bienestar cuando, además, se actualizan a lo largo de la vida. De ahí la relevancia, como admitía, asimismo, la Declaración de Incheon (República de Corea) sobre las metas de la Educación 2030 (UNESCO, 2015), de dar soporte a múltiples y flexibles vías de aprendizaje y maneras de emprender y reanudar el aprendizaje en cualquier edad y al margen del nivel educativo

alcanzado; fortalecer, en definitiva, los vínculos entre las estructuras formales y no formales de educación.

Así pues, a la pregunta sobre lo que se espera de los trabajadores del futuro, han respondido, desde el *Reflex Project*, con estas palabras: habilidades y conocimientos avanzados, flexibles y adaptables, y la capacidad de afrontar desafíos que poco tienen que ver con la formación que han recibido (Allen y Van der Velden, 2007). Cobra importancia, por tanto, la disposición de capacidades y cualidades que sean transferibles entre situaciones y áreas profesionales.

Admitamos, no obstante, que el tema de fondo es de una enorme complejidad sociopolítica en medio de un panorama económico que está lejos de ser optimista. Es lo que explica, en parte, las variaciones en las políticas de empleo, con una retórica alusión a la seguridad en el trabajo cuando, en realidad, lo que se está, es ligando tal expectativa a la empleabilidad del individuo.

4. La educación no formal o el giro hacia las competencias y la empleabilidad

Por su vigencia analítica seguimos en este punto, básicamente, lo que hemos estudiado en un trabajo reciente (Santos Rego *et al.*, 2018). No entraremos aquí en una especial disquisición conceptual acerca de las competencias, aunque si reconocemos que la forma de entenderlas está muy influida por las prácticas socioculturales en individuos y contextos.

Permítasenos aludir ahora, por su funcionalidad argumental, al resumen apuntado por Weinert (1999) del uso científico de las competencias en siete categorías diferenciadas:

- Como habilidad cognitiva general.
- Como disposición específica de actuación en un entorno.
- Como motivación (tendencias de acción motivacional).
- Como competencia de acción.
- Como competencia clave para un desempeño exitoso en situaciones distintas.
- Como metacompetencias (adquisición de nuevas competencias y uso de las ya disponibles de modo adaptativo).
- Como constructo general.

Lo que se está privilegiando singularmente en el entorno organizativo-empresarial es la dimensión individual por su aparente ligazón con la sacrosanta competitividad. Para Delamare y Winterton (2005), las más vinculadas a la efectividad individual son las conceptuales, caso de las metacompetencias, que incluyen 'aprender a aprender' y las operativas, subsumiendo las competencias sociales.

De una forma o de otra, apenas es discutible que la competencia se asocia al desempeño profesional. Lo han redactado mejor dos investigadores españoles: "conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados e integrados, en el sentido que el individuo ha de saber hacer y saber estar para el ejercicio profesional" (Tejada y Navío, 2005, p. 2).

Es la visión que, en definitiva, se ha trasladado sustancialmente al ámbito pedagógico como indicador de logro, capacidades y conocimientos.

Empero, es palmario que las competencias marcan diferencias en el mundo de la economía y la producción, relación que se va estrechando en términos de empleabilidad, sin que podamos incluir ahí solo la dimensión individual vinculada a las competencias adquiridas y su flexibilidad en entornos cambiantes de trabajo, sino que depende también de las propias circunstancias familiares y contextuales.

Incidamos de nuevo en que el eje crucial no es tanto la cualificación formal sino el rango de competencias genéricas o transversales que se posean. Veamos la propuesta del proyecto *Tuning* (Villa y Poblete, 2008) y la categorización que ofrecen:

- Competencias instrumentales: combinan habilidades manuales y capacidades cognitivas para la competencia profesional.
- Competencias interpersonales: capacidad para expresar las emociones propias de un modo adecuado y aceptar los sentimientos de otros, trabajando hacia objetivos comunes.
- Competencias sistémicas: incluyen una combinación de comprensión, sensibilidad, permitiendo ver como las partes de un todo se agrupan.

Las que más interesan a nuestro artículo son las competencias genéricas o transversales, dado que su desarrollo está más unido a procesos de educación no formal (Souto-Otero, Ulicna, Shaepkens y Bogner, 2013) y son multifuncionales y multidimensionales, aparte de su alto grado de complejidad mental.

Si en la actualidad se las tiene en cuenta al examinar la inserción laboral de la juventud es porque revelan a los empleadores determinadas características y rasgos de personalidad de quienes aspiran a un empleo. Hace pocos años, la *Lifelong Learning Platform* (2015) señalaba que uno de cada dos empleadores valoraba al contratar el hecho de que los solicitantes sean activos como voluntarios, bastante más que la estricta posesión de diplomas académicos.

Ya no es únicamente la capacidad de adaptación a las demandas laborales que puedan demostrar los jóvenes, sino la posibilidad de que los empleadores puedan albergar una imagen más completa del aspirante a un puesto de trabajo, siendo en ese terreno donde la certificación de experiencias de educación no formal puede resultar importante, incluso decisiva, mostrándose como vías potenciales de empleabilidad.

5. Las acciones de educación no formal y la mejora de la empleabilidad

Pensando en que ni siquiera la educación superior puede garantizar un ‘producto acabado’ en relación con los conocimientos, habilidades y actitudes requeridas en el mundo del trabajo, entonces la aptitud para aprender a aprender agranda su importancia (Allen y Van der Velden, 2011).

Es comprensible, pues, que las experiencias de educación no formal sean objeto de valoración por los empleadores una vez que es posible mostrar las aptitudes de un sujeto en ‘continuo movimiento’ (permanente disponibilidad de aprendizaje). En esa línea, Khasanzyanova (2017) ejemplifica una tendencia del mercado laboral a decantarse por quienes son capaces de gestionar lo inesperado, tomar la iniciativa o trabajar independientemente y en grupo; lo que no puede llevar a despreciar variables presentes en las

decisiones de bastantes empleadores, esto es, género, origen étnico-cultural, o diversidad funcional, entre otras.

Hace ya tiempo que los informes del Eurobarómetro avalan los datos de otros estudios acerca de la conexión entre habilidades transversales y empleabilidad de los graduados (Comisión Europea, 2010). Asimismo, la implicación en actividades de educación no formal (organizaciones juveniles, voluntariado, acciones extracurriculares...) se considera un valor en sí mismo al rebasar la cuestión de la empleabilidad y pasar a verse como indicador de responsabilidad social.

Por lo que vemos, la educación no formal representa una buena oportunidad para que los y las jóvenes se involucren en actividades organizadas y constructivas, haciendo un edificante uso de su tiempo a través de la adquisición de nuevos aprendizajes, lo que seguramente incidirá en la posibilidad de establecer apoyos sociales y redes, facilitando mejores niveles de rendimiento y compromiso dentro y fuera de las instituciones escolares.

No podemos olvidar, y así lo destacábamos en otro lugar (Santos Rego, 2014), que la participación en organizaciones cívicas establece cauces de interés estratégico pues no en vano este tipo de implicación alienta conexiones entre individuos y grupos, que se puede traducir en un acceso más efectivo a la información y a otros recursos relacionados con el empleo.

Antes de dar pormenorizada cuenta de una investigación llevada a cabo en la Comunidad Autónoma de Galicia, deseamos resaltar un informe europeo coordinado por Souto-Otero (2016; ver también Souto-Otero *et al.*, 2013) sobre el impacto de la educación no formal en la empleabilidad de la juventud.

De sus resultados podemos extraer conclusiones de calado como la elevada autopercepción del desarrollo de competencias transversales por los y las jóvenes (con valores superiores a 3 en una escala de 0 a 5) o la conexión entre las competencias más desarrolladas y las demandadas por los empleadores participantes en el estudio (en este caso, las aptitudes comunicativas, de toma de decisiones, de trabajo en equipo, autoconfianza y aptitudes organizativas/de planificación). De manera análoga, se ha demostrado cómo en la mejora de estas competencias influyen factores determinantes que responden a una mayor frecuencia y duración de la participación, a la implicación en organizaciones juveniles internacionales, o a contar con mayores niveles de cualificación.

Por otra parte, en relación con la empleabilidad, se concluye que la participación en organizaciones juveniles mejora la posibilidad de establecer redes y conexiones (capital social), contribuyendo a una mayor información sobre oportunidades laborales, motivación para la búsqueda de trabajo, indagación sobre otras posibles ocupaciones, y/o movilidad laboral. Finalmente, el estudio está en línea con nuestra hipótesis inicial; esto es, que las creencias de los empleadores inciden en la apreciación de la educación no formal, de modo que la aceptación de estas actividades puede depender de diversas condiciones: número de experiencias del candidato, tipología de las mismas, modo en que se presentan, o aun las asociaciones que el responsable de contratación -desde sus teorías implícitas- pueda hacer entre las experiencias de aprendizaje no formal de las que informa el candidato y las posibles aptitudes que podría poseer.

En la misma línea, existen evidencias sobre la repercusión de otras actividades de educación no formal en la mejora de la empleabilidad de

la juventud. El trabajo de Khasanzyanova (2017) sobre voluntariado y desarrollo de *soft skills* pone de relieve que con estas acciones se adquieren habilidades transversales de forma más efectiva que a través de la educación formal (individuales, como escuchar o tener paciencia; de grupo, como la comunicación o el trabajo en equipo; o de organización, como la gestión de proyectos). De igual modo, la actividad de voluntariado puede identificarse con una ‘pre-profesionalización’; es decir, una forma de ganar experiencia útil en el ámbito profesional, expandir el conocimiento y la autoconfianza, e incluso de contar con la posibilidad de poder adquirir un conjunto de habilidades con una potente dimensión social en tanto que el desarrollo de estos aprendizajes tiene lugar en entornos comunitarios.

Complementariamente, en esta misma investigación se reitera la estimación por parte de los empleadores de las experiencias de voluntariado a la hora de seleccionar su personal, coincidiendo las competencias más demandadas con las adquiridas a través de este tipo de experiencias. Es más, es un hecho que la proporción de empleadores dispuestos a ser flexibles en relación con que sus empleados participen activamente como voluntarios está aumentando progresivamente, lo que apunta hacia una mayor concienciación sobre la responsabilidad social corporativa (*Lifelong Learning Platform*, 2015).

En el contexto nacional, el estudio llevado a cabo por la Confederación de Centros Juveniles Don Bosco de España (2015) sobre voluntariado juvenil, competencias y empleabilidad, ofrece resultados similares, concluyendo que “se puede establecer una relación entre ser voluntario -y decirlo- y mejora de la empleabilidad” (p. 133). Igualmente, hay ahora una mayor proporción de personas en situación de desempleo y con altos niveles educativos realizando tareas de voluntariado, lo que nos da pistas sobre las motivaciones de estos/as jóvenes, desde la ayuda a los demás, el aprendizaje de algo nuevo o diferente, o la posibilidad de adquirir experiencia laboral y habilidades profesionales (Plataforma del Voluntariado de España, 2013).

Lo que sí sobresale en el panorama internacional son determinadas muestras de las ventajas que pueden suponer las acciones de movilidad en el desarrollo personal y profesional de la juventud. En concreto, los efectos positivos de experiencias y/o estancias en el extranjero son similares a los ya expuestos, destacando la creación de una red de contactos, la oportunidad de disponer de un aprendizaje experiencial o práctico, la adquisición adicional de un idioma, o el desarrollo de habilidades transversales, entre las que cuenta, naturalmente, la competencia intercultural ⁽¹⁾ para operar efectivamente en contextos multiculturales (Crossman y Clarke, 2010; Comisión Europea, 2016; Jones, 2010, 2013).

Con todo, la orientación por parte de los profesionales vinculados a la movilidad (*international education professionals*) ejerce un papel fundamental, sobre todo en lo que tiene que ver con el desarrollo de la competencia intercultural de los participantes implicados. No obstante, como argumenta Abermann (2016), no podemos suponer que una mera exposición a otra cultura pueda llegar a transformarse en competencia intercultural. Una de las condiciones fundamentales para que esto ocurra será no solo la interacción y actitud hacia otras culturas, sino también la continua reflexión sobre la práctica intercultural.

Tenemos, pues, pruebas fehacientes de cómo la educación no formal puede tener un efecto muy positivo sobre las posibilidades laborales de los/as jóvenes en un entorno de apreciable incertidumbre en el mundo laboral.

(1)
Entendemos la competencia intercultural como “una capacidad genérica de participación activa y crítica en escenarios caracterizados por la diversidad cultural y la pluralidad identitaria de los individuos” (Santos Rego y Lorenzo, 2012, p. 43).

Aun así, hablando en clave nacional y europea, puede decirse que esta línea de investigación está escasamente explorada en el campo de la pedagogía. Veamos, entonces, lo ocurrido con tres programas de educación no formal (atendiendo, respectivamente, a las áreas de voluntariado, emprendimiento y movilidad) con el propósito específico de explorar posibles beneficios de estas acciones para la empleabilidad de la juventud.

6. El desarrollo de competencias a través de la educación no formal: la evidencia a partir de la evaluación de tres programas

A continuación, vamos a presentar algunos de los resultados de una investigación evaluativa llevada a cabo en la *Universidade de Santiago de Compostela* con tres programas de educación no formal impulsados por la *Dirección Xeral de Xuventude e Voluntariado* de la *Consellería de Política Social* de la Xunta de Galicia. Se trata de los programas *Iniciativa Xove*, *Voluntariado Xuvenil*, y *Galeuropa* (ver Santos Rego *et al.*, 2018).

Nuestro objetivo es, en este caso, analizar qué competencias desarrollan los y las jóvenes que se implican en estos programas y en qué medida contribuyen a su empleabilidad. Para conseguir este objetivo, debemos partir de una breve referencia a la filosofía sobre la que se sustentan los programas, así como a sus características fundamentales.

Galeuropa, hoy *Programa de Movilidad Transnacional Xuvenil*, se inicia en 2012 con la intención de potenciar la movilidad de la juventud favoreciendo el conocimiento de la diversidad y riqueza cultural, lo que debe contribuir a su formación e inserción laboral (ver <http://xuventude.xunta.es/programas-eu/galeuropa>), según lo dispuesto en el artículo 15 de la Ley 6/2012, del 19 de junio, de juventud de Galicia (DOG, 20/07/2012).

Iniciativa Xove comienza su andadura en 2010 como un programa que potencia el liderazgo y las competencias transversales para la empleabilidad de la juventud. Permite fortalecer el talento de los y las jóvenes mediante el financiamiento de proyectos pensados y gestionados por ellos/as mismos/as (ver <http://xuventude.xunta.es/iniciativa-xove>).

Voluntariado Xuvenil es un programa que se viene desarrollando desde el año 2011, inspirado en el Servicio de Voluntariado Europeo del Programa Juventud en Acción, como respuesta a la necesidad de fomentar en los y las más jóvenes una actitud de compromiso cívico y social, impulsando su implicación en la sociedad de la que forman parte (<http://www.voluntariadogalego.org/web/>).

La participación en los programas *Galeuropa* e *Iniciativa Xove* implica el derecho a la expedición del Certificado de Educación no Formal en materia de juventud, según la Orden del 26 de febrero de 2015 (DOG, 25/03/2015). Este Certificado es un instrumento que permite confirmar la participación en los programas de educación no formal y, sobre todo, validar las competencias derivadas de esa implicación que contribuyen al desarrollo personal de los/as jóvenes, enriquecen su currículo vital y favorecen una participación activa en la sociedad. Las experiencias en el programa *Voluntariado Xuvenil* dan derecho al Certificado de Experiencias Voluntarias, según se recoge en la Orden de 14 de marzo de 2014 por la que se regula el *Rexistro de Acción Voluntaria de Galicia* (DOG, 20/03/2014).

6.1 Método

6.1.1. Muestra

En este artículo, nos centraremos en el punto de vista de los y las 399 jóvenes que han participado en distintas convocatorias de *Galeuropa* (2012-2104), *Iniciativa Xove* (2010-2014), y *Voluntariado Xuvenil* (2011-2014) (2). En todo caso, la mayor parte de ellos/as se habían implicado en los programas en 2013 (36.5%) y en 2014 (43.8%). Seleccionamos a los y las participantes en los programas por medio de un muestreo aleatorio simple.

Asimismo, también contamos con una muestra de 997 estudiantes universitarios, entre los que se cuentan aquellos y aquellas que no participan en ningún tipo de iniciativa de educación no formal, y los que, sí lo hacen, pero no en los tres programas objeto de estudio. Este grupo, que presenta un perfil sociodemográfico semejante al anterior, ejerce como control (muestreo no probabilístico intencional). Se trata de una muestra heterogénea en la que participan estudiantes de dos Universidades Gallegas (USC y UVIGO) (Tabla 1).

Tabla 1. **Muestra del estudio**

Participantes	N
Jóvenes en Programa Galeuropa	194
Jóvenes en Programa Iniciativa Xove	66
Jóvenes en Programa Voluntariado Xuvenil	139
Jóvenes no implicados/as en Programas	997

Fuente: elaboración propia.

Tanto en su definición final como en su estratificación por programas, la muestra cumple algunos criterios comunes, aunque debemos advertir que parte de esos trazos vienen ya delimitados por las mismas convocatorias.

Todos los programas tienen una mayor participación femenina, aunque las diferencias son casi inexistentes en *Iniciativa Xove*, y son amplias para los otros dos, y especialmente en el programa de *Voluntariado Xuvenil*, donde la presencia de mujeres (76.98%) triplica la de los hombres. Estos jóvenes superan los 27 años (56.4%), excepto en el programa de Voluntariado, donde, mayoritariamente, están por debajo de ese rango. Aunque en el grupo control el mayor peso corresponde a las mujeres (59.98%), la práctica totalidad de la muestra estaría por debajo de esa edad (98.3%).

Debido a la población a la que se dirigen los programas, una gran proporción de los y las jóvenes estaban estudiando, básicamente en la universidad, antes de participar (34.5%) o bien figuraban como desempleados (46.1%). En esta última categoría destaca *Galeuropa* (70.4%), lo que podemos explicar en base a dos requisitos del mismo programa: estar desempleado/a era un aspecto a considerar en la convocatoria de 2013, pero también debían haber completado los estudios de formación profesional o universitarios. Así, es comprensible que muy pocos de los y las jóvenes de los tres programas estén en alguna posición en el mercado laboral activo, ya sea con contratos de prácticas (2.6%) o como trabajadores/as por cuenta propia o asalariados/as (15.5%).

(2)
El estudio más amplio se puede consultar en Santos Rego et al. (2018).

6.1.2. Instrumentos

Aunque para el desarrollo del estudio se diseñaron y emplearon distintos instrumentos, además del análisis documental de las convocatorias públicas de los programas, en el marco de una metodología mixta (ver Santos Rego *et al.*, 2018), en este artículo nos vamos a centrar en el Cuestionario diseñado para jóvenes implicados/as en los programas y en el Cuestionario de jóvenes que no participan en los mismos.

Después de analizar diferentes instrumentos, el equipo de investigación diseñó los instrumentos que fueron discutidos por dos grupos de expertos que no solo evaluaron su adecuación a los objetivos del estudio, su diseño, comprensión, etc., sino también el procedimiento de pase. Además, los cuestionarios se aplicaron a una muestra piloto para constatar el cumplimiento, tanto de las condiciones psicométricas (validez, fiabilidad y facilidad de comprensión de los ítems) como de aquellas relacionadas con su relevancia práctica (utilidad a nivel de gestión, brevedad y fácil comprensión y manejo).

El primero de los cuestionarios incluye preguntas sobre el programa (4), de identificación (14), participación social (5), y de valoración de la implicación en el programa (6). Entre las preguntas de identificación y valoración figuran tres escalas likert: una de autoevaluación de competencias transversales (20 ítems), que distintos informes sitúan vinculadas a la inserción laboral (ACSUG, 2014; Allen y Van der Velden, 2007; Blázquez, Masclans y Canals, 2019; McKinsey Global Institute, 2018; World Economic Forum, 2018), otra de empleabilidad con 5 ítems, ambas con 4 opciones de respuesta (1= en total desacuerdo; 2= en desacuerdo; 3= de acuerdo; y 4= totalmente de acuerdo), y, finalmente, una de 31 ítems para evaluar la mejora de competencias con los programas con tres opciones de respuesta (1=nada, 2=poco y 3=mucho). El cuestionario para no participantes también incluía preguntas de identificación (12), entre las que contabilizamos la escala de autoevaluación de competencias transversales y de participación social (6).

6.1.3. Procedimiento

Los cuestionarios se pasaron en el mes de junio 2015, a partir del contacto, vía email, con los/as participantes en las distintas convocatorias de los tres programas. Se recopiló información de quienes lo rellenaron voluntariamente a través del servidor *online* “Survey Monkey” desde cualquier lugar con conexión a Internet. En el caso de los no participantes, el pase se hizo de forma presencial en las mismas aulas universitarias durante octubre del mismo año.

6.2 Resultados

En primer lugar, analizamos la autoevaluación de determinadas competencias transversales por parte de los y las jóvenes que participan en los programas de educación no formal (Tabla 2).

Como puede comprobarse los y las jóvenes se autoevalúan muy bien respecto de las competencias que poseen (en todos los casos superando la media aritmética). Aun así, los resultados muestran, en términos generales, unas puntuaciones ligeramente más elevadas en *Galeuropa*. Esta tendencia se rompe en cuatro casos: por un lado, “Soy capaz de liderar grupos y

Tabla 2. **Escala de Autoevaluación de competencias transversales. Descriptivos**

	Galeuropa		Iniciativa Xove		Voluntariado Xuvenil	
	M	DT	M	DT	M	DT
Siempre estoy dispuesto/a a asumir nuevas funciones y tareas.	3.36	.615	3.30	.784	3.53	.569
Me adapto con facilidad a otros ambientes culturales.	3.69	.584	3.38	.739	3.42	.589
Soy capaz de liderar grupos y motivar a otros para lograr metas comunes.	3.16	.652	3.26	.829	3.12	.626
Soy consciente de mis capacidades y actitudes.	3.42	.591	3.27	.755	3.34	.584
Me resulta fácil adoptar una posición ante un problema.	3.18	.585	3.09	.717	3.14	.528
Me resulta fácil evaluar y aceptar las consecuencias de mis decisiones.	3.30	.615	3.15	.662	3.22	.602
Siempre soy honesto/a conmigo mismo/a y con los demás.	3.39	.637	3.21	.691	3.32	.626
Soy capaz de identificar y controlar mis emociones y las de los demás.	3.08	.678	2.91	.717	2.94	.683
Siempre estoy dispuesto/a a explorar nuevas oportunidades y emprender cambios para mejorar las cosas	3.49	.714	3.15	.808	3.38	.619
Soy capaz de exponer mis ideas y puntos de vista con seguridad.	3.10	.702	3.17	.776	3.03	.742
Puedo comunicarme en una lengua extranjera.	3.45	.691	2.86	.821	2.65	.815
Soy capaz de manejar con eficacia las TIC	3.38	.643	3.11	.767	3.24	.536
Soy capaz de generar nuevas ideas (soluciones, productos, puntos de vista...)	3.28	.625	3.26	.708	3.18	.528
Soy capaz de encontrar alternativas a los obstáculos y dificultades.	3.26	.609	3.24	.703	3.22	.507
Soy capaz de analizar información desde un punto de vista crítico.	3.42	.608	3.17	.756	3.25	.553
Soy bueno/a en la gestión del tiempo y organizando tareas.	3.17	.732	2.97	.764	3.09	.766
Me siento cómodo/a en un ambiente internacional.	3.55	.619	3.06	.742	2.92	.733
Me gusta trabajar en equipo.	3.53	.645	3.30	.784	3.45	.628
Me relaciono fácilmente con otras personas.	3.42	.710	3.33	.771	3.42	.636
Soy capaz de coordinar a un grupo de personas.	3.07	.709	3.30	.784	3.16	.662
Media Escala	3.35	.417	3.18	.561	3.20	.359

Fuente: elaboración propia.

motivar a otros para lograr metas comunes”, “Soy capaz de coordinar a un grupo de personas” y “Soy capaz de exponer mis ideas y puntos de vista con seguridad”, son competencias en las que puntúan mejor los de *Iniciativa Xove*; y por otro, en “Me relaciono fácilmente con otras personas”, se igualan los de *Galeuropa* con los participantes en *Voluntariado Xuvenil*.

En los ítems de internacionalización, “Puedo comunicarme en una lengua extranjera” y “Me siento cómodo/a en un ambiente internacional” la puntuación de *Galeuropa* es sensiblemente mayor, dándose las mayores diferencias de toda la escala en estos ítems. Esto tiene una obvia relación con los propios objetivos de cada programa.

En segundo lugar, realizamos un análisis factorial de componentes principales y rotación Varimax con esta misma escala en cada uno de los grupos para comprobar las dimensiones que destacan cada uno de ellos. Por falta de espacio nos vamos a centrar en el factor I al ser el que mayor porcentaje de varianza explica.

Así, con los datos del programa *Galeuropa* hemos extraído cuatro factores que explican el 61.96% de la varianza (KMO=.918): el primer factor (autovalor=8.539 y 42.69% de la varianza) lo denominamos Toma de decisiones y Resolución de problemas. En el caso de *Iniciativa Xove* también son cuatro los factores extraídos que explican el 73.85% de la varianza (KMO=.884) con un factor I que implica Valores Personales (autovalor=11.309 y 56.54% de la varianza). Para el programa de *Voluntariado Xuvenil* el análisis identifica cuatro factores con 55.18% de varianza total explicada (KMO=.864), el primero de ellos implica competencias de Coordinación y Liderazgo de

Tabla 3. **Escala de Autoevaluación de competencias transversales.**
Análisis factorial

	Galeuropa	Iniciativa Xove	Voluntariado Xuvenil
Soy capaz de liderar grupos y motivar a otros para lograr metas comunes.			.771
Soy consciente de mis capacidades y actitudes.		.791	
Me resulta fácil adoptar una posición ante un problema.	.724		
Siempre soy honesto/a conmigo mismo/a y con los demás.		.757	
Soy capaz de identificar y controlar mis emociones y las de los demás.	.680		
Soy capaz de exponer mis ideas y puntos de vista con seguridad.	.733		
Soy capaz de generar nuevas ideas (soluciones, productos, puntos de vista...)		.714	
Soy capaz de encontrar alternativas a los obstáculos y dificultades.			.604
Soy capaz de coordinar a un grupo de personas.			.827

Fuente: elaboración propia.

grupos (autovalor=6.77 y 33.83% de la varianza). En la Tabla que sigue podemos ver los tres ítems que mayor peso tienen en el factor I (ver Tabla 3).

En tercer lugar, analizamos si otros/as jóvenes con perfiles sociodemográficos similares realizan una autoevaluación tan positiva de sus competencias transversales. Con este objetivo, pedimos a un grupo de estudiantes ajenos a los programas que cumplimentaran la misma escala.

Los resultados obtenidos apuntan a que los/as universitarios/as muestran menores índices en la evaluación de autocapacidades que los/as participantes en programas de educación no formal. Las respuestas se mantienen en un equilibrio en cuanto a su variabilidad, mostrando elevaciones en las desviaciones típicas en los mismos ítems en ambos grupos, por lo que se puede observar una similitud en sus patrones de respuesta.

Sin embargo, es preciso comprobar si esas diferencias son realmente estadísticamente significativas. Para ello, aplicamos métodos estadísticos de comparación de medias que tienen en cuenta aspectos de la variabilidad de la muestra y el tamaño de las diferencias.

Utilizamos la prueba de Levene para evaluar la variabilidad de la muestra y establecer si las diferencias entre medias pueden depender de la característica evaluada en sí misma (en este caso, cada una de las competencias), o si, por el contrario, hay características en las propias muestras que deben tenerse en cuenta para hacer un análisis más específico de estas diferencias. Observamos que la mayoría de las diferencias entre los resultados están asociados a un valor F que presenta un nivel de significación $p < .05$, por lo que consideramos que las muestras no son semejantes en sus varianzas y, por tanto, aplicamos la prueba t en su procedimiento “normal” para evaluar las diferencias entre medias (Tabla 4).

Efectivamente, comprobamos la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los y las jóvenes participantes y no participantes a la hora de autoevaluar sus capacidades. Concretamente, son los/as primeros/as los/as que presentan las medias más altas en todos los casos: están más dispuestos/as a asumir nuevas funciones y tareas, se adaptan con más

Tabla 4. **Escala de Autoevaluación de competencias. Comparación de medias**

	Participantes		No Participantes		Prueba de Levene		Prueba t de Student	
	M	DT	M	DT	F	Sig.	t	Sig.
Siempre estoy dispuesto/a a asumir nuevas funciones y tareas.	3.54	.640	3.19	.556	38.38	.02	10.34	.00
Me adapto con facilidad a otros ambientes culturales.	3.54	.628	3.20	.599	15.24	.00	9.43	.00
Soy capaz de liderar grupos y motivar a otros para lograr metas comunes.	3.16	.676	2.92	.660	6.41	.01	6.21	.00
Soy consciente de mis capacidades y actitudes.	3.37	.620	3.20	.624	7.43	.01	4.48	.00
Me resulta fácil adoptar una posición ante un problema.	3.15	.589	2.87	.663	5.59	.02	7.18	.00
Me resulta fácil evaluar y aceptar las consecuencias de mis decisiones.	3.25	.620	3.02	.651	11.55	.00	6.14	.00
Siempre soy honesto/a conmigo mismo/a y con los demás.	3.34	.644	3.15	.662	4.93	.03	4.89	.00
Soy capaz de identificar y controlar mis emociones y las de los demás.	3.00	.689	2.77	.724	31.78	.00	5.60	.00
Siempre estoy dispuesto/a a explorar nuevas oportunidades y emprender cambios para mejorar las cosas.	3.40	.708	3.22	.621	28.94	.00	4.57	.00
Soy capaz de exponer mis ideas y puntos de vista con seguridad.	3.09	.728	2.84	.756	7.25	.01	5.52	.00
Puedo comunicarme en una lengua extranjera.	3.08	.844	2.80	.860	2.39	.12	5.41	.00
Soy capaz de manejar con eficacia las TIC.	3.29	.638	3.10	.683	2.61	.11	4.98	.00
Soy capaz de generar nuevas ideas (soluciones, productos, puntos de vista...)	3.24	.609	3.04	.548	45.25	.00	6.04	.00
Soy capaz de encontrar alternativas a los obstáculos y dificultades.	3.24	.592	3.06	.503	59.42	.00	5.87	.00
Soy capaz de analizar información desde un punto de vista crítico.	3.32	.624	3.15	.594	16.72	.00	4.90	.00
Soy bueno/a en la gestión del tiempo y organizando tareas.	3.11	.751	2.74	.857	32.02	.00	7.58	.00
Me siento cómodo/a en un ambiente internacional.	3.25	.742	2.99	.735	17.60	.00	5.88	.00
Me gusta trabajar en equipo.	3.46	.667	3.10	.743	2.60	.11	8.75	.00
Me relaciono fácilmente con otras personas.	3.40	.695	3.09	.759	2.34	.13	7.47	.00
Soy capaz de coordinar a un grupo de personas.	3.14	.709	2.88	.697	0.78	.40	6.27	.00

Fuente: elaboración propia.

facilidad a otros ambientes culturales, se sienten cómodos/as en ambientes internacionales, son capaces de liderar grupos, son más conscientes de sus capacidades y actitudes, pueden adoptar una posición ante un problema, aceptan las consecuencias de sus propias decisiones, son más honestos/as, identifican tanto sus emociones como las de los demás, son capaces de emprender cambios y de exponer sus ideas y puntos de vista, tienen mayor competencia lingüística en un idioma extranjero y en TIC, son capaces de generar nuevas ideas, de encontrar alternativas a los problemas y analizar la información de forma crítica, son mejores en la organización de tareas, les gusta el trabajo en equipo, se relacionan con más facilidad con otras personas y tienen mayor capacidad para coordinar grupos.

Pero ambos grupos, como ya expusimos, se distancian en la edad, y cabría la posibilidad de que esta autoevaluación pudiera estar influida por esta variable. Sin embargo, los análisis realizados nos permiten afirmar que, independientemente de la edad por programas, los resultados son semejantes a los generales (3).

En cuarto lugar, estudiamos en qué medida estos/as jóvenes tan activos/as relacionan la participación en este tipo de programas con su empleabilidad. Para ello, valoraron la mejora de las posibilidades de consecución de empleo gracias a estas iniciativas (Tabla 5).

La participación en el programa, sobre todo en *Galeuropa*, ha influido favorablemente en la situación que tienen actualmente de trabajo o estudios, y los motivó para buscar empleo de forma más activa y en la mejora de las

(3)

Se pueden consultar estos datos en el anexo 20 del Informe Os Programas de Educación Non Formal e a Empregabilidade da Xuventude en Galicia.

Tabla 5. **Escala de Empleabilidad por programa**

	Galeuropa		Iniciativa Xove		Voluntariado Xuvenil		Total	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
La participación en el Programa ha influido favorablemente en mi situación actual (trabajo, estudios, ...).	2.88	.944	2.80	.890	2.75	.826	2.83	.896
La participación en el Programa ha cambiado mis planes o aspiraciones laborales.	2.67	.931	2.38	.782	2.34	.802	2.51	.878
La participación en el Programa ha influido favorablemente en mis oportunidades para conseguir empleo.	2.88	.908	2.64	.802	2.44	.835	2.69	.888
La participación en el Programa amplió mis perspectivas laborales y vocacionales (por ejemplo, me hizo considerar trabajos en los que no había pensado antes).	2.88	.905	2.71	.832	2.65	.842	2.77	.877
La participación en el Programa me motivó para buscar empleo más activamente	2.76	.886	2.53	.836	2.53	.826	2.64	.863
Media Escala	2.81	.678	2.61	.673	2.54	.631	2.69	.672

Fuente: elaboración propia.

perspectivas laborales y vocacionales. Sin embargo, aunque también destacan apuntando mayores oportunidades para conseguir un empleo, al igual que los de *Iniciativa Xove*, los voluntarios y voluntarias se situarían por debajo de la media aritmética (2.5). Para los que hicieron prácticas formativas en el extranjero, el programa les facilitó el cambio de planes y aspiraciones laborales, cambio que es menor en el caso de los otros dos programas.

Un Análisis de Varianza nos permite confirmar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre programas. Concretamente, entre los/as participantes en *Galeuropa* y los/as de *Voluntariado Xuvenil*. El primer grupo afirma con mayor rotundidad que el programa cambió sus planes o aspiraciones laborales ($F(2,359)=6.022, p=.003$), influyó en sus oportunidades para conseguir empleo ($F(2,359)=9.667, p=.000$) y les motivó para buscarlo más activamente ($F(2,359)=3.153, p=.044$). En todo caso, los resultados en el total de la escala de empleabilidad indican igualmente diferencias entre ambos grupos ($F(2,359)=6.644, p=.001$).

Vamos a comprobar si los datos de la escala de empleabilidad varían en cada programa según el género (Tabla 6).

Tabla 6. **Estadísticos descriptivos de empleabilidad por programa y género**

		Galeuropa	Iniciativa Xove	Voluntariado Xuvenil
<i>Galeuropa</i>	Hombres		2.90	0.69
	Mujeres		2.76	0.67
	Total		2.81	0.68
<i>Iniciativa Xove</i>	Hombres		2.41	0.65
	Mujeres		2.81	0.64
	Total		2.61	0.67
<i>Voluntariado Xuvenil</i>	Hombres		2.48	0.71
	Mujeres		2.56	0.61
	Total		2.54	0.63
Total			2.69	0.67

Fuente: elaboración propia.

Los resultados de medias y desviaciones típicas de la autoevaluación de mejora de la empleabilidad demuestran una tendencia de igualdad entre géneros y programas, dado que las diferencias son mínimas. De manera general, las medias superan, ligeramente, la media aritmética (2.5), a excepción de los hombres en *Iniciativa Xove* (2.41) y *Voluntariado Xuvenil* (2.48) que se sitúan por debajo. En contraposición, son los chicos de *Galeuropa* los que presentan la media más elevada, lo que permite sugerir, dentro de las diferencias que estamos valorando, que mientras las mujeres tienden a mostrar valores semejantes en todos los programas, ellos puntúan más en el programa de movilidad. Observemos, en todo caso, que la variabilidad de las respuestas es alta, lo que significa que algunos participantes valoran muy positivamente su participación en los programas mientras que otros se sitúan en el polo opuesto.

Justamente, la alta satisfacción de los/as jóvenes con la formación adquirida en los programas (Media= 3.25, y DT= 0.68, en una escala desde 1=muy insatisfecho, a 4= muy satisfecho) puede explicarse, en parte, por la utilidad de conocimientos y de competencias desarrollados, más allá de la satisfacción personal que se deriva de implicarse en proyectos que benefician a la ciudadanía, tanto para su empleo actual como para el futuro (escala de cuatro opciones 1=nada, y 4=mucho) (Tabla 7).

Tabla 7. Utilidad de los conocimientos adquiridos

	Media	Desviación Típica
<i>Galeuropa</i>	3.02	0.916
<i>Iniciativa Xove</i>	3.04	0.816
<i>Voluntariado Xuvenil</i>	2.81	0.836
Total	2.95	0.878

Fuente: elaboración propia.

Aunque los datos del programa *Galeuropa* e *Iniciativa Xove* son semejantes entre sí, los/as jóvenes de *Voluntariado Xuvenil* destacan por hacer una evaluación más negativa de la utilidad de los conocimientos adquiridos. Aunque los voluntarios/as valoran muy positivamente la formación que adquieren (Media= 3.35; DT=0.54), incluso superando a los de *Iniciativa Xove* (Media= 3.29; DT=0.74) y *Galeuropa* (Media= 3.18; DT=0.74), no vinculan tanto esta formación con su desempeño profesional actual o futuro. Quizás esto tenga que ver con la mayor variabilidad de actividades y objetivos personales e incluso con el perfil de los/as participantes en este programa ya que son los de menor edad de la muestra.

En línea con lo que se demanda desde el mercado laboral (experiencias vitales), cada vez más estos/as jóvenes son conscientes del valor formativo de la participación en entidades sociales y lo explicitan en sus solicitudes de trabajo, prácticas o formación, sobre todo los de los programas *Galeuropa* y *Voluntariado Xuvenil*. Parece que la tradición del voluntariado o que el programa *Galeuropa* se focalice en prácticas formativas en el extranjero hace que se vinculen más estos programas a la empleabilidad. Además, marcan diferencias con el grupo control. Debemos advertir, al respecto que, si el 34.4% de los y las participantes no ha pertenecido o participado en organizaciones juveniles o de voluntariado, este porcentaje se eleva hasta el 74.9% en el otro grupo (Tabla 8).

Tabla 8. **Mención participación en organizaciones en las solicitudes de trabajo, prácticas o formación (%)**

	CV	Carta de presentación	Entrevista o prueba	No	Nunca solicitó
<i>Galeuropa</i>	62.6	15.9	37.4	29.9	
<i>Iniciativa Xove</i>	59.1	15.9	38.6	36.7	
<i>Voluntariado Xuvenil</i>	76.9	13.9	34.3	21.3	
Total Participantes	46.3	10.3	24.7	18.7	
No participantes	25.4	2.0	7.0	40.2	28.3

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, al comparar los datos de la situación laboral de los y las jóvenes de los programas antes de tomar parte en los mismos y en el momento de cubrir el cuestionario (2015) destacamos la disminución del porcentaje de personas desempleadas, que se reduce a la mitad (de 46.1% a 22,7%). Esta reducción se da, especialmente, en *Galeuropa*, que semeja ser el que más aligera la categoría de desempleados. Esta mejora repercute, sobre todo, en el aumento de trabajadores asalariados (26.2%).

Podemos indicar, en definitiva, que los programas tienden a mejorar, en términos generales, los niveles de empleabilidad. Evidentemente, no es posible atribuir a los programas el total del efecto e, incluso, ni siquiera se puede garantizar en qué medida lo hacen. Existen numerosos factores que influyen en que las personas modifiquen su situación laboral, y la distancia temporal desde el paso por los programas permite mucha variabilidad en las explicaciones (Santos Rego *et al.*, 2018). En todo caso, estos datos, desde la prudencia, coinciden con otros estudios que vinculan la participación en este tipo de programas a la empleabilidad (ver Confederación de Centros Juveniles Don Bosco, 2015; Crossman y Clarke, 2010; Lau, Hsu, Acosta y Hsu, 2014; Roulin y Bangerter, 2013; Souto-Otero, 2016; Thompson, Clark, Walker y Whyatt, 2013).

7. Conclusión

En este trabajo hemos intentado mostrar las bondades de la educación no formal para una más integral formación de la juventud en una sociedad que cambia vertiginosamente, que es cada vez más global e interdependiente y cuyo progreso está irremisiblemente ligado al conocimiento, a la tecnología, y a la innovación en sus más diversas manifestaciones y ámbitos de influencia.

Y creemos haber aclarado suficientemente que por esta vía de implicación y aprendizaje, a menudo más satisfactoria en términos socio-emocionales, no hay que ver sino un marco complementario, en absoluto contradictorio, al más formalmente instalado en la tradición académica, beneficiando un sentido pragmático de las competencias y aún, con la debida licencia, de las 'capacidades' en la brillante perspectiva de Martha Nussbaum, pues no estaríamos hablando solo de habilidades internas sino "incluyendo también las libertades o las oportunidades creadas por la combinación entre esas facultades personales y el entorno político, social y económico" (Nussbaum, 2017, p. 40), generando desarrollo de capital cultural con potencial de empleabilidad.

Así lo corroboran los datos extraídos de los programas que han acompañado nuestro análisis, situado en unas coordenadas singulares dentro de la Unión Europea, con resultados y perspectivas derivadas, que en poco o nada difieren de una sistemática de estudios en la última década acerca del tema aquí abordado, esto es, la medida en que las acciones de voluntariado y de movilidad de los y las jóvenes ayudan a su inserción en el mercado laboral.

El artículo contribuye a fortalecer el soporte empírico que la educación no formal de la juventud precisa cuando se trata de solicitar el favor de las instituciones, en una línea de compromiso con políticas educativas inclusivas y dispuestas a integrar entre sus indicadores de efectividad la participación y el aprendizaje de los/as jóvenes en este tipo de acciones y/o programas que llegan a marcar diferencias de oportunidad a los ojos de los/as empleadores/as en dinámicas de selección para puestos de trabajo.

Conviene tener en cuenta, desde un plano de responsabilidad en la gestión de los sistemas educativos, sobre todo en los niveles de secundaria y superior, que la movilidad bien planeada y articulada puede suponer para la juventud una estrategia de acumulación de capital, que no se agota en lo académico y que les abre expectativas de éxito en sus carreras, dada la atención que prestan a tales disposiciones no pocas agencias de la sociedad civil en Europa y en otras latitudes del planeta.

La experiencia de vida que muchos jóvenes manifiestan como su principal *leit motiv* en este terreno va más allá del deseo de aprender en otros contextos, o de avanzar en el dominio de otros idiomas, para abarcar también la asunción de riesgos y desafíos en un mundo global que valora un 'habitus' de confianza y autonomía individual al margen de la protección o zona de confort familiar.

A este respecto, es de enorme importancia reducir el temor de que la movilidad de la juventud simplemente reproduzca el privilegio de los estamentos sociales más acomodados. De ahí el transcendental papel de las políticas públicas en el cuidado de la equidad, que tanto afecta a la ciudadanía.

Referencias bibliográficas

- Abermann, G.** (2016). "Intercultural learning in student mobility in the European higher education area". En G. Abermann y M. Tabuenca-Cuebas "Education for Workplace Diversity. What Universities and Enterprises Can Do to Facilitate Intercultural Learning in Work Placements Abroad" (pp. 10-28). Common Ground Publishing, Illinois.
- ACSUG** (2014). "Estudo da inserción laboral dos titulados no Sistema Universitario de Galicia. 2009-2010". Autor, Santiago de Compostela.
- Allen, J. y Van der Velden, R.** (Eds.) (2007). "Reflex. The Flexible Professional in the Knowledge Society: General Results of the Reflex Project". Research Centre for Education and the Labour Market, Países Bajos.
- Allen, J. y Van der Velden, R.** (2011). "Introduction". En J. Allen y R. Van der Velden (Eds.) "The Flexible Professional in the Knowledge Society" (pp. 1-14). Springer, Nueva York.
- Blázquez, M.** (2005). "Youth labour market integration in Spain: search time, job duration and skill mismatch" *Spanish Economic Review*. 7(3), 191-208.
- Blázquez, M. L., Masclans, R. y Canals, J.** (2019). "El futuro del empleo y las competencias profesionales del futuro: la perspectiva de las empresas". Pamplona, IESE Business School-University of Navarra.
- Chell, E., y Athayde, R.** (2011). "Planning for uncertainty: soft skills, hard skills and innovation" *Reflective practice*. 12(5), 615-628.

- Colom, A.** (2005). "Continuidad y complementariedad entre la educación formal y no formal" *Revista de Educación*. 338, 9-22.
- Comisión Europea** (2010). "Eurobarometer. Employers' perception of graduate employability. Analytical report". Recuperado de http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/flash/fl_304_en.pdf
- Comisión Europea** (2016). "The Erasmus Impact Study. Regional analysis". Oficina de Publicaciones Oficiales de la Unión Europea, Luxemburgo.
- Coombs, P. H.** (1976). "Non formal education: myths, realities, and opportunities" *Comparative Education Review*. 20(3), 281-293.
- Confederación de Centros Juveniles Don Bosco de España** (2015). "Reconoce. La situación del voluntariado juvenil ante el empleo: competencias y empleabilidad". Autor, Valencia.
- Crossman, J. E. y Clarke, M.** (2010). "International experience and graduate employability: stakeholder perceptions on the connection" *Higher Education*. 59(5), 599-613.
- Dall'Alba, G. y Sidhu, R.** (2015) "Australian undergraduate students on the move: experiencing outbound mobility" *Studies in Higher Education*. 40(4), 721-744.
- Delamare, F. y Winterton, J.** (2005). "What Is Competence?" *Human Resource Development International*. 8(1), 27-46.
- Hoppers, W.** (2006). "Non-formal education and basic education reform: a conceptual review". UNESCO, Paris.
- Hoppers, W.** (2011). "The politics of diversifying basic education delivery: a comparative analysis from East Africa" *Journal of Educational Policy*. 26(4), 526-542.
- Jones, E.** (2010). "Don't worry about the worries: Transforming lives to international volunteering". En E. Jones (Ed.) "Internationalization and the student voice: Higher Education Perspectives" (pp. 83-97). Routledge, Londres.
- Jones, E.** (2013). "Internationalization and employability: The role of intercultural experiences in the development of transferable skills" *Public Money & Management*. 33(2), 95-104.
- Khasanzyanova, A.** (2017). "How volunteering helps students to develop soft skills" *International Review of Education*. 63(3), 363-379.
- La Belle, T. J.** (1982). "Formal, Nonformal and Informal Education: A Holistic Perspective on Lifelong Learning" *International Review of Education*. 28(2), 159-175.
- La Belle, T. J.** (2000). "The Changing Nature of Non-formal Education in Latin America" *Comparative Education*. 36(1), 21-36.
- Lau, H. H., Hsu, H. Y., Acosta, S. y Hsu, T. L.** (2014). "Impact of participation in extra-curricular activities during college on graduate employability: an empirical study of graduates of Taiwanese business schools" *Educational Studies*. 40(1), 26-47.
- Lifelong Learning Platform** (2015). "Results of the Survey on the Recognition of volunteer's competences by employers". Recuperado de <http://llplatform.eu/news/gr-eat-survey-on-the-recognition-of-volunteers-competences-by-employers-results-now-available-2/>
- Madjar, N. y Cohen-Malayev, M.** (2013). "Youth movements as educational settings promoting personal development: comparing motivation and identity formation in formal and non-formal education contexts" *International Journal of Educational Research*. 62, 162-174.
- McKinsey Global Institute** (2018). "Skills Shift Automation and The Future of The Workforce". Autor, Nueva York.
- Norqvist, L. y Leffler, E.** (2017). "Learning in non-formal education: is it 'youthful' for youth in action?" *International Review of Education*. 63(2), 235-256.
- Nussbaum, M. C.** (2017) "Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano". Paidós, Barcelona.
- OCDE** (2019). "Estrategia de competencias de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico 2019. Competencias para construir un futuro mejor". Fundación Santillana, Madrid.
- Plataforma del Voluntariado de España** (2013). "Así somos: el perfil del voluntariado en España". Autor, Madrid.
- Rivza, B. y Teichler, U.** (2007) "The changing role of student mobility" *Higher Education Policy*. 20, 457-475.

- Roulin, N. y Bangerter, A.** (2013). "Students' use of extracurricular activities for positional advantage in competitive job markets" *Journal of Education and Work*, 26(1), 21-47.
- Santos Rego, M. A.** (2014). "Fines de la Universidad y Retos de la Empleabilidad en la Educación Superior" *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 139, 16-25.
- Santos Rego, M. A. y Lorenzo, M.** (Eds.) (2012). "Estudios de Pedagogía Intercultural". Octaedro, Barcelona.
- Santos Rego, M. A., Lorenzo, M. y Vázquez Rodríguez, A.** (2018). "Educación no formal y empleabilidad de la juventud". Síntesis, Madrid.
- Souto-Otero, M.** (2016). "Young people's views of the outcomes of non-formal education in youth organizations: its effect on human, social and psychological capital, employability and employment" *Journal of Youth Studies*, 19, 938-956.
- Souto-Otero, M., Ulicna, D., Schaepekens, L. y Bogнар, V.** (2013). "Study on the impact of Non-Formal Education in youth organisations on young people's employability". European Youth Forum, Bruselas.
- Tejada, J. y Navío, A.** (2005). "El desarrollo y gestión de las competencias profesionales: una mirada desde la formación" *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(2), 1-15.
- Thompson, L. J., Clark, G., Walker, M. y Whyatt, J. D.** (2013). "It's just like an extra string to your bow: Exploring higher education students' perceptions and experiences of extracurricular activity and employability" *Active Learning in Higher Education*, 14(2), 135-147.
- UNESCO** (2015). "Educación 2030. Declaración de Incheon (Corea) y marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible 4". Autor, París.
- Villa, A. y Poblete, M.** (Eds.) (2008). "Competence-based learning. A proposal for the assessment of generic competences". Universidad de Deusto, Bilbao.
- Wagenaar, R.** (2019). "Reform. TUNING the Modernisation Process of Higher Education in Europe. A Blueprint for Student-Centred Learning". International Tuning Academy, Groningen.
- Weinert, F. E.** (1999). "Definition and Selection of Competencies. Concepts of Competence". Max Planck Institute for Psychological Research, Munich.
- Willems, J.** (2015). "Individual perceptions on the participant and societal functionality of non-formal education for youth: explaining differences across countries based on the human development index" *International Journal of Educational Development*, 44, 11-20.
- World Economic Forum** (2018). "The Future of Jobs Report. 2018". Autor, Ginebra.

La educación no formal en las políticas activas de empleo. Contribuciones a la empleabilidad de la juventud

Las políticas activas de empleo son imprescindibles para el correcto funcionamiento del mercado de trabajo, sobre todo en la actual situación económica, en la cual la respuesta política se ha centrado en el diseño de medidas de actuación que, con carácter correctivo, han tratado de responder al desempleo juvenil en un contexto marcado por la incertidumbre y elevados niveles de precariedad laboral. En el ámbito de la formación se halla una respuesta limitada por parte de la Administración Pública, aun cuando la literatura advierte de su carácter preventivo (minimiza los riesgos de una posible situación de paro) y prospectivo (aumenta el nivel de cualificación y contribuye a la empleabilidad). La educación no formal se erige así en un ámbito de intervención con amplias posibilidades, contribuyendo a la mejora del capital humano y social de la juventud como dimensiones de empleabilidad. Sin duda, su legitimidad y reconocimiento sociopolítico podría atenuar las desigualdades que sufre el colectivo juvenil en relación con el empleo, suponiendo al tiempo una aportación sustantiva en la promoción de la ciudadanía activa y la inclusión sociolaboral.

Palabras clave: políticas activas de empleo, educación no formal, empleabilidad, juventud.

1. Introducción

El desempleo se ha convertido en un fenómeno con implicaciones trascendentales para el colectivo de jóvenes. Hoy en día, el acceso a un puesto de trabajo supone entender la transición laboral como un proceso de gran complejidad en el que, además de variables personales (nivel educativo, competencias técnicas y genéricas, y/o cualificación profesional), intervienen otra serie de factores externos, entre los que se incluyen las condiciones macroeconómicas del mercado laboral, la política de empleo o las propias creencias y expectativas de los empleadores.

Por el momento, la respuesta de los sistemas educativos y de formación a esta situación no propicia la obtención de los resultados que cabría esperar. En su defecto, los esfuerzos se han centrado en la modernización de las enseñanzas, causando una descontextualización de la oferta formativa de universidades y centros de formación al obviar las necesidades que emanan del mundo del trabajo. Tampoco las políticas de empleo han sabido atender debidamente a esta problemática, realizando una inversión orientada, casi en exclusiva, a los incentivos para la contratación.

Así pues, la propuesta que en adelante se plantea gira en torno a las posibilidades que ofrece la educación no formal dentro del ámbito de las políticas activas de empleo con el propósito de mejorar la empleabilidad de

la juventud. Es lógico pensar que la introducción de nuevas iniciativas que logren la implicación de la población juvenil en entornos profesionales y comunitarios entraña amplios beneficios en el desarrollo de sus capacidades, aptitudes y talentos.

En este contexto, se presenta un trabajo articulado en la intersección de tres ejes. De un lado, la situación del colectivo juvenil en el mundo laboral contemporáneo junto al papel que juegan las políticas activas de empleo en su inserción profesional. De otro, la función que tiene la educación no formal en el desarrollo del capital humano y social de la juventud como dimensiones de empleabilidad. Y, por último, la posibilidad de integrar la educación no formal en las políticas activas de empleo mediante propuestas concretas que supongan una contribución significativa a las actuaciones ya lideradas por la Administración Pública.

2. El papel de las políticas activas de empleo en la inserción laboral de los jóvenes en tiempos de recesión económica

La transición del sistema educativo al mercado de trabajo constituye una de las etapas de mayor dificultad en la trayectoria vital de los y las jóvenes. Esta suele percibirse como una fase crítica ubicada de manera transversal en diferentes espacios en los que intervienen políticas públicas, administraciones, por desdoblado el sistema educativo, y el propio entramado empresarial.

En tiempos de crisis, la legislación social y económica dispone que las Administraciones Públicas deben promover una política orientada hacia la promoción del empleo, garantizando la formación, la actualización profesional y la protección en situaciones de paro. Es así como cobran fuerza las políticas activas, definidas como un instrumento que promueve una mejor articulación del mercado laboral, fomentando la creación de nuevos puestos de trabajo y la ocupabilidad de las personas en paro.

Es evidente que uno de los colectivos objeto de atención prioritaria de estas medidas lo constituyen las personas jóvenes. Hasta el momento, las nuevas generaciones nunca habían visto tan comprometido su futuro como en la actualidad. La información que aportan las instancias comunitarias e internacionales en relación con el nivel de desempleo juvenil pone el acento sobre la desorientación, la precariedad, la falta de oportunidades, la desmotivación, las bajas expectativas de futuro, y los elevados niveles de abandono temprano en los estudios.

Así pues, tomando como referencia el actual *Plan de choque por el empleo joven (2019-2021)*, puesto en marcha por el Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE, 2019), el número de demandantes de empleo parados en octubre de 2018 era de 3.254.703, de los que 569.956 (17.5% sobre el total) pertenecen al colectivo de jóvenes. No obstante, cabe señalar que su representación ha sufrido un descenso progresivo a partir del año 2013, tal y como informan los datos proporcionados por el Eurostat (ver Tabla 1).

A pesar de que el desempleo juvenil en España continúa decreciendo, en comparación con la media europea, todavía supone tasas excesivamente elevadas. Y es que la inversión en nuestro país en políticas activas de empleo también ha disminuido durante la recesión, aun cuando la cifra de personas

Tabla 1. **Evolución temporal del desempleo juvenil en España**

Jóvenes desempleados (menores de 25 años)								
	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Unión Europea 28	21.8	23.3	23.8	22.2	20.3	18.7	16.8	15.2
España	46.2	52.9	55.5	53.2	48.3	44.4	38.6	34.3
Jóvenes que ni estudian ni trabajan (15-24 años)								
	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
España	18.2	18.6	18.6	17.1	15.6	14.6	13.3	12.4

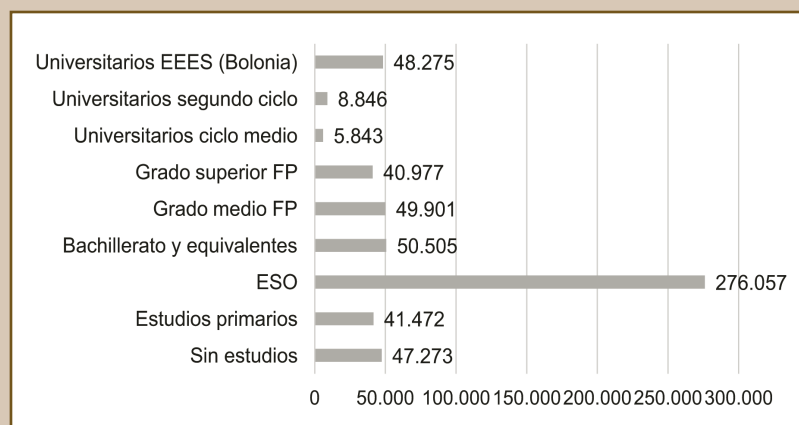
Fuente: adaptado de Eurostat (2019).

en paro no ha dejado de crecer. A pesar de que la proporción de recursos que España destina a políticas activas se encuentra en la media de los países de la UE, es un hecho que los datos referidos a nuestro país están lejos de mejorar (Alujas, 2006; Palacio y Álvarez, 2004).

El porcentaje de los y las jóvenes que no estudian ni trabajan también ha descendido, y aun así nuestro país se mantiene entre los territorios europeos con mayor tasa de jóvenes en esta categoría, acompañado de Italia, Irlanda, Croacia, Grecia, Rumania y Bulgaria (Eurofound, 2016). Una situación que, sin lugar a duda, termina por influir en las expectativas percibidas sobre las oportunidades que la educación puede ofrecer a la juventud; de ahí que el objetivo de ciertas políticas activas pase por la actualización profesional o por la orientación hacia determinados itinerarios formativos.

Por su parte, entre los desempleados menores de 30 años el perfil más común es el de una mujer joven graduada en Educación Secundaria Obligatoria (ESO), con experiencia profesional en el sector servicios y un tiempo medio de tres meses como demandante de empleo (ver Gráfico 1). Si bien únicamente el 11% de los jóvenes en situación de desempleo poseen una titulación universitaria, en la actualidad asistimos a un incremento del número de parados con estudios de educación superior, consecuencia directa de la cifra de egresados de las nuevas titulaciones pertenecientes al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Gráfico 1. **Jóvenes demandantes parados en función del nivel educativo**



Fuente: adaptado de SEPE (2019).

Como se observa, el nivel educativo predominante entre el colectivo juvenil, la ESO, no lo acredita para el ejercicio de ninguna actividad laboral específica, a diferencia de lo que sucede con la Formación Profesional o la Educación Superior. La mayor parte de los jóvenes abandonan el sistema educativo tras superar la ESO, disminuyendo así sus posibilidades de inserción laboral en el mercado de trabajo. Como dato significativo, cabe apuntar que las tasas netas de escolarización de los jóvenes de 15 a 24 años han aumentado entre 11.2 y 16.3 puntos, justo entre 2008 y 2014, pero no antes y apenas después (Carabaña, 2018). Como cabría esperar, las fluctuaciones del mercado laboral tienen una importante repercusión en el abandono escolar temprano, siendo necesario, por tanto, que la política de empleo conecte con la educativa, a fin de favorecer la empleabilidad mediante la obtención de una certificación profesional.

En tal coyuntura, se han identificado una serie de problemáticas asociadas con la educación y formación del colectivo de jóvenes que corresponderían al ámbito de actuación de las políticas activas (González Blanch, 2017; OCDE, 2011):

- **Sobrecualificación:** se refiere a sujetos con altos niveles de cualificación que, fruto de las condiciones del mercado laboral, se ven obligados a aceptar puestos de trabajo de menor nivel para evitar el desempleo. Esta problemática también afecta a aquellos jóvenes con perfiles formativos más bajos, en tanto que los puestos de trabajo que no requieren de cualificación y podrían ser ocupados por los mismos, son finalmente asumidos por jóvenes más formados.
- **Déficit de competencias:** alude al escaso desarrollo, entre los individuos en general, de determinadas competencias o técnicas específicas requeridas por las empresas. La desconexión entre el mundo educativo y el laboral explica buena parte del problema, al tiempo que informa de la necesidad de realizar un análisis de mercado que, en lugar de supeditar la formación a las exigencias empresariales, favorezca un mayor ajuste del sujeto con el puesto de trabajo. También se exponen a este déficit los recién incorporados al mercado laboral en tanto que la falta de experiencia profesional puede ser percibida como una carencia en determinadas habilidades por parte de los empleadores.
- **Obsolescencia de competencias:** hace referencia a la desactualización de las capacidades vinculadas a una actividad laboral específica. La falta de uso, como consecuencia del desempleo de larga duración o derivada de la introducción de las tecnologías de la información y la comunicación, puede ocasionar que ciertas competencias se tornen innecesarias o pierdan utilidad en detrimento de otras más innovadoras.

Resulta imprescindible plantear medidas que traten de buscar una solución coherente a las problemáticas que, con mayor intensidad, sufren los y las jóvenes. Analizando la transformación de las instituciones que intervienen en su acceso al empleo se advierte, en relación con sus posibilidades de inserción, la influencia de cuatro factores: el cambio en la estructura laboral y la naturaleza de las cualificaciones requeridas; el alargamiento de la formación inicial; la transformación de las estrategias de las empresas para la selección de personal; y la intervención de los poderes públicos para establecer mecanismos especiales de inserción profesional (Cachón, 2004).

Es justamente este último factor el que nos ocupa. Corresponde a los poderes públicos gestionar y aplicar acciones y/o programas concretos en el marco de la política de empleo, al objeto de favorecer la ocupabilidad o, en su caso, de facilitar los recursos que la hagan efectiva (Jover, 2006); todo ello a través de las políticas activas de empleo.

Tales actuaciones se instituyen como pieza central del Sistema de Formación Profesional para el Empleo, comprometidas con el reto de impulsar la empleabilidad en un contexto caracterizado por elevadas tasas de desempleo y precariedad. Específicamente, la *Ley 18/2014, de 15 de octubre, de aprobación de medidas urgentes para el crecimiento, la competitividad y la eficiencia* le dedica un capítulo específico a las políticas activas de empleo y las define como:

“el conjunto de servicios y programas de orientación, empleo y formación dirigidos a mejorar las posibilidades de acceso al empleo, por cuenta ajena o propia, de las personas desempleadas, al mantenimiento del empleo y a la promoción profesional de las personas ocupadas y al fomento del espíritu empresarial y de la economía social” (art. 23).

Tales políticas han de acometerse desde el sistema de protección estatal y desarrollarse teniendo en cuenta tanto la Estrategia Europea de Empleo 2020, como los requerimientos del mercado de trabajo. Desde la perspectiva de Ruesga, Lasierra, Pérez Ortiz, Pérez Trujillo y Da Silva (2014), es posible identificar diferentes objetivos para las políticas activas: incrementar la transparencia del mercado, estabilizar la economía a través de la mejora de los recursos humanos, impulsar la creación y diversificación del empleo, así como mejorar la capacidad de inserción laboral de los colectivos en riesgo.

Para su consecución, se establecen un conjunto de acciones que, con carácter general, pasan por informar y orientar hacia la búsqueda activa de empleo, desarrollar programas de formación continua/ocupacional, facilitar la práctica profesional, crear y fomentar el empleo estable y de calidad, promover la creación de actividad que genere ocupación, facilitar la movilidad geográfica e impulsar políticas destinadas a la inserción laboral de personas en situación o riesgo de exclusión (Barba, 2012).

Con el propósito de facilitar su clasificación, las políticas activas de empleo pueden ser agrupadas en tres categorías (González Blanch, 2017; Malo y Cueto, 2015): intermediación laboral (intervienen sobre el proceso de búsqueda y acceso al empleo a través de la optimización de los servicios pertinentes), creación directa de empleo (estimulan la creación de empleos por cuenta ajena o propia por medio de incentivos) y formación (promueven una mejora del nivel educativo de desempleados y activos en riesgo a fin de mejorar su empleabilidad).

Sin embargo, y a pesar de la gran variedad de medidas que ofrecen las políticas activas de empleo, el modelo español no se caracteriza por potenciar la orientación a los desempleados a través de los servicios de empleo o por la actualización profesional mediante programas de formación específicos, sino que más bien apuesta por los incentivos al empleo o autoempleo como una forma de mejorar la inserción de las personas desempleadas (Malo, 2012; Malo y Cueto, 2015). Considerando la existencia de diferencias en función de la edad y el nivel formativo alcanzado, se observa que, para los menores de 20 años no titulados, las medidas se concentran en la reincorporación al sistema educativo y, para aquellos de

entre 20 y 30, además de lo anterior, se incluyen acciones dirigidas a su incorporación al mercado laboral.

Con todo, ha de puntualizarse que las actuaciones recogidas no se dirigen en exclusiva al colectivo de jóvenes. Ahora bien, el marco general en el que se sitúan las políticas activas de empleo nos permite identificar dos estrategias clave en la coordinación y ejecución de las políticas activas de empleo destinadas a la juventud:

- Plan de choque por el empleo joven (2019-2021): recoge actuaciones que buscan mejorar la competitividad de la estructura productiva española generando una oferta de empleo estable y flexible. Con la finalidad de apoyar el crecimiento personal y profesional de la juventud se prevé reducir la temporalidad y mejorar la formación en los próximos tres años, aumentar un 15% anualmente la contratación indefinida, reducir un 20% la brecha de género, mejorar la formación de un 43% de los y las jóvenes y ampliar las aptitudes digitales de 225.000, así como poner en marcha una red de 3.000 orientadores. El plan pretende hacer protagonista a la población juvenil de su proceso de inserción laboral por medio de siete objetivos que habrían de conseguirse a través de la política de empleo:
 - Establecer un marco laboral digno y de calidad en el empleo.
 - Hacer protagonistas a las personas jóvenes de su proceso de inserción laboral.
 - Aumentar la cualificación de la juventud a través del desarrollo de competencias profesionales.
 - Promover un nuevo modelo económico basado en la productividad y el valor añadido.
 - Incrementar la dotación de recursos y medios en los Servicios Públicos de Empleo.
 - Fomentar la igualdad de oportunidades, eliminar sesgos de género, y combatir la segregación horizontal y la brecha salarial de género.
 - Combatir la desmotivación de los y las jóvenes en relación a su acceso al empleo.

De manera concreta, se prevén cincuenta medidas diseñadas bajo una perspectiva integral y sistémica, que facilitan el ajuste a los diferentes perfiles y necesidades de este grupo.

- Sistema Nacional de Garantía Juvenil: se inscribe en el marco financiero 2014-2020 de los Fondos estructurales y de Inversión de la Unión Europea. Su objetivo es lograr que la población juvenil desocupada que no se encuentre en el sistema educativo y que sea mayor de 16 años y menor de 30, pueda acceder a una oferta de trabajo.

Así pues, lo que distingue a estas políticas es su capacidad de ejercer simultáneamente una influencia positiva sobre las personas y el mercado laboral al buscar una mayor igualdad de oportunidades en el acceso al trabajo, ejerciendo un impacto positivo sobre aquellas que se encuentran temporalmente en paro (Comisión Europea, 2010). Son medidas que favorecen el tránsito rápido del desempleo al empleo y de este a uno nuevo, al tiempo que suponen un recurso para la capacitación de las personas

y la mejora de los puestos de trabajo de las empresas, es decir, de la competitividad de la economía.

Es evidente que la crisis económica actual ha modificado de manera sustantiva la toma de decisiones en materia de política de empleo, tanto en España como en los restantes Estados miembro de la UE, fortaleciendo los mecanismos de coordinación y rediseñando las políticas activas de empleo (González Blanch, 2017). Resta, de esta forma, profundizar en el análisis de la influencia que estas medidas tienen en la empleabilidad de la juventud, máxime cuando el juicio más extendido entre los expertos en economía sostiene que, mientras a nivel internacional se efectúan estudios de impacto (incluso se sistematizan metaanálisis), España se caracteriza por una limitada evaluación (Arranz, García Serrano, y Hernanz, 2013; Malo y Cueto, 2015; Rica, 2015). Todo ello implica reconocer que la implementación de políticas activas en el mercado laboral conlleva una mejora en materia de coordinación e implantación de una cultura de la evaluación por parte de las instituciones públicas.

3. Educación no formal y empleabilidad de la juventud: estrechando la conexión

La realidad actual requiere reconocer el aprendizaje a lo largo de la vida como principio rector de nuestras sociedades. Y es que toda persona tiene derecho a disponer de una educación inclusiva y de calidad que le permita mantener y adquirir capacidades para la participación ciudadana, así como gestionar las transiciones, de carácter complejo y controvertido, al mercado laboral (Consejo de la Unión Europea, 2018).

Si bien la idea del aprendizaje a lo largo de la vida o educación permanente no es nueva, su extensión en las últimas décadas no ha sido tan notoria como se esperaba. Eso sí, numerosos han sido los esfuerzos que, desde la publicación del *Informe Delors* (Delors *et al.*, 1996), han abogado por que la educación sea un proceso continuado de realización y desarrollo integral de los talentos y aptitudes del ser humano. Tal perspectiva viene a complementar enfoques más contemporáneos, como es el caso de la perspectiva de “las capacidades o del desarrollo humano”, propuesta por Amartya Sen (2010), cuyo punto de mira es el vínculo que ha de establecerse entre el desarrollo y la dignidad humana.

El discurso dirigido a una “educación para todos”, latente en los años 90 a la vista de las dramáticas tasas de alfabetización y cualificación de la población mundial (Hamadache, 1993), se torna en la actualidad hacia la necesidad de una mayor adaptación laboral en un contexto donde se produce una doble disparidad social: por un lado, la expansión de la educación superior y la sobrecualificación y, por otro, las elevadas tasas de abandono escolar y el excesivo número de personas que no trabajan ni estudian. Y, entre ellos, la persistencia del paro juvenil, en tanto las personas con cualificaciones educativas más altas y/o un estatus ocupacional elevado disponen de un menor riesgo de estar en situación de desempleo a corto y largo plazo (Heidenreich, 2015). De ahí que sea elemental conjugar iniciativas desde los sistemas educativos y de formación que doten a las personas de capacidades que les permitan afrontar los retos del nuevo milenio.

En un entorno de incertidumbre, la educación no formal se postula como *pasarela* de formación en la sociedad del conocimiento, sobre todo en vista

de las dramáticas consecuencias de la Gran Recesión (2008) en términos de ingresos y bienestar social de la juventud, a la que ha llegado a calificarse como la “generación perdida” (Hur, 2018).

Y es que, en un mundo caracterizado por la volatilidad y la complejidad, en el cual la información crece de un modo exponencial, resulta prácticamente imposible que las personas puedan adquirir a través de la educación formal todos los conocimientos y habilidades que les permitan ser ciudadanos conscientes y profesionales competentes (Gargallo, 2016).

Ciertamente, uno de los aspectos definitorios de la educación no formal es su variedad: se trata de acciones educativas que se desarrollan en múltiples contextos y situaciones donde se desarrollan diversas competencias (Bjornavold, 1997). En consecuencia, la educación no formal atiende a todas aquellas actividades planificadas (en lo que a objetivos y duración se refiere) en las que existe alguna forma de apoyo al aprendizaje, abarcando programas dirigidos al desarrollo de capacidades en el ámbito laboral, alfabetización de adultos, formación dentro de la empresa, voluntariado, movilidad, acciones de emprendimiento social, así como actividades organizadas por la sociedad civil (Consejo de la Unión Europea, 2012). La educación no formal, por tanto, conecta con una perspectiva experiencial en el cual los objetivos de aprendizaje son alcanzados mediante entornos y metodologías flexibles y, en consecuencia, adaptables a las necesidades e intereses de sus destinatarios (Romi y Schmida, 2009). De este modo, los beneficios potenciales de las iniciativas desarrolladas en este ámbito en cuanto a la satisfacción de las necesidades sociales y laborales de sus usuarios permiten aseverar su idoneidad en la mejora de la empleabilidad de la juventud.

Ahora bien, realizar una aproximación al concepto de empleabilidad supone hacer referencia a la multidimensionalidad inherente a este constructo, en el que han de integrarse todas aquellas circunstancias personales, sociales, económicas y laborales en las que tiene lugar la transición al mundo del trabajo (Sin y Neave, 2016). Existe consenso entre los investigadores y los responsables políticos en equiparar el término de empleabilidad con la capacidad del individuo para encontrar y mantener un empleo (Hillage y Pollard, 1998).

Un esfuerzo por integrar la diversidad de definiciones que redundan en torno a este término es el que concibe la empleabilidad en su dimensión de maximización de la probabilidad de un individuo de alcanzar sus metas personales, ambiciones y aspiraciones, así como de reducir la amenaza de perder un empleo y las consecuencias negativas asociadas con la inseguridad laboral (Peeters *et al.*, 2017). En definitiva, en la empleabilidad se ven implicadas las competencias específicas que se relacionan directamente con el puesto de trabajo, los recursos de acceso al empleo (por ejemplo, las redes de contactos personales), las competencias genéricas que son transversales a varias ocupaciones y las habilidades de autogestión de la carrera (Clarke, 2018).

Es así como se interrelacionan el conjunto de recursos personales que incrementan las posibilidades de acceso a un empleo, pero también la capacidad de conseguir uno nuevo cuando las circunstancias lo requieran. Justamente, se trata de un tópico con alta repercusión en la literatura académica en las áreas de economía y educación, desde ópticas que, en buena medida, analizan la relación entre cualificación y trabajo.

La teoría del *capital humano* advierte que la inversión en educación y formación es el recurso más importante para la inserción en el mercado laboral (Becker, 1975). La idea principal subyacente es que los individuos realizan inversiones en educación que les ayudan a conseguir el conjunto de competencias que son más demandadas por los empleadores (Suleman, 2018).

Mientras que en décadas precedentes contar con una cualificación –o simplemente estar en condición de trabajar– era requisito suficiente para la inserción laboral, lo que implicaba una alta satisfacción salarial y profesional (Roberts, 2012), la globalización económica actual ha incrementado la competición en el mundo del trabajo. Ello ha causado un aumento de puestos de trabajo precarios desempeñados por jóvenes con elevada cualificación, dejando, por tanto, excluidos a los que disponen de baja formación (Mok y Neubauer, 2015). No cabe duda de que la transición del mundo académico al del trabajo es crucial para la carrera profesional futura de los y las jóvenes, sobre todo teniendo en cuenta que la entrada en el mercado laboral en puestos de trabajo de baja calidad puede implicar consecuencias dramáticas para este colectivo en el contexto nacional (Acosta-Ballesteros, Osorno-Del Rosal y Rodríguez-Rodríguez, 2017).

A su vez, la situación laboral se ha visto convulsionada por la irrupción de la automatización y la inteligencia artificial, la elevada demanda de competencias genéricas que son fundamentales para desempeñar el puesto de trabajo, pero también por la reorganización de las tareas en el entorno empresarial, lo que demanda trabajadores con altas cualificaciones que sean capaces de afrontar tales desafíos (McKinsey Global Institute, 2018). Un dato a tener en cuenta es que la denominada “Gran transformación” puede desplazar al 20% o 25% de la fuerza laboral en 10 o 20 años (Bain & Company, 2018). Además, a propósito de esta drástica transfiguración, una estimación dentro del contexto nacional apunta a una disminución del 6.5% de la oferta laboral para el año 2030 (CEDEFOP, 2018).

A todo ello se añade una problemática centrada en el desajuste entre las competencias adquiridas en el marco de los sistemas educativos y las solicitadas por los empleadores en la economía del conocimiento. Así, mientras los y las graduadas perciben un mayor requerimiento de competencias relacionadas con los procesos de aprendizaje (por ejemplo, la capacidad analítica), los responsables de contratación, por el contrario, demandan aquellas asociadas con el “saber hacer” (Palmer, Montaña y Palou, 2009).

Lo que resulta evidente es que durante los próximos años se espera una demanda sustancial de competencias genéricas o transversales, habiéndose demostrado una correlación positiva entre este tipo de habilidades y los resultados obtenidos en el mercado laboral (OCDE, 2019). Concretamente, se observa un ascenso en competencias que se asocian con la creatividad, la iniciativa, el pensamiento crítico, la persuasión y la negociación, así como de otras vinculadas a la resiliencia, la flexibilidad, la resolución de problemas, la inteligencia emocional y el liderazgo (World Economic Forum, 2018). Un conjunto de competencias clave que, en definitiva, resultan esenciales para el desarrollo personal, la salud, la empleabilidad y la inclusión social (Consejo de la Unión Europea, 2018).

A esta situación se suma el imperativo de contar con experiencia laboral a la hora de insertarse en el mundo del trabajo (Andrews y Higson, 2008;

CEDEFOP, 2015), si bien es lógico presumir lo sumamente complicado que para muchos jóvenes que buscan trabajo por primera vez resulta adquirir esta experiencia (Weller, 2006). En este sentido, los programas de formación que combinen preparación teórica con prácticas en el mercado laboral y en organizaciones sociales podrían ayudar a compensar la falta de experiencia laboral y, en consecuencia, disminuir el desempleo juvenil.

Valga como ilustración la oportunidad que ofrecen las prácticas laborales o las acciones de voluntariado en el contexto nacional e internacional en tanto que pueden ser valoradas por los empleadores como una inversión adicional en capital humano. Asimismo, estas acciones son cruciales para los y las jóvenes que se encuentran en situación de búsqueda de su primer empleo (Acosta-Ballesteros *et al.*, 2017; Souto-Otero y Shields, 2016; Van Mol, 2017).

En el marco de la teoría del capital humano, la educación no formal desempeña un papel significativo en el desarrollo de competencias útiles para el progreso personal y profesional, al tiempo que promueve una experiencia que facilita la transición al mercado laboral y, por consiguiente, la empleabilidad (Consejo de la Unión Europea, 2018).

En particular, la educación no formal puede ser un instrumento de las políticas activas de empleo en clave de orientación de los y las jóvenes sobre posibles itinerarios de formación que les permitan validar y certificar competencias adquiridas en contextos formales e informales, así como de concesión de oportunidades que doten a los y las jóvenes de una experiencia laboral-social de utilidad para su empleabilidad (por ejemplo, la movilidad, emprendimiento, cursos de perfeccionamiento laboral, prácticas en organizaciones y empresas, etc.). De acuerdo con esta idea, la educación no formal supone una inversión encaminada al desarrollo de competencias genéricas que contribuyen a la empleabilidad de la juventud (Crossman y Clarke, 2010; Foro Europeo de la Juventud, 2016; Rothwell y Charleston, 2013; Santos Rego, Lorenzo y Vázquez-Rodríguez, 2018; Souto-Otero, 2016).

Con todo, no podemos olvidar que una de las dimensiones específicas implicadas en la empleabilidad del sujeto es su *capital social* (Putnam, 2000). En especial, se ha concluido que tener la oportunidad de establecer contactos y redes personales (*networking*) impacta positivamente en el flujo de información sobre los puestos de trabajo disponibles e incluso en las posibilidades de mantener un empleo (De Janasz y Forret, 2007; Fernández-Salineró, y García-Álvarez, 2020; Michavila, Martínez, Martín-González, García-Peñalvo y Cruz-Benito, 2016). Es aquí donde la educación no formal ejerce una labor fundamental en tanto que posibilita la expansión de una red de contactos que puede resultar útil en asuntos de empleo. Pero, además, ayuda a que las generaciones jóvenes participen en la vida cívica y comunitaria (Souto-Otero, 2016; Jarret, Sullivan y Watkins, 2005).

Ahora bien, las teorías del capital humano y del capital social no proporcionan una imagen completa de los procesos de inserción laboral de la juventud ya que ciertas características de la personalidad y las experiencias de vida (*life attributes*) del individuo también tienen una especial incidencia en sus posibilidades de acceso al empleo (Tomlinson, 2008).

Al respecto, la teoría de la *señalización* (Spence, 1973) trata de dar una respuesta adicional a los procesos de inserción laboral, partiendo del supuesto de que cualquier decisión de contratación se realiza en condiciones

de incertidumbre. Así, estos procesos de contratación se basan en asimetrías de información que se compensan con las señales que el candidato ofrece sobre sus capacidades productivas. Valiéndose de las ideas de este autor, Bailly (2008) realiza un abordaje muy similar, poniendo el punto de mira en la importancia del sistema de creencias y/o expectativas de los y las empleadoras, dando cuenta de que en el acceso al empleo es fundamental la imagen que el individuo proyecta.

Y es que no se debe desdeñar el gran efecto que tienen las creencias de los responsables de recursos humanos y directivos de las compañías en la discriminación de solicitudes de oferta laboral. Por ejemplo, estar en situación de desempleo durante más de nueve meses en ocupaciones que requieren bajas cualificaciones produce una señal negativa o “efecto de estigma” en los procesos de contratación. En contraste, la experiencia laboral es vista como una importante señal de productividad para los y las empleadoras, especialmente en puestos de trabajo que requieren de altas cualificaciones (Eriksson y Rooth, 2014).

En este sentido, la participación en educación no formal puede ejercer un “efecto de señalización” en los procesos de contratación de los empleadores, sobre todo cuando estos últimos cuentan con experiencias anteriores con jóvenes que han concurrido a este tipo de acciones (Van Mol, 2017). Todo ello viene a recordar el alto valor que tiene la “economía de la experiencia” (Brown y Hesketh, 2004) en los procesos de contratación contemporáneos: la implicación en actividades de educación no formal puede demostrar la posesión de las competencias que son demandadas por las empresas.

No obstante, la simple participación no es suficiente, cuenta más la capacidad del individuo para demostrar las experiencias propias, su carácter y logros personales y profesionales de un modo adecuado, siendo capaz de adaptarlos al puesto de trabajo específico (Brown y Hesketh, 2004). Justamente, es aquí donde las instituciones de formación y educación tienen una función esencial: por una parte, en la misión de ayudar a los individuos a reflexionar sobre las competencias adquiridas y su valor en el mercado laboral; por otra, en la tarea de validar, certificar y reconocer estas competencias; y, por último, en el propósito de proporcionar la orientación oportuna sobre cómo han de ser presentadas ante los potenciales empleadores.

4. La educación no formal en las políticas activas de empleo: una propuesta de desarrollo

La educación no formal en el terreno nacional ha estado íntimamente relacionada con el mundo laboral. Evidentemente, porque estas acciones, desde sus inicios en la época industrial, conectan con la educación de adultos y la formación en el trabajo (Carron y Carr-Hill, 1991). En España, la relevancia de la educación no formal se evidencia en las propias razones que señalan los participantes para realizar estas actividades, entre las cuales al menos el 64% indica su utilidad a la hora de hacer mejor su trabajo y el 53% apunta a la necesidad de incrementar sus perspectivas profesionales (Instituto Nacional de Estadística, 2019).

De igual modo, es reconocida la efectividad que tienen los programas de formación de capacitación y perfeccionamiento, tanto presenciales como en el puesto de trabajo, en el marco de las políticas activas de empleo, así como

las acciones dirigidas a la asistencia en la búsqueda y acceso al mercado laboral, ambos con amplios beneficios en la lucha contra del desempleo (Card, Kluve y Weber, 2016).

Como complemento, y habida cuenta de que hoy por hoy la inversión en este rubro se centra en incentivos para la contratación y que los jóvenes requieren de formación que atienda a los requisitos de los responsables de contratación, sería esperable que las políticas activas dirigidas al ámbito de la formación contasen con una mayor financiación. No obstante, se percibe que los incentivos, en un contexto marcado por los contratos a tiempo parcial, son medidas de carácter transitorio por cuanto no mejoran la capacitación ni permiten el mantenimiento de un empleo a largo plazo.

Sobre la base de las ideas expuestas, la propuesta que se plantea contempla la educación no formal –a partir de sus contextos de intervención específicos y adaptados a los intereses particulares de los destinatarios– como procesos de enseñanza y aprendizaje que potencian el desarrollo y extensión de las actuales políticas activas. En concreto, se formulan un conjunto de medidas de actuación en el campo de la educación no formal a fin de optimizar la empleabilidad de la población juvenil (véase Tabla 2).

En primer lugar, el diseño y puesta en marcha de programas y cursos de formación, destinados a promover la adquisición de competencias genéricas que son más demandadas por empleadoras y empleadores, con el objetivo de desarrollar el capital humano de la juventud, adaptando la oferta formativa a la cualificación de partida. Estos itinerarios de aprendizaje deben conducir, tras un proceso de evaluación riguroso, a la validación y a la certificación de las competencias adquiridas.

Otra posibilidad viene configurada por el planteamiento y gestión de programas que respondan a la demanda de nuevas ocupaciones o yacimientos de empleo. Considerando el carácter dinámico e inestable del mercado laboral, en el que la creación-destrucción de puestos de trabajo se produce a una velocidad vertiginosa, la solución pasa por contemplar tanto la demanda de competencias, como las actividades profesionales que se derivan de necesidades sociales emergentes. Por lo tanto, es indispensable que los y las responsables de estas actividades mantengan actualizados sus conocimientos sobre las exigencias laborales en términos de competencias y puestos de trabajo de reciente aparición.

En esta línea, el actual contexto económico exige medidas que den respuesta, en el marco de las políticas activas, a las consecuencias y necesidades derivadas de la sociedad del consumo. Al respecto, la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible y la Estrategia Española de Economía Circular advierten de la necesidad de un cambio de modelo a través de un panel de objetivos y actuaciones en torno al eje de empleo y formación (Ministerio de Economía, Industria y Competitividad, 2018; Naciones Unidas, 2015).

En segundo lugar, y teniendo en cuenta que la transición al mundo del trabajo de la generación de jóvenes se ha convertido en un proceso de extrema complejidad, podrían implementarse prácticas formativas que impliquen la adquisición de herramientas y recursos que permitan un mayor ajuste con el empleo. Y es que, tal y como señalan los estudios a los que hemos hecho referencia, la experiencia profesional constituye un factor esencial para la inserción laboral, por lo que las prácticas pueden ser utilizadas como instrumento de acreditación.

Estas acciones formativas, además de ser contempladas en el contexto nacional, podrían plantearse en el panorama internacional, en tanto que facilitan la adquisición de competencias interculturales y lingüísticas necesarias para un mercado laboral marcado por la internacionalización de la economía. Pues no debemos olvidar la importancia que posee la movilidad internacional para el desarrollo del capital humano y social de la juventud (Crossman y Clarke, 2010).

Como tercera propuesta, a partir de la educación no formal se podrían financiar iniciativas juveniles en el ámbito de la economía social, posibilitando la creación de un marco laboral cuyo punto de referencia sea la responsabilidad con el medio ambiente y el entorno comunitario. Valga como ilustración el programa *Iniciativa Xove* impulsado desde el año 2010 por la Xunta de Galicia (2019), destinado a financiar ideas que, transformadas en proyectos e iniciativas de interés, puedan revertir en la juventud actual y en la sociedad en su conjunto.

En cuarto lugar, el carácter inestable del mercado de trabajo, junto con la flexibilidad laboral que provoca la elevada movilidad entre empleos, reclaman una formación continua que responda a esta cambiante realidad. Las actuaciones en este campo deberían girar en torno a la realización de cursos formativos que conlleven la obtención de una certificación que a su vez permita el mantenimiento de un puesto de trabajo y la posibilidad de conseguir uno nuevo, esto es, que haga efectiva la empleabilidad. Igualmente, la formación continua habría de considerar todas aquellas acciones de Responsabilidad Social Corporativa (RSC) que conectan la educación no formal con el mundo empresarial. Huelga decir que el voluntariado corporativo reporta múltiples beneficios de cara al desarrollo personal y profesional de los trabajadores, conciliando los intereses de la propia compañía con las expectativas comunitarias y el cambio social (Loosemore y Bridgeman, 2017).

Tales medidas de actuación han de diseñarse atendiendo al perfil académico, ocupacional y profesional de los colectivos que se encuentran en riesgo de desempleo y, en consecuencia, de exclusión social. En los márgenes de la esfera laboral actual destacan los jóvenes sin cualificación que se ven obligados a enfrentar un doble escollo: por un lado, la falta de formación

Tabla 2. Políticas activas de empleo: medidas de actuación en el ámbito de la educación no formal

Ámbito	Medidas de actuación
Programas de formación	Acciones de formación dirigidas al desarrollo de competencias genéricas
	Acciones destinadas a la cualificación en nuevos yacimientos de empleo
	Acciones dirigidas al impulso de una economía circular y del desarrollo sostenible
Prácticas formativas	Prácticas de formación que proporcionen recursos y herramientas para un mayor ajuste y mantenimiento del empleo
	Prácticas formativas que permitan la certificación de la experiencia laboral
	Prácticas formativas en el contexto internacional para la mejora de la competencia intercultural y lingüística
Iniciativas juveniles	Financiamiento de proyectos juveniles dirigidos a la inclusión social y a la empleabilidad
Formación continua	Acciones de formación para el mantenimiento o tránsito entre empleos a través de la mejora de competencias
	Acciones dirigidas al impulso de la Responsabilidad Social Corporativa: voluntariado corporativo

Fuente: elaboración propia.

que favorece que los y las jóvenes más cualificadas gocen de mayores oportunidades en el mercado laboral (fenómeno de la *sobrecualificación*); y, por otro, la inclusión en la categoría de “desempleados de larga duración”, lo que provoca un “efecto de estigma” o de discriminación por parte de empleadores y empleadoras que termina por cronificar esta situación.

En definitiva, las políticas activas de empleo suponen un marco propicio para incorporar la educación no formal, contribuyendo a desarrollar el capital humano y social de la juventud como dimensiones de empleabilidad. Ahora bien, su planificación implica establecer criterios de evaluación que den cuenta de la efectividad de las medidas, realizando estudios de impacto y seguimiento que informen, entre otras cuestiones, de su pertinencia en el contexto económico, sus beneficios, el ajuste al perfil de los usuarios, además de la satisfacción general.

5. Conclusiones

La realidad sociolaboral que enfrenta hoy la juventud es muy distinta a la experimentada por las generaciones precedentes. El mundo del trabajo se caracteriza por la aparición de cambios en rápida sucesión que causan un desajuste entre la oferta formativa y los requerimientos laborales. En consecuencia, los puestos de trabajo se ven modificados al mismo ritmo, obligando a las y los jóvenes a adaptar su perfil formativo y competencial; erigiéndose en lo que autores como Allen y Van der Velden (2011) llaman “el profesional flexible en la sociedad del conocimiento”.

Por añadidura, la lentitud que caracteriza a los sistemas educativos y de formación, todavía marcados por una perspectiva tradicional de enseñanza, en la cual la formación teórica pesa más que la práctica, acentúa tal desajuste. Tanto es así que, desde el momento en que se detectan determinadas necesidades y hasta que se activan las estrategias oportunas, han aparecido nuevos cambios para los que la educación formal aún no está preparada (García-Álvarez, Vázquez-Rodríguez y Mella, 2017).

El caso es que las políticas activas de empleo, en lugar de actuar con carácter preventivo, están siendo utilizadas como un instrumento cuyo objetivo se ha situado, en exclusiva, en la minimización de los riesgos y consecuencias del desempleo. Es así que la reciente Estrategia Española de Economía Circular (Ministerio de Economía, Industria y Competitividad, 2018) recoge como actuaciones prioritarias en el eje de empleo y formación, la potenciación del Observatorio de las Ocupaciones del SEPE para la detección de nuevos yacimientos de empleo y/o la orientación del Programa de Garantía Juvenil como parte de esta Estrategia.

Se constata así que los esfuerzos no se están centrando en el análisis del impacto de las políticas activas actuales, lo cual nos lleva a pensar que las actuaciones lideradas por la administración pública se plantean sin considerar una evaluación exhaustiva de necesidades sociolaborales ni tampoco el perfil formativo y profesional de los potenciales destinatarios.

Lo hasta ahora referido revela que las políticas activas de empleo se han entendido como un instrumento correctivo de desigualdades. Y es que la inversión en políticas de formación no evidencia la consideración de estas medidas desde una perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida. Ello plantea, tal como durante décadas vienen reclamando científicos y

planificadores en educación, la necesidad de cambiar la concepción de la educación hacia su entendimiento como un proceso de perfeccionamiento continuado del ser humano.

Bajo esa perspectiva, la educación no formal se constituye en un ámbito de intervención idóneo para su inclusión en las políticas activas de empleo contemporáneas, en virtud de su capacidad para adaptarse, no solo a la diversidad de intereses sociales y profesionales, sino también a los contextos particulares en los que cada sujeto se desarrolla.

Se ha comprobado que las políticas activas de empleo se configuran como experiencias de vida propicias para el desarrollo del capital humano y social de la población juvenil, al ejercer un efecto positivo en su empleabilidad. Las propuestas que a partir de las mismas se pongan en marcha pueden suponer una mejora sustantiva en las acciones ya realizadas, ayudando al establecimiento de principios de calidad y equidad que aseguren el carácter activo de tales políticas.

Referencias bibliográficas

- Acosta-Ballesteros, J., Osorno-Del Rosal, M. P. y Rodríguez-Rodríguez, O. M.** (2017). "Gender differences in the quality of the school-to-work transition in Spain" *Applied Economics*. 49(57), 5780-5791.
- Allen, J. y Van der Velden, R.** (2011). "Introduction". En J. Allen y R. Van der Velden (Eds.) "The Flexible Professional in the Knowledge Society" (pp. 1-14). Springer, Nueva York.
- Alujas, J. A.** (2006). "Las políticas activas de mercado de trabajo en España en el contexto de la Unión Europea" *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*. 61, 77-92.
- Andrews, J. y Higson, H.** (2008). "Graduate Employability: 'Soft Skills' Versus 'Hard' Business Knowledge: A European Study" *Higher Education in Europe*. 33(4), 411-422.
- Arranz, J. M., García Serrano, C. y Hernanz, V.** (2013). "Active labour market policies in Spain: A macroeconomic evaluation" *International Labour Review*. 152(2), 327-348.
- Bailly, F.** (2008). "The role of employers' beliefs in the evaluation of educational output" *Journal of Socio-Economics*. 37, 959-968.
- Bain & Company** (2018). "Labor 2030: The Collision of Demographics Automation and Inequality". Bain & Company, Boston.
- Barba, F. J.** (Coord.) (2012). "Políticas y servicios públicos de empleo. Una visión europea en conexión con el mundo universitario". Bomarzo, Albacete.
- Becker, G. S.** (1975). "Human Capital. A theoretical and empirical analysis, with special reference to education". Columbia University Press, Nueva York.
- Bjornavold, J.** (1997). "La evaluación del aprendizaje no formal: calidad y limitaciones de las metodologías" *Revista de Formación Profesional*. 12, 58-75.
- Brown, P. y Hesketh, P.** (2004). "The Mismanagement of Talent. Employability and Jobs in the Knowledge Economy". Oxford University Press, Nueva York.
- Cachón, L.** (2004). "Las políticas de transición: estrategia de actores y políticas de empleo juvenil en Europa" *Revista de Estudios de Juventud*. 65, 51-63.
- Carabaña, J.** (2018). "Los efectos de las crisis sobre el sistema escolar" *Revista Española de Sociología*. 27(1), 109-112.
- Card, D., Kluve, J. y Weber, A.** (2016). "Active labour market policies and long-term unemployment". En S. Bentolila y M. Jansen (Eds.) "Long-term unemployment after the Great Recession: causes and remedies" (pp. 11-24). CEPR Press, Londres.
- Carron, G. y Carr-Hill, R. A.** (1991). "Non-formal education: information and Planning Issues". International Institute for Educational Planning, París.

- CEDEFOP** (2015). "Skills, qualifications and jobs in the EU: the making of a perfect match?". Oficina de Publicaciones Oficiales de la Unión Europea, Luxemburgo.
- CEDEFOP** (2018). "2018 Skills Forecast. Spain". Recuperado de <https://www.cedefop.europa.eu/es/publications-and-resources/country-reports/spain-2018-skills-forecast>
- Clarke, M.** (2018). "Rethinking graduate employability: the role of capital, individual attributes and context" *Studies in Higher Education*. 43(11), 1923-1937.
- Comisión Europea** (2010). "El Fondo Social Europeo: Políticas Activas de Empleo y Servicios Públicos de Empleo". Comisión Europea, Bruselas.
- Consejo de la Unión Europea** (2012). "Recomendación del Consejo de 20 de diciembre de 2012 sobre la validación del aprendizaje no formal e informal". Consejo de la Unión Europea, Bruselas.
- Consejo de la Unión Europea** (2018). "Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente". Consejo de la Unión Europea, Bruselas.
- Crossman, J. E. y Clarke, M.** (2010). "International experience and graduate employability: stakeholder perceptions on the connection" *Higher education*. 59(5), 599-613.
- De Janasz, S. C. y Forret, M. L.** (2007). "Learning the Art of Networking: A Critical Skill for Enhancing Social Capital and Career Success" *Journal of Management Education*. 32(5), 629-650.
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón, M., Savané, M. A., Singh, K., Stavenhagen, R., Won, M., y Nanzhao, Z.** (1996). "Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. La educación encierra un tesoro". Santillana Ediciones-UNESCO, Madrid.
- Eriksson, S. y Rooth, D.** (2014). "Do employers use unemployment as a Sorting Criterion When Hiring? Evidence from a Field Experiment" *American Economic Association*. 104(3), 1014-1039.
- Eurofound** (2016). "Exploring the diversity of NEETs". Oficina de Publicaciones Oficiales de la Unión Europea, Luxemburgo.
- Eurostat** (2019). "Unemployment by sex and age - Annual average". Recuperado de <https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/submitViewTableAction.do>
- Fernández-Salintero, C., y García-Álvarez, J.** (2020). "La inserción laboral de graduados y graduadas a través de los contactos personales. Una propuesta desde la gestión del conocimiento" *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*. 32(1), 1-27.
- Foro Europeo de la Juventud** (2016). "Study on the social value of youth organisations". Foro Europeo de la Juventud, Cardiff.
- García-Álvarez, J., Vázquez-Rodríguez, A. y Mella, I.** (2017). "La empleabilidad de los universitarios en Europa. Contribuciones de la educación no formal" *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*. 7, 45-48.
- Gargallo, B.** (2016). "Métodos centrados en el aprendizaje y aprendizaje autorregulado en la sociedad del conocimiento". En M. A. Santos Rego (Ed.) "Sociedad del conocimiento. Aprendizaje e innovación en la universidad" (pp. 115-138). Biblioteca Nueva, Madrid.
- González Blanch, M. J.** (2017). "Políticas activas de empleo en la UE en tiempos de crisis económica". Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Hamadache, A.** (1993). "Linking formal and non-formal education. Implications for teacher training". UNESCO, París.
- Heidenreich, M.** (2015). "The end of the honeymoon: The increasing differentiation of (long-term) unemployment risks in Europe" *Journal of European Social Policy*. 25(4), 393-413.
- Hillage, J. y Pollard, E.** (1998). "Employability: developing a framework for policy analysis". Department for Education and Employment, Londres.
- Hur, S.** (2018). "The lost generation of the Great Recession" *Review of Economic Dynamics*. 30, 179-202.
- Instituto Nacional de Estadística** (2019). "Actividades de educación no formal realizadas en los últimos 12 meses según razones para realizar cada actividad, por características del lugar de residencia de las personas que las realizan". Recuperado de <https://www.ine.es/dynt3/inebase/es/index.htm?padre=4148&capsel=4551>

- Jarret, R. L., Sullivan, P. J. y Watkins, N. D.** (2005). "Developing social capital through participation in organized youth programs: Qualitative insights from three programs" *Journal of Community Psychology*. 33(1), 41-55.
- Jover, D.** (2006). "Formación e inserción socio-laboral" *Revista de Estudios de Juventud*. 74, 95-112.
- Loosemore, M. y Bridgeman, J.** (2017). "Corporate volunteering in the construction industry: motivations, costs and benefits" *Construction Management and Economics*. 35(10), 641-653.
- Malo, M. A.** (2012). "Las políticas activas de mercado de trabajo en España en medio de la Gran Recesión". En J. I. Pérez Infante, S. M. Ruesga y F. Valdés (Dirs.) "Relaciones Laborales en la Crisis. España 2011" (pp. 103-112). Editorial Cinca/Fundación Ortega-Marañón, Madrid.
- Malo, M. A. y Cueto, B.** (2015). "El impacto de las políticas activas de mercado de trabajo en España" *Documentación social*. 178, 105-120.
- McKinsey Global Institute** (2018). "Skill shift. Automation and the Future of the Workforce". Recuperado de <https://www.mckinsey.com/-/media/mckinsey/featured%20insights/future%20of%20organizations/skill%20shift%20automation%20and%20the%20future%20of%20the%20workforce/mgi-skill-shift-automation-and-future-of-the-workforce-may-2018.ashx>
- Michavila, F., Martínez, J. M., Martín-González, M., García-Peñalvo, F. J. y Cruz-Benito, J.** (2016). "Barómetro de empleabilidad y empleo de los universitarios en España 2015. Primer informe de resultados". Observatorio de Empleabilidad y Empleo Universitarios, Madrid.
- Ministerio de Economía, Industria y Competitividad** (2018). "España Circular 2030. Estrategia Española de Economía Circular". Ministerio de Economía, Industria y Competitividad, Madrid.
- Mok, K. H. y Neubauer, D.** (2015). "Higher education governance in crisis: a critical reflection on the massification of higher education, graduate employment and social mobility" *Journal of Education of Work*. 29(1), 1-12.
- Naciones Unidas** (2015). "Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible". Recuperado de https://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf
- OCDE** (2011). "Right for the job: Over-qualified or under-skilled. Working Papers N° 120". OCDE, París.
- OCDE** (2019). "Estrategia de competencias de la OCDE. Competencias para construir un mundo mejor". OCDE – Fundación Santillana, Madrid.
- Palacio, J. I. y Álvarez, C.** (2004). "El mercado de trabajo: análisis y políticas". Akal, Madrid.
- Palmer, A., Montañó, J. J. y Palou, M.** (2009). "Las competencias genéricas en educación superior. Estudio comparativo entre la opinión de empleadores y académicos" *Psicothema*. 21(3), 433-438.
- Peeters, E., Nelissen, J., De Cuyper, N., Forrier, A., Verbruggen, M. y De Witte, H.** (2017). "Employability Capital: A Conceptual Framework Tested Through Expert Analysis" *Journal of Career Development*. 46(2), 79-93.
- Putnam, R. D.** (2000). "Bowling alone: America's Declining Social Capital". Simon & Schuster, Nueva York.
- Rica, S.** (2015). "Políticas activas de empleo: Una panorámica, FEDEA Policy Papers 2015/01". FEDEA, Madrid.
- Roberts, K.** (2012). "The end of the long baby-boomer generation" *Journal of Youth Studies*. 15(4), 479-497.
- Romi, S. y Schmida, M.** (2009). "Non-formal education: a major educational force in the postmodern era" *Cambridge Journal of Education*. 39, 257-273.
- Rothwell, A. y Charleston, B.** (2013). "International volunteering: employability, leadership and more" *Education + Training*. 55(2), 159-173.
- Ruesga, S. M., Lasierra, J. M., Pérez Ortiz, L., Pérez Trujillo M. y Da Silva, J.** (2014). "Economía del trabajo y política laboral". Ediciones Pirámide, Madrid.
- Santos Rego, M. A., Lorenzo, M. y Vázquez-Rodríguez, A.** (2018). "Educación no formal y empleabilidad de la juventud". Síntesis, Madrid.
- Sen, A.** (2010). "Identidad y violencia. La ilusión del destino". Katz Editores, Buenos Aires.
- Servicio Público de Empleo Estatal** (2019). "Plan de choque por el empleo joven 2019-2021". Servicio Público de Empleo Estatal, Madrid.

- Sin, C. y Neave, G.** (2016). "Employability deconstructed: perceptions of Bologna stakeholders" *Studies in Higher Education*. 41(8), 1447-1462.
- Souto-Otero, M.** (2016). "Young people's views of the outcomes of non-formal education in youth organisations: its effects on human, social and psychological capital, employability and employment" *Journal of Youth Studies*. 19(7), 938-956.
- Souto-Otero, M. y Shields, R.** (2016). "The investment model of volunteering in the EU-27 countries: volunteering, skills development and employability. A multi-level analysis" *European Societies*. 18, 487-513.
- Spence, M.** (1973). "Job Market Signaling" *The Quarterly Journal of Economics*. 87(3), 355-374.
- Suleman, F.** (2018). "The employability skills of higher education graduates: insights into conceptual frameworks and methodological options" *Higher Education*. 76(2), 263-278.
- Tomlinson, M.** (2008). "The degree is not enough: students' perceptions of the role of higher education credentials for graduate work and employability" *British Journal of Sociology of Education*. 29(1), 49-61.
- Van Mol, C.** (2017). "Do employers value international study and internships? A comparative analysis of 31 countries" *Geoforum*. 78, 52-60.
- Weller, J.** (2006). "Inserción laboral de jóvenes: expectativas, demanda laboral y trayectorias" *Boletín Redetis*, 2, 1-9.
- World Economic Forum** (2018). "The Future of Jobs Report 2018". World Economic Forum, Ginebra.
- Xunta de Galicia** (2019). *Iniciativa Xove*. Recuperado de <http://xuventude.xunta.es/iniciativa-xove>

Voluntariado, educación no formal y juventud: conceptos clave, participación y reconocimiento en la Unión Europea

El artículo revisa, por un lado, el concepto de voluntariado y educación no formal y, por otro, la evolución de la participación en actividades de voluntariado de la juventud en España y la Unión Europea (UE), aproximadamente durante los últimos diez años. Finalmente, analiza el reconocimiento socioeducativo y laboral de las habilidades adquiridas por medio de la participación en actividades de voluntariado. El artículo utiliza datos longitudinales de más de 90.000 individuos en cinco iteraciones proporcionados por la encuesta “Eurobarómetro”, así como estudios sobre el reconocimiento del aprendizaje no formal en Europa. Los resultados apuntan a un incremento de la participación de la juventud en actividades de voluntariado a nivel estatal, aunque está lejos de los países líderes dentro del contexto de la UE. Tales resultados difieren de los datos sobre implicación en actividades sociales, políticas y cívicas donde la juventud española se sitúa como uno de los líderes europeos. Tanto españoles como europeos consideran que la educación no formal puede conducir al desarrollo de habilidades y, cerca de un tercio de los europeos, refiere que puede ocurrir en contextos de voluntariado. Este reconocimiento social contrasta con la existencia de escasas iniciativas que otorguen reconocimiento formal a las habilidades adquiridas a través del voluntariado en España; cuestión que, a pesar de haber mejorado, continúa siendo insuficiente.

Palabras clave: voluntariado, educación no formal, educación informal, juventud, Unión Europea, reconocimiento.

1. Introducción

El presente artículo revisa, en primer lugar, los conceptos de voluntariado, educación no formal –dentro de la cual incluimos también la informal para los objetivos del presente artículo– y juventud. En segundo lugar, explora la evolución de la participación en actividades de voluntariado en el ámbito nacional y comunitario durante la última década. Por último, el artículo aborda la temática del reconocimiento social de las habilidades adquiridas por medio de la participación en actividades de voluntariado en el mercado de trabajo y en contextos de educación formal. Los análisis individuales por países son necesarios pues evidencian diferencias en el nivel de aceptación del “modelo de inversión” en el voluntariado, el cual postula que la participación en tales acciones puede mejorar la empleabilidad a través del desarrollo de competencias, habilidades y conocimientos relevantes para el mercado laboral (Roy y Ziemek, 2000). Tal modelo varía en mayor medida entre países que entre grupos demográficos en el marco de la UE (Souto-Otero y Shields, 2016).

La parte empírica del artículo analiza datos longitudinales proporcionados por una muestra de más de 90.000 individuos en cinco iteraciones del Eurobarómetro, encuestas mediante las cuales las instituciones de la UE

recopilan información sobre la opinión pública. Los resultados sugieren que la participación en actividades de voluntariado en España es muy inferior a la de los países líderes dentro del contexto de la UE. Sin embargo, se observa que tal implicación se ha incrementado en la población juvenil de manera no desdeñable en los últimos años, tanto en España como en la UE.

En términos del reconocimiento de la educación no formal, los análisis realizados sugieren que los europeos consideran la posibilidad de adquirir habilidades fuera de la educación reglada, adoptando una noción “expansiva” en lugar de “restrictiva” de la educación. El reconocimiento de la participación en actividades de voluntariado como vía para mejorar la empleabilidad, se corrobora en la población general, pero también por parte de aquellos individuos involucrados en procesos de selección de personal. Aunque esta dista de ser universal, su existencia sugiere la posibilidad de dinámicas de reconocimiento en el mercado de trabajo. Sin embargo, en España, son pocas las iniciativas que otorgan reconocimiento a las habilidades desarrolladas en contextos de voluntariado dentro del sistema educativo, y las existentes tienden a un reconocimiento parcial tanto a nivel de acceso como respecto a las habilidades que pueden ser certificadas.

2. Clarificaciones conceptuales

El voluntariado puede definirse como una actividad en la cual se invierte tiempo de manera gratuita y libre en beneficio de otra persona, grupo o causa (Hustinx, Cnaan y Handy, 2010; Wilson, 2000). Las actividades de voluntariado conllevan un compromiso sostenido en el tiempo y esfuerzo, diferenciándolas de otros actos de ayuda comunitarios que son de una naturaleza más esporádica. El énfasis en el beneficio comunitario no implica, sin embargo, que la actividad de voluntariado no pueda suponer un impacto positivo para la persona que la realiza (Souto-Otero, 2016). Estos beneficios van desde la adquisición de competencias o promoción de la empleabilidad hasta el bienestar psicológico o la mejora de la salud de los y las voluntarias (Konrath, Fuhrel-Forbis, Lou y Brown, 2012; Meier y Stutzer, 2008).

El voluntariado se relaciona con otros comportamientos pro-sociales y de pro-ayuda de los que, en ocasiones, no es fácil distinguirlo. Wilson (2000), por ejemplo, analiza los vínculos entre el voluntariado y el activismo señalando que, aunque el voluntariado se centra “en personas” y el activismo en el cambio de “estructuras”, a menudo su relación es estrecha porque ambas implican un deseo de responder a las necesidades de otras personas. Como muestra, cuando un gobierno no actúa con rapidez frente a una crisis humanitaria o de salud pública, algunas personas tienden a adoptar un doble papel –como voluntarias y como activistas– para estimular la movilización de recursos que contribuyan a la resolución del problema.

El voluntariado, por tanto, es un concepto permeable. De hecho, Bussell y Forbes (2002, p. 245) enfatizan la diversidad de actividades que se engloban dentro del término y sostienen que, frente a lo que pudiera parecer, “es extremadamente difícil dar una definición de voluntario/a, ya que no hay una práctica estándar en el voluntariado”. Existen tres debates principales sobre la naturaleza de las actividades que pueden considerarse como voluntariado. Estos se centran en la intención de la actividad, la cercanía de los beneficiarios y la posible remuneración del desempeño de esas actividades (Wilson, 2000). La primera discusión se centra en si la intención

de la persona voluntaria debería contar o no a la hora de categorizar una actividad como “voluntariado”. Mientras algunos autores defienden que el deseo de ayudar a otras personas es una característica esencial de estas acciones, otros consideran que mientras la actividad produzca un bien público por debajo del precio de mercado las referencias a la motivación de las personas voluntarias son innecesarias.

Un segundo debate gira en torno a si los actos que benefician directamente a la familia, como actos de cuidado y lo que se ha llamado actos de trabajo emocional o *emotional labour* (James, 1989), encuentran cabida en la definición de voluntariado, ya que este generalmente se asocia con un mayor nivel de formalidad y con actos públicos que no tienen el mismo nivel de obligación que los cuidados familiares. De nuevo, Wilson (2000) apunta que no conviene enfatizar demasiado esta diferencia, porque el voluntariado se puede percibir como una extensión del comportamiento privado hacia lo público y porque involucra comportamientos de ayuda informal.

El tercero aborda la cuestión de si los beneficios que se derivan de la actividad de voluntariado pueden ser materiales sin que ello afecte a la definición de la actividad como tal. Tilly y Tilly (1994) definen el trabajo de voluntariado como “trabajo no remunerado que se otorga a entidades con las que el trabajador no tiene obligaciones contractuales, familiares o de amistad”. Pero mientras algunos autores defienden que la remuneración económica es opuesta a una actividad de voluntariado, otros defienden que actividades que se realizan con intención de ayudar y que reciben pagos modestos, pueden considerarse igualmente actos de voluntariado. En base a lo anterior, Wilson (2000) refiere cierta división de opiniones sobre si los sujetos que ayudan al funcionamiento de las organizaciones de voluntariado (en lugar de ocuparse de la implementación de sus actividades) deberían considerarse voluntarios y aconseja que reciban dicha consideración; aunque pueda convenir diferenciar entre voluntarios asociativos –que trabajan para el funcionamiento de la organización de voluntariado– y voluntarios de programa –que realizan sus actividades en nombre de la organización de voluntariado–.

La educación no formal (e informal), por su parte, puede definirse como aquella experiencia educativa que tiene lugar fuera de programas reglados. Los programas de educación reglados son aquellos en los que el aprendizaje es intencional por parte de la persona que aprende, está altamente planificado y suele resultar en la recepción de un título oficial con validez en el sistema educativo. Dicha planificación hace referencia a los objetivos de la experiencia educativa, el lugar en el que se desarrolla, su duración y horario, el personal encargado de facilitarla, los contenidos a cubrir y la estructura del programa de aprendizaje. La educación no formal, deriva de actividades educativas planificadas, pero que no se ajustan a las características de la educación reglada, mientras la educación informal no es intencional por parte del educando (véase también Hopper, 2006; Souto-Otero y Villalba, 2015).

Souto Krustín (2007, p. 171) define la juventud como “el periodo de la vida de una persona en el que la sociedad deja de verle como un niño, pero no le da un estatus y funciones completas de adulto”. La juventud es un grupo que empieza a conformarse como tal en Europa a finales del siglo XVIII y comienzos del XIX. Sin embargo, todavía hoy no existe uniformidad en la definición de “juventud” o “joven” dentro de la Unión Europea. Y es que,

en función del país, se adopta una definición de juventud distinta. La edad es un indicador útil para caracterizar este periodo, aunque en cierto modo insuficiente ya que también es relevante tener en cuenta otros factores como las situaciones vitales individuales y tendencias sociales como el incremento de la diversidad en las trayectorias biográficas, o incluso el área de la que se esté hablando. De este modo, Perovic (2016) informa de que esta definición puede variar, por ejemplo, dependiendo del área de políticas públicas de la que se trate (empleo, educación, sanidad, vivienda, entre otros). Por regla general la UE considera jóvenes a aquellas personas de entre 15 y 29 años (Eurostat, 2017), que es también el periodo habitualmente empleado en los países miembro, y el normalmente asociado con la juventud en España (Benedicto, Echaves, Jurado, Ramos y Tejerina, 2016). Por su parte, el Foro Europeo de la Juventud considera como jóvenes a las personas de entre 15 y 35 años (Souto-Otero, Ulicna, Schaepkens y Bognar, 2013), lo que corresponde con la etapa que podríamos llamar de “juventud prolongada”, lo cual también es compartido por países como Grecia, Chipre o Rumanía (Perovic, 2016).

En general, la literatura sobre voluntariado se ha centrado en el nivel individual, estudiando las características de los participantes en estas actividades (Benedicto *et al.*, 2016, para el caso de España) y las motivaciones que los llevan a implicarse. Lo anterior ha dado lugar a interesantes estudios sobre cómo ciertos atributos individuales, caso del género (Rotolo y Wilson, 2007; Taniguchi, 2006), nivel de estudios y nivel socioeconómico (Holdsworth, 2010; Morrow-Howell, Hong y Tang, 2009) o la implicación en actividades de índole religioso (Becker y Dhingra, 2001), afectan a las motivaciones de participación y beneficios que se obtienen de estas experiencias. La investigación sobre las motivaciones para la implicación en voluntariado ha concluido en dos grandes grupos de teorías (Bussell y Forbes, 2002; Clary y Snyder, 1999; Hustinx, Cnaan y Handy, 2010; Wilson, 2000). El primer grupo enfatiza la importancia de factores altruistas, de valores y del acto de voluntariado en sí mismo. El segundo grupo subraya la relevancia del cálculo racional de los costes y beneficios del voluntariado.

Por el contrario, son pocos los estudios que han intentado explicar las diferencias en la participación entre países o la interacción entre las características individuales y el contexto social en la motivación para involucrarse en actividades de voluntariado (Hustinx *et al.*, 2010). Por otro lado, se observan escasas referencias que examinen la evolución de la tendencia en la participación en voluntariado y, específicamente, de la implicación de los jóvenes en dichas actividades, lo cual es una parte central del presente trabajo. Asimismo, Souto-Otero y Shields (2016) revisan la literatura que analiza los beneficios y límites de la citada participación (por ejemplo, Booth, Park y Glomb, 2009; Konrath *et al.*, 2012). En definitiva, lo que se pretende es contribuir al análisis del reconocimiento que recibe el desarrollo de habilidades por medio de actividades de voluntariado en diversos ámbitos.

3. Datos y metodología

El artículo utiliza datos recolectados entre 2011 y 2019 a partir del Eurobarómetro, constituido por encuestas mediante las cuales las instituciones de la UE recopilan información sobre la opinión pública (ver Tabla 1).

Tabla 1. Encuestas utilizadas

Encuesta	Número de entrevistas UE	Número de entrevistas España
Eurobarómetro Flash 478 de marzo de 2019	10.786	405
Eurobarómetro Flash 425 de septiembre de 2017	11.017	400
Eurobarómetro Especial 417 de mayo de 2014	27.998	1.039
Eurobarómetro Flash 408 de diciembre de 2014	13.454	502
Eurobarómetro Flash 319a de febrero de 2011	27.029	1.002
Total	90.284	3.348

Fuente: elaboración propia.

Tales encuestas siguen metodologías similares, esto es, se realizan entrevistas telefónicas a individuos de entre 15 y 30 años dentro de la UE –a excepción del *Eurobarómetro Especial 417* que no se centra en la juventud únicamente–. Por citar un caso, la encuesta más reciente de 2019, recopila datos de 10.786 sujetos de entre 15 y 30 años en los 28 países de la UE (la encuesta de 2011 cubrió los entonces 27 países de la UE) ⁽¹⁾. Tal y como se ha mencionado, se realiza por medio de entrevistas telefónicas (móvil y fijo) en la lengua materna de los encuestados, haciendo uso de un muestreo probabilístico. Para la selección de la muestra se utilizó la marcación al azar o *Random Digit Dialing* (RDD) (véanse Iglesias Espinosa y Ortega Ramírez, 2004; Kantar Public, 2019; Lavrakas, 2008). La muestra por país fue de unos 400 entrevistados, entre los que no se incluye Chipre, Luxemburgo y Malta, donde la muestra fue de 250 (Kantar Public, 2019).

Las preguntas de las que se hace uso en este estudio son aquellas relativas a la participación en actividades sociales, cívicas y políticas (incluidas actividades de voluntariado), y sobre las habilidades que pueden desarrollarse por medio de la educación no formal. En particular, la participación en actividades de voluntariado se mide por medio de una pregunta lo suficientemente amplia como para incorporar los dos grupos a los que alude Wilson (2000): los que trabajan para el funcionamiento de la organización de voluntariado y los que desempeñan las actividades de voluntariado. La pregunta utilizada en 2019, 2017 y 2014 fue: “En los últimos 12 meses, ¿ha participado en alguna actividad de voluntariado?”. En 2011, la pregunta era similar: “¿has participado en alguna actividad voluntaria en el último año?”. De este modo, es posible examinar la evolución temporal respecto a los niveles de participación por parte de la juventud europea en actividades de voluntariado, cubriendo aproximadamente la última década. En las encuestas no se definió el concepto de voluntariado para los participantes y los resultados pueden reflejar, en alguna medida, variaciones entre países. Por otra parte, Meijs *et al.* (2003), indica la existencia de un amplio consenso entre culturas en relación con lo que se podría entender como “voluntario/a”.

Los datos presentados en el artículo fueron extraídos de informes que presentan los resultados de las encuestas mencionadas (Gallup Organization, 2011; Kantar Public, 2019; TNS Political and Social, 2017, 2014a, 2014b), o generados a partir de las bases de datos de dicho Eurobarómetro utilizando el programa *Stata* (versión 14.2), cuyo análisis se basa fundamentalmente en estadísticas descriptivas.

⁽¹⁾ Croacia se incorporó a la UE en 2013.

4. Nivel de participación

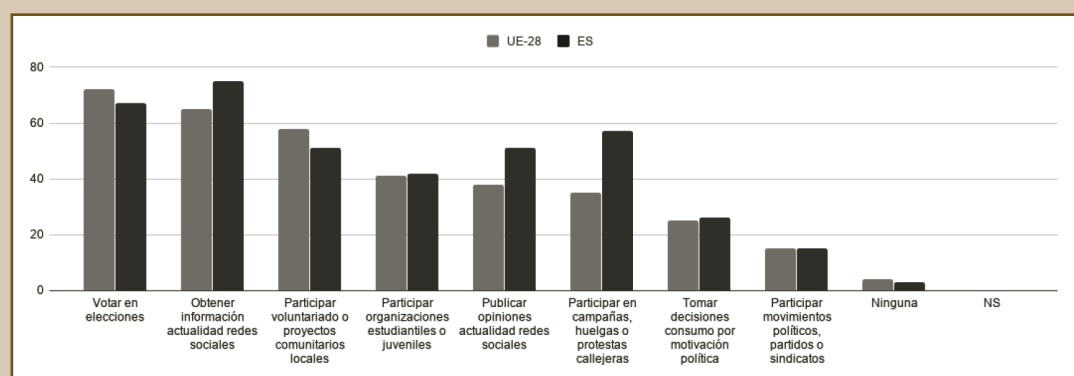
En esta sección se analiza la evolución del nivel de participación en actividades de voluntariado organizadas en el ámbito estatal y comunitario. La primera subsección sitúa la participación en dichas actividades dentro del contexto general de implicación en acciones sociales, políticas y cívicas. Cammaerts, Bruter, Banaji, Harrison y Anstead (2014) cuestionan una narrativa dominante sobre la juventud, que la presenta como apática y desinteresada en relación con su participación democrática y social. Los resultados presentados en esta sección contribuyen a la discusión mostrando el nivel de participación en un amplio abanico de actividades sociales, políticas y cívicas por parte de la juventud en el contexto español y europeo.

En segundo lugar, la sección examina el nivel de participación en actividades de voluntariado durante la última década (2010/11-2018/19). Bussell y Forbes (2002) señalan, en el caso del Reino Unido, las dificultades para reemplazar a los y las jóvenes que abandonaban el voluntariado en los años 90. Más recientemente, el voluntariado ha incrementado su perfil público y podría esperarse un aumento en la participación, como ya ha sucedido, aunque de manera modesta, en este territorio (Payne, 2017). Dicho incremento podría esperarse, con más razón, entre los y las jóvenes, debido al énfasis con el que las instituciones educativas han comenzado a publicitar los beneficios del voluntariado entre sus estudiantes, promoviendo su implicación en estas actividades.

4.1. El voluntariado en contexto: la participación de la juventud en las actividades sociales, políticas y cívicas

Los datos que proporciona el Eurobarómetro 478 constatan que, aunque hay alguna limitación respecto a la participación en determinadas actividades como ocurre en el caso de las elecciones (tal vez no por apatía, sino porque los y las jóvenes no encuentran una opción que consideren que les representa –véase Cammaerts *et al.*, 2014–), la juventud en la UE participa en un amplio abanico de actividades sociales, políticas y cívicas. La participación es superior al 95% en, al menos, alguna de aquellas acciones sobre las que esta encuesta recopiló información. Un 77% de los y las jóvenes encuestados (UE-28), declararon haber tomado parte alguna vez en aquellas actividades que requieren un mayor nivel de

Gráfico 1. Participación en actividades sociales, políticas y cívicas en España y en la UE



Fuente: Eurobarómetro Flash 478 (2019). Respuesta a la pregunta: ¿Alguna vez ha participado en las siguientes actividades?

organización (participación en movimientos políticos, partidos o sindicatos, organizaciones juveniles o estudiantiles, campañas, huelgas o protestas en las calles, actividades de voluntariado o proyectos comunitarios locales). Los datos muestran que España está entre los países más activos al respecto, con un 83%, en segunda posición solo por detrás de Irlanda (ver Gráfico 1).

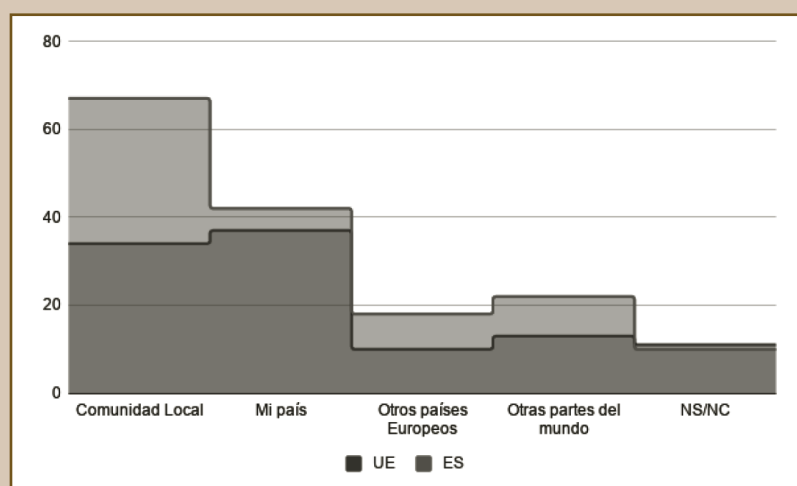
Respecto al voluntariado se observa que es una de las actividades cívico-sociales más populares entre la juventud, encontrándose en tercer lugar para la muestra europea, únicamente por detrás de la participación en elecciones (locales, nacionales o europeas) y la obtención de información sobre temas de actualidad por medio de redes sociales –a lo que se añade en el caso de España la participación en campañas, huelgas o protestas en la calle-. Alrededor de la mitad de los encuestados en la muestra española (51%), declararon haber tomado parte, en algún momento, en actividades de voluntariado o en proyectos comunitarios locales. Sin embargo, este dato todavía es inferior al nivel registrado para la UE en su conjunto, que fue de un 58%, estando muy por debajo de los países europeos que obtienen mayores niveles de participación de los y las jóvenes en actividades de voluntariado o proyectos comunitarios: Irlanda (74%), Dinamarca (71%), Reino Unido (66%) y/o Holanda y Alemania (64%).

4.2. La participación de la juventud en actividades de voluntariado en España y la UE

4.2.1. Objetivos de la participación: la importancia de la geografía en la participación

El voluntariado puede tener como objetivo buscar cambios en diferentes ámbitos. El Eurobarómetro Flash 478 preguntó a los encuestados si el cambio que se buscaba con las actividades de voluntariado en las que habían participado atendían a nivel local, nacional, de otro(s) país(es) europeos, o de otras partes del mundo. Los encuestados podían

Gráfico 2. **Ámbito geográfico en el que se buscaba un cambio por medio de las actividades de voluntariado organizadas (España y UE)**



Fuente: Eurobarómetro Flash 478 (2019). Respuesta a la pregunta: ¿Estaban estas actividades voluntarias dirigidas a cambiar algo en...?

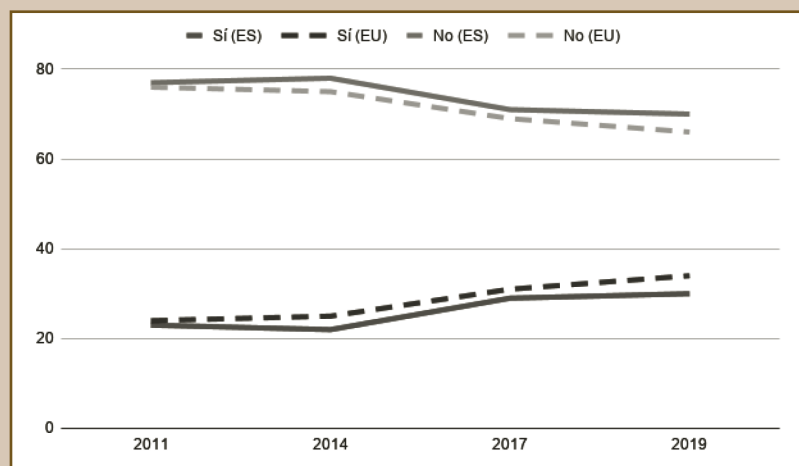
proporcionar más de una respuesta. El siguiente gráfico evidencia que los participantes de nacionalidad española declararon que sus actividades buscaban un impacto en un mayor número de áreas geográficas que la media europea. En especial, los encuestados de nacionalidad española declararon, a diferencia de la media europea, que las actividades de voluntariado en las que habían participado buscaban un cambio a nivel local (ver Gráfico 2).

Este dato es de interés ya que muestra que la localidad y el país en los que se encuentran los y las voluntarios son los principales beneficiarios de estas acciones. Esto pone el acento en la importancia de la geografía en la participación del voluntariado.

4.2.2. Evolución de la participación de la juventud en actividades de voluntariado organizadas en España y la UE

En esta sección se analiza el nivel de participación en el voluntariado en España y la UE durante los últimos diez años (periodo 2010/11-2018/9). El análisis se centra en la participación durante el año previo a la encuesta, a diferencia de la participación en algún momento a la que se refería el apartado 4.1. El Gráfico 3 refleja un incremento de la participación en este tipo de experiencias entre los y las jóvenes en el contexto nacional. De manera concreta, el incremento experimentado ha sido notable, de 7 puntos porcentuales (de un 23% en 2011 a un 30% en el 2019). Sin embargo, en la UE el incremento ha sido de 10 puntos (de un 24% en 2011 a un 34% en 2019), lo que ha servido para aumentar la diferencia entre los resultados de España y la media de la UE, aunque esta siga siendo de una magnitud limitada (ver Gráfico 3).

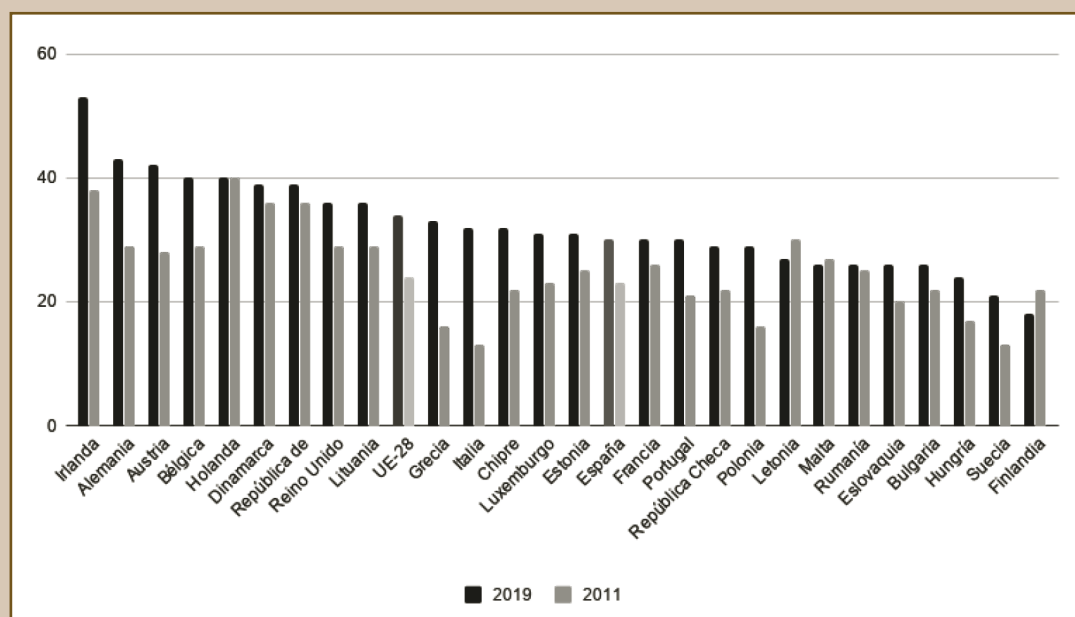
Gráfico 3. **Evolución de la participación en actividades de voluntariado organizadas durante el año anterior en España y en la UE (2011-2019)**



Fuente: Eurobarómetro Flash 478, 425, 408 y 319a.

Nota: Las cifras se refieren al porcentaje de encuestados que declararon haber participado o no haber participado en actividades de voluntariado organizadas durante los 12 meses anteriores a la encuesta.

Gráfico 4. **Evolución de la participación en actividades de voluntariado organizadas durante el año anterior en la UE, por país (2011-2019)**



Fuente: Eurobarómetro Flash 478 (2019) y 319^a (2011).

Nota: Las cifras se refieren al porcentaje de encuestados que declararon haber participado en actividades de voluntariado organizadas durante los 12 meses anteriores a la encuesta.

En cuanto a la situación por países, existe una diferencia acusada entre España y los líderes europeos; tal es el caso de Irlanda, Alemania o Austria. Los países que registraron un mayor incremento de participación respecto a este indicador en la última década fueron Italia, Grecia, Hungría, Irlanda, Alemania y Austria (ver Gráfico 4).

En todos estos países, el aumento registrado durante la última década fue, como mínimo, el doble que, en España, variando entre 14 y 19 puntos porcentuales. La diversidad de estos países, tanto en sus características socioeconómicas como en el nivel de participación que registraban en 2011 (elevado en Irlanda, Alemania y Austria, y bajo en Hungría, Grecia e Italia), sugieren que los incrementos registrados no están constreñidos por este tipo de características. Las fuertes subidas en Irlanda, Alemania y Austria también provocan que la distancia entre España y los líderes europeos en este indicador no solo no se haya acortado, sino que se ha ensanchado en los últimos años.

5. Reconocimiento de las actividades de voluntariado

El apartado anterior analiza los niveles de participación en voluntariado organizado por la juventud europea y española. A continuación, se reflexiona sobre el reconocimiento que recibe la participación en actividades de voluntariado. Este reconocimiento puede ser entendido de varias maneras, y puede centrarse en el nivel social, del mercado de trabajo o del sistema

educativo, entre otros (Souto-Otero, 2012). La sección examina, en primer lugar, el reconocimiento social que reciben las actividades de voluntariado como plataformas educativas no formales en las que se pueden desarrollar diferentes tipos de habilidades. Este análisis se realiza en dos etapas: primero, se revisa la consideración de la educación no formal como potencialmente generadora de habilidades para, posteriormente, examinar el papel del voluntariado dentro de este ámbito de educación. Una vez establecido dicho nivel de reconocimiento social se reflexiona, al final de la sección, sobre el reconocimiento del voluntariado en el mercado laboral y en el sistema educativo.

5.1. El reconocimiento social del desarrollo de habilidades por medio de la educación no formal

Varios estudios han explorado la opinión de los voluntarios respecto al desarrollo de sus conocimientos, habilidades y competencias durante actividades de voluntariado. Estas investigaciones apuntan a que los y las voluntarias consideran que su implicación contribuye al desarrollo de habilidades duras o *hard skills* (por ejemplo, habilidades informáticas específicas), y blandas o *soft skills* (comunicación, trabajo en equipo u organización) (Cook y Jackson, 2006; Geroy, Wright y Jacoby, 2000; Hirst, 2001; Nichols y Ralston, 2011; Peterson, 2004; Souto-Otero *et al.*, 2013). Mientras que la opinión de los y las voluntarias sobre el desarrollo de sus conocimientos, habilidades y competencias ha sido estudiada en detalle, la visión social más extendida sobre este tema se ha analizado en menor medida. La visión de la población general es importante para entender el nivel de reconocimiento que tienen estas actividades en la sociedad, más allá de los y las participantes.

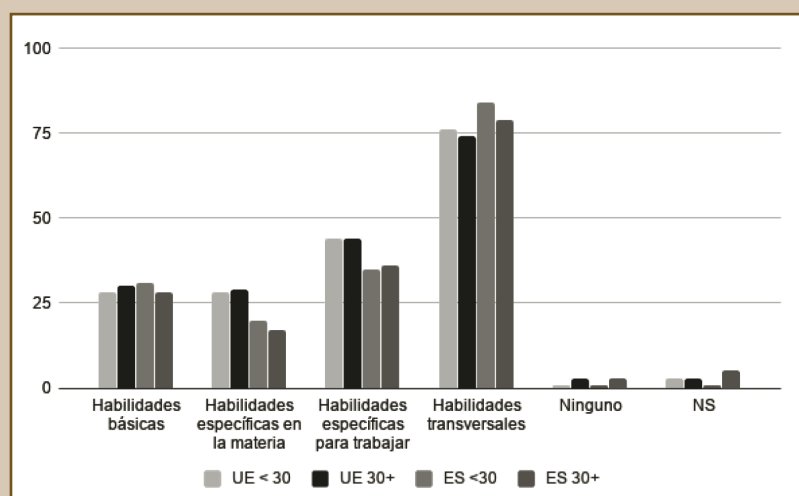
El Eurobarómetro Especial 417 de 2014 recogió información sobre el nivel en que los europeos consideraban el desarrollo de habilidades fuera del sistema educativo formal. En concreto, se preguntó a los encuestados si creían que alguna de las siguientes habilidades podía desarrollarse fuera de la educación reglada: a) habilidades básicas (por ejemplo leer, escribir, o la aritmética); b) habilidades específicas en materias concretas (ciencia, tecnología, o derecho); c) habilidades específicas para trabajar (por ejemplo para ser ingeniero/a, peluquero/a, enfermero/a, o mecánico/a); d) habilidades que puedan utilizarse en distintos trabajos –también definidas en algunas ocasiones como habilidades transversales– (solución de problemas o el trabajo en equipo), o e) idiomas extranjeros. Por tanto, esta encuesta indica el nivel en que las personas perciben que la educación no formal puede desarrollar habilidades básicas, específicas (bien sea en relación con la materia de estudio o una actividad profesional) o transversales (entre las cuales se pueden incluir también los idiomas, como se hace en el análisis presentado a continuación).

El Gráfico 5 informa que los europeos consideran que se pueden adquirir habilidades más allá de la educación formal. Menos de un 5% de los y las encuestadas estiman que no se pueden desarrollar los tipos mencionados de habilidades fuera del sistema reglado. La educación no formal se percibe como particularmente útil a la hora de desarrollar competencias relacionadas con el trabajo. En este sentido, cabe destacar la frecuencia con la que los europeos consideran que las habilidades transversales relacionadas con el trabajo pueden adquirirse por medio de la educación no formal: más de un

75% de los y las encuestadas refleja esta opinión, mientras que más de un 40% declara que pueden adquirirse habilidades específicas para trabajar. Con menor frecuencia, las áreas en las que los europeos ven un potencial limitado para el desarrollo por medio de la educación no formal son las habilidades básicas y las específicas en una materia de estudio, aunque el porcentaje de entrevistados que sostiene que dichas capacidades pueden obtenerse por medio de la educación no formal no alcanza el 30%.

Dado el papel central que tiene la juventud en este estudio, se realiza un análisis por grupos, para el cual los encuestados se dividieron en dos grupos de edad: uno de 15 a 29 años y otro de 30 años o más. Este desglose en las respuestas muestra que la confianza en la educación no formal, como una plataforma para el desarrollo de habilidades de distinto tipo, es bastante similar entre los y las encuestadas menores de 30 años, en comparación con los y las que no lo son (ver Gráfico 5).

Gráfico 5. Habilidades desarrolladas fuera de la educación formal por grupos de edad (España y UE)



Fuente: Eurobarómetro Especial 417 (2014).

Nota: Respuesta a la pregunta: ¿Cuáles de las siguientes habilidades cree usted que pueden conseguirse fuera de la educación reglada? -por "fuera de la educación reglada nos referimos fuera de los colegios, educación y formación profesional y la universidad".

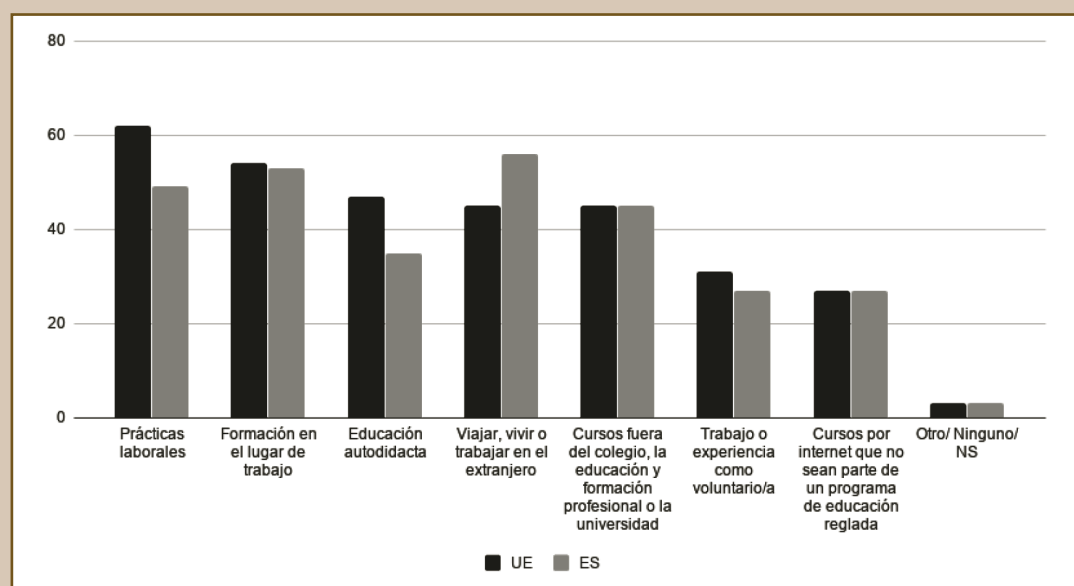
En el caso de España, si acaso, se observa una mayor tendencia de los y las jóvenes a considerar el aprendizaje no formal como una plataforma para el desarrollo de competencias; una tendencia más pronunciada en relación con las habilidades transversales.

5.2. El desarrollo de habilidades en contextos no formales: tipos de actividad

Una cuestión de interés es si las actividades que se adquieren en contextos de voluntariado se identifican como actividades de educación no formal que pueden dar lugar al desarrollo de habilidades, incluidas aquellas que son relevantes para el mercado laboral. De acuerdo con Vegeris *et al.* (2010), el voluntariado no contribuye al desarrollo de capacidades que se

demandan desde el mercado de trabajo. En el mencionado Eurobarómetro 417, se preguntaba sobre las acciones a través de las que se pueden desarrollar competencias en un contexto de educación no formal. Los y las encuestadas españolas declararon, con más frecuencia, que tales habilidades pueden ser desarrolladas por medio de experiencias en el extranjero y de formación en el lugar de trabajo. El Gráfico 6 evidencia que el trabajo o la experiencia como voluntario se asocia, en menor medida, con el desarrollo de habilidades. No obstante, aproximadamente un tercio de los encuestados en la UE y algo más de un cuarto en España, declararon que algunas habilidades pueden obtenerse por medio de actividades de voluntariado, confirmando su importancia como plataformas educativas en la opinión de la sociedad europea y española, aunque dista de ser un reconocimiento universal o incluso mayoritario.

Gráfico 6. **Actividades para el desarrollo de habilidades fuera de la educación formal (España y UE)**



Fuente: Eurobarómetro Especial 417 (2014).

Nota: Respuesta a la pregunta: ¿Dónde o cómo podría obtener esas habilidades fuera de la educación reglada?

Cabe señalar que un análisis de las regiones NUTS1 (2), que divide España en Noroeste, Noreste, Comunidad de Madrid, Centro, Este, Sur y Canarias, con muestras de entre aproximadamente 100 y 300 individuos por región (excepto Canarias con 31), sugiere la existencia de algunas diferencias internas respecto al grado en el que se considera que el voluntariado implica el desarrollo de ciertas habilidades. Por el contrario, mientras que la gran mayoría de las regiones se encuentran cercanas a la media para el conjunto de los entrevistados en España (entre el 25% y el 30% por región, en línea con la media española del 27%), el reconocimiento es mucho menor en la región Noroeste (menos del 10%), y mucho mayor (alrededor del 50%) en la zona Noreste.

A causa de la formulación de las preguntas del Eurobarómetro Especial 417 (3), no es posible asociar las opiniones sobre el potencial de la

(2) Véase <https://ec.europa.eu/eurostat/web/nuts/background>
 (3) Ya que solamente 153 encuestados (un 0.5% de la muestra) señalan las actividades de voluntariado como la única esfera fuera de la educación reglada en la que podría obtenerse alguna de las habilidades mencionadas.

participación en actividades de voluntariado con el desarrollo de distintos tipos de habilidades. Como primera aproximación a tal cuestión, se examinan las tipologías de habilidades que los y las encuestadas seleccionan como posibles vías de desarrollo de habilidades fuera de la educación reglada. El análisis realizado indica que los y las entrevistadas, en un nivel superior a la media, estiman que la educación no formal puede conllevar a la obtención de los diferentes tipos de competencias examinados, sin grandes diferencias entre ellos. Esta cuestión sucede tanto en el caso de la muestra relativa a la UE como en la de España. La magnitud del incremento se sitúa en 10 puntos porcentuales respecto a la media de los tipos de habilidades estudiados. El mayor aumento se observa en relación con las habilidades básicas para el caso de España (14 puntos) y con las habilidades transversales (12 puntos) para el caso de la UE. Por tanto, este análisis de aproximación sugiere que los y las encuestadas valoran las actividades de voluntariado como una plataforma adecuada para el desarrollo de habilidades, estimando que el abanico de capacidades que pueden desarrollar a través de ellas es amplio y, en consecuencia, no se concentra en un tipo específico de competencias.

5.3. Reconocimiento social respecto al desarrollo de habilidades: características individuales

En este apartado se exploran las características de las personas que asocian el voluntariado con el desarrollo de habilidades. Estas características se analizan por medio de una regresión logística, utilizando los datos disponibles del Eurobarómetro Especial 417. Los modelos de regresión logística expresan la probabilidad de ocurrencia de un resultado binario (por ejemplo, pertenencia o no a un grupo) en función de una serie de variables predictivas o independientes. La variable, o resultado binario, de interés en esa regresión es la consideración o no de actividades de voluntariado como generadoras de alguno de las habilidades mencionadas (es decir, el reconocimiento del voluntariado como una plataforma para el desarrollo de habilidades). Como variables independientes se utilizan las siguientes características individuales:

- Edad del entrevistado/a (medida en años exactos).
- Género: hombre (categoría de referencia para la regresión) y mujer.
- Ocupación medida en 8 categorías: trabajador por cuenta propia (categoría de referencia para la regresión); compra y cuidado de la casa o sin otra actividad de trabajo; estudiante; en paro o temporalmente sin empleo; jubilado o de baja por enfermedad prolongada o crónica; profesional liberal o ejecutivo; trabajador no manual/de cuello blanco; trabajador manual.
- Edad a la que dejó de tener la educación como única ocupación (edad exacta a la que esto ocurrió hasta los 21 años, y una única categoría para los que estudiaron hasta los 22 años o más).
- Nivel social (auto-posicionamiento en 3 categorías: alta, media o baja).
- Nivel económico (auto-posicionamiento en 3 categorías, derivada de la dificultad para pagar todas las facturas a fin de mes durante el último año: la mayor parte del tiempo, ocasionalmente o nunca/ casi nunca).
- Confianza institucional, que puede ser considerado un indicador de capital social (medido como el grado en que la persona entrevistada

considera que su voz cuenta en el país: totalmente de acuerdo, algo de acuerdo, algo en desacuerdo, totalmente en desacuerdo).

En el caso de la muestra de la UE en su conjunto, los resultados principales de este análisis son estadísticamente significativos al nivel 0.05, excepto en el caso del nivel social, que lo es al 0.1 y de la ocupación, respecto a la cual la única diferencia significativa con la categoría de referencia es la de la categoría de “profesional liberal o ejecutivo”, que incrementa las probabilidades de considerar que el voluntariado puede ser una plataforma para el desarrollo de habilidades, con respecto a los trabajadores por cuenta propia. Los resultados para la muestra UE-28 sugieren que los individuos que consideran que la participación en actividades de voluntariado puede resultar en la adquisición de habilidades tienen un perfil diferente a aquellos que no lo consideran. Estas diferencias se basan en la edad (a mayor edad menor probabilidad de reconocimiento), el género (las mujeres tienen una mayor probabilidad de estar en el grupo que asocia el voluntariado al desarrollo de habilidades –véase también Hustinx *et al.*, 2010–), la confianza institucional y el nivel socio-económico: tanto en relación a los años de educación (véase también Gesthuizen y Scheepers, 2012) como al nivel social y el económico declarados (a mayor nivel, mayor probabilidad de reconocimiento) (ver tabla 2).

Tabla 2. **Características individuales y reconocimiento de la relación entre voluntariado y desarrollo de habilidades**

Variable	Relación	
	UE	ES
Edad	-	- (*)
Género (ref. hombre)	+	No significativa
Ocupación (ref. autónomos)	No significativa	+
Años educación	+	No significativa
Nivel social	+ (*)	-
Nivel económico	+	No significativa
Confianza institucional	+	No significativa

Nota: Clave: (*) = al 0.1.
Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, en España, la edad, la ocupación (4) y el nivel social (en dirección opuesta a la muestra de la UE) afectan a las probabilidades de valorar al voluntariado para la obtención de habilidades. En este sentido, los y las encuestadas españolas consideran que el voluntariado puede ayudar al respecto, lo cual puede tener efectos positivos sobre la diversidad en la participación.

(4)
En el sentido de que estar encargado del cuidado de la casa, en situación de desempleo o retirado reduce las probabilidades de considerar que el voluntariado puede contribuir al desarrollo de las habilidades, comparado con los trabajadores por cuenta propia (la categoría de referencia).

5.4. Reconocimiento en el mercado de trabajo y el sistema educativo

Tras un análisis del reconocimiento por parte de la sociedad del voluntariado como una plataforma para el desarrollo de habilidades, a continuación, nos centramos, en primer lugar, en una pregunta clave desde el punto de vista del “modelo de inversión” de participación en voluntariado, esto es, si se da o no un reconocimiento de dicha participación en el mercado de trabajo. En segundo lugar, examinamos

las iniciativas para el reconocimiento formalizado de las habilidades desarrolladas en el contexto del voluntariado.

En base a los resultados presentados anteriormente se deduce que la implicación en voluntariado puede contribuir a mejorar la empleabilidad ya que una proporción importante de la población europea, si bien lejos de ser mayoritaria, considera el voluntariado como una plataforma para el desarrollo de habilidades relevantes en el mercado de trabajo. Ello estaría en conformidad con el modelo de inversión del voluntariado que postula que la participación en tales experiencias puede implicar una mejora en la empleabilidad. Esta línea de argumentación está en consonancia con estudios recientes que hacen uso del Eurobarómetro Especial 75.2 de 2011 (TNS Political and Social, 2011 para más detalles sobre dicho Eurobarómetro) que sugieren que el modelo de inversión de participación en actividades de voluntariado está relativamente aceptado en Europa, tanto entre la población en general como entre aquellos individuos que por su situación profesional es más probable que participen como contratantes en procesos de selección (Souto-Otero y Shields, 2016). Souto-Otero y Shields (2016) refieren que el nivel de aceptación del modelo de inversión del voluntariado, medido como la señalización de la “adquisición de conocimiento y competencias que permiten una buena inserción profesional” como uno de los dos mayores beneficios de la participación en actividades de voluntariado, en España está entre los más bajos de Europa. Ello sucede tanto en el caso de la población en general (16% de la muestra española señala este beneficio como uno de los dos más importantes, a diferencia de la media de la UE-27 que se sitúa en un 21%) como, en menor medida, entre aquellos individuos que es probable que participen en procesos de selección. La presente investigación, indica que este bajo nivel se debe más a que entre la población española se priorizan otros beneficios sociales del voluntariado, que a que se considere que este no desarrolla habilidades de relevancia para el mercado de trabajo. Ello confirma la conjetura de los autores de que los resultados que presentan en su estudio suponen una aproximación a la baja de la aceptación del modelo de inversión de participación en actividades de voluntariado (véase los apartados 5.1 y 5.2).

En cuanto al reconocimiento de las actividades de voluntariado en el sistema educativo y de formación profesional, el Inventario Europeo de validación del aprendizaje no formal e informal documenta detalladamente la existencia de iniciativas en diversos países Europeos para el reconocimiento del aprendizaje adquirido en contextos de educación no formal e informal, incluyendo actividades específicas para el tercer sector (Hawley, Souto-Otero y Duchemin, 2010; Hawley *et al.*, 2017; Souto-Otero, McCoshan, Junge y Winter, 2005; Souto-Otero, Hawley y Nevala, 2008; Souto-Otero *et al.*, 2014). Dichos informes constatan que, en general, durante los últimos quince años se han mejorado los sistemas para el reconocimiento del aprendizaje no formal e informal en Europa.

En el contexto español el *Real Decreto 1224/2009 de 17 de Julio*, sobre el reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral y otras vías no formales de educación, recoge en su artículo 12 la posibilidad de justificar la experiencia laboral que se adquiere por medio del voluntariado mediante una certificación de la organización donde se hayan prestado los servicios. El reconocimiento que promueve dicho Real Decreto se centra en la acreditación oficial de competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral y otras vías de

educación no formal, en base a unidades de competencia recogidas en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales de España.

La Ley intenta facilitar el aprendizaje a lo largo de la vida ofreciendo oportunidades “para la obtención de una acreditación parcial acumulable, con la finalidad de completar la formación conducente a la obtención del correspondiente título de formación profesional o certificado de profesionalidad” (Carro Sancristóbal, 2015, p. 12). La experiencia profesional y la educación formal se conforman por medio de esta ley como vías para el acceso a la formación y para la exención de la realización de módulos formativos. Cabe notar, sin embargo, que el número de plazas para los procesos de reconocimiento es limitado y que en las fases de convocatoria se establecen las unidades de competencia y cualificaciones en las que es posible la acreditación en cada región, conforme a estudios de necesidades y acuerdos entre los actores relevantes. De tal suerte, el sistema no es universal ni en cuanto al acceso ni en cuanto a la formación que puede acreditarse.

En el contexto de España, la *Ley 45/2015 de voluntariado* establece como uno de los derechos de los voluntarios que la entidad reconozca el valor de su tarea y esfuerzo, así como que la entidad reconozca sus habilidades como voluntario. Dichas entidades son responsables de certificar a los voluntarios cuando finalicen su voluntariado o cuando ellos así lo soliciten. En este sentido, la Ley establece que: “La entidad de voluntariado reconocerá las habilidades y capacidades que los voluntarios aprenden durante su voluntariado como dicen las leyes sobre experiencia laboral y formación informal” (artículo 24). Al respecto, se les pide que desarrollen procedimientos compatibles con aquellos existentes para el reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por medio de la experiencia laboral y aprendizaje no formal reguladas en el RD 1224/2009. El objetivo último es dar valor a las habilidades adquiridas por medio del voluntariado.

El Inventario Europeo documenta también iniciativas específicas para el tercer sector (incluidas actividades de voluntariado o de trabajo con la juventud) en más de dos tercios de países europeos (Hawley *et al.*, 2017). Sin embargo, cabe mencionar que en muchos países no existe un vínculo fuerte entre validación y los marcos de cualificaciones nacionales. Con frecuencia, en el tercer sector los estándares utilizados para el reconocimiento del aprendizaje son diferentes a los utilizados en el sistema educativo formal y las iniciativas son frecuentemente formativas, en lugar de sumativas, lo que dificulta el reconocimiento entre ambas esferas. El tercer sector raramente tiene conexiones fuertes con el sistema educativo formal y la obtención de cualificaciones formales, o incluso el acceso a cursos de educación reglada por medio de la validación del aprendizaje no formal en contextos de voluntariado.

El proyecto Reconoce ⁽⁵⁾ cuenta con el apoyo de organizaciones como el Instituto de la Juventud (INJUVE), el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad y asociaciones de juventud, entre otras. Este proyecto pretende establecer un nuevo sistema de reconocimiento para el aprendizaje no formal, articular una red nacional de organizaciones para impulsar el reconocimiento de las competencias desarrolladas mediante actividades de voluntariado juvenil y desarrollar un sistema en línea de acreditación no formal de la acción voluntaria. El proyecto supone un cambio respecto al enfoque más habitual en España, que está basado en iniciativas de

(5)
Reconoce Project (2015).
<http://www.reconoce.org/>

organizaciones individuales para el reconocimiento de competencias adquiridas por los y las jóvenes en el contexto del voluntariado y pueda llevar a un reconocimiento más amplio en el futuro.

Sin embargo, en España existen todavía relativamente pocas iniciativas que otorguen reconocimiento en el sistema educativo a las habilidades desarrolladas en contextos de voluntariado. Aunque ha habido cierto progreso en el desarrollo de iniciativas de reconocimiento de las habilidades desarrolladas por medio de la educación no formal en contextos de voluntariado durante la última década, este es todavía limitado.

6. Conclusiones

El presente artículo ha revisado los conceptos de voluntariado, educación no formal y juventud; explorado la evolución en la participación en actividades de voluntariado organizadas en España y en la Unión Europea durante la última década; y ha abordado la temática del reconocimiento social de las habilidades adquiridas por medio de la participación de voluntariado dentro del mercado de trabajo y en contextos de educación formal. En general, la literatura ha prestado poca atención a la citada cuestión. Así, Ellis Paine, McKay y Moro (2013) apuntan que la mayor parte de las investigaciones se basan únicamente en la opinión de los voluntarios, en grupos sociales específicos (mujeres, refugiados, estudiantes de educación superior, etc.), así como que tienden a basarse en muestras pequeñas o evidencias anecdóticas.

Por el contrario, el presente trabajo se centra en datos longitudinales de una muestra de más de 90,000 individuos en cinco iteraciones proporcionados por la encuesta “Eurobarómetro”, así como en estudios detallados realizados por una red de expertos nacionales sobre el reconocimiento del aprendizaje no formal en el ámbito europeo realizados durante los últimos quince años. La investigación también contribuye a paliar la carencia de investigaciones en este campo en el contexto español.

Los resultados evidencian que la juventud europea y española participan en un amplio abanico de actividades sociales, políticas y cívicas. Asimismo, muestran un incremento de la participación de los y las jóvenes en el voluntariado en España durante la última década, aunque esta continúa muy lejos de los niveles de los países líderes dentro del contexto europeo, aumentando la diferencia en este periodo. Estos resultados contrastan marcadamente con la participación en actividades sociales, políticas y cívicas en general, respecto a las cuales la juventud española se encuentra entre los líderes europeos, un aspecto que podrían explorar en más profundidad investigaciones futuras. También se podrían analizar las razones por las cuales la participación en actividades de voluntariado se ha incrementado en menor medida en España que en otros países europeos en los últimos años y complementar el énfasis del presente estudio en los niveles de participación explorando variaciones en la intensidad participativa o en el tipo de implicación (en relación con la posición ocupada o del perfil de la organización de voluntariado a la que se contribuye).

En términos del reconocimiento de la educación no formal, los análisis realizados sugieren, primero, que tanto españoles como europeos consideran que la educación no formal puede conducir al desarrollo de habilidades básicas, específicas en materias concretas, específicas para el trabajo o

transversales. La educación no formal se ve como particularmente útil a la hora de desarrollar habilidades relacionadas con el mundo laboral, tanto en el caso de España como en el de la UE en su conjunto.

Cabe resaltar que aproximadamente un tercio de los europeos considera que dichas actividades contribuyen al desarrollo de habilidades, aunque este porcentaje es algo más bajo en España. Este porcentaje es notable, aunque dista mucho de ser universal o mayoritario. En contra de la extensa literatura que entiende el voluntariado como una mera donación, estos resultados sugieren que es necesaria una visión más compleja o 'mixta' (Etzioni, 2000) del voluntariado, basada en su entendimiento como una relación de beneficio mutuo entre los participantes y aquellos a los que se dirige la actividad. Esto ayudaría a un mejor reconocimiento de la reciprocidad de las relaciones en contextos de voluntariado. La existencia de beneficios individuales derivados de la participación, a su vez, sugiere que es importante encontrar maneras de estimular la equidad en el acceso a las actividades de voluntariado entre personas de diferentes grupos sociales (Souto-Otero y Shields, 2016). Estudios futuros deberán examinar, en qué condiciones y hasta qué punto, estas visiones sobre el desarrollo de habilidades se transforman en ventajas competitivas en procesos de selección de personal.

El reconocimiento de la capacidad de la implicación en voluntariado para mejorar la empleabilidad se constata por parte de aquellos individuos involucrados en procesos de contratación, sugiriendo la existencia de reconocimiento en el mercado laboral. Sin embargo, existen escasas iniciativas que otorguen reconocimiento en el sistema educativo formal a las habilidades desarrolladas en contextos de voluntariado en España.

Referencias bibliográficas

- Becker, P. E. y Dhingra, P. H.** (2001). "Religious involvement and volunteering: Implications for civil society" *Sociology of Religion*. 62(3), 315-335.
- Benedicto, J., Echaves, A., Jurado, T., Ramos, M. y Tejerina, B.** (2016). "Informe Juventud en España 2016". Observatorio de la Juventud en España, Madrid.
- Booth, J. E., Park, K. W. y Glomb, T. M.** (2009). "Employer-supported volunteering benefits: Gift exchange among employers, employees, and volunteer organizations" *Human Resource Management*. 48(2), 227-249.
- Bussell, H. y Forbes, D.** (2002). "Understanding the volunteer market: The what, where, who and why of volunteering" *International Journal of Nonprofit and Voluntary Sector Marketing*. 7(3), 244-257.
- Cammaerts, B., Bruter, M., Banaji, S., Harrison, S. y Anstead, N.** (2014). "The myth of youth apathy: young Europeans' critical attitudes toward democratic life" *American Behavioral Scientist*. 58(5), 645-664.
- Carro Sancristóbal, L.** (2015). "El panorama de la validación y acreditación de competencias en España" *Certiuni Journal*. 1, 10-24.
- Clary, E. G. y Snyder, M.** (1999). "The motivations to volunteer: Theoretical and practical considerations" *Current Directions in Psychological Science*. 8(5), 156-159.
- Cook, P. y Jackson, N.** (2006). "Valuing Volunteering: A Route to Professional Development: Views from VSO Volunteers and Managers". Chartered Management Institute, Londres.
- Etzioni, A.** (2000). "The Third Way to a Good Society". Demos, Londres.
- Gallup Organization** (2011). "Youth on the move. Flash Eurobarometer 319a Report". Comisión Europea, Bruselas.

- Geroy, G. D., Wright, P. C. y Jacoby, L.** (2000). "Toward a conceptual framework of employee volunteerism: An aid for the human resource manager" *Management Decision*. 38(4), 280-286.
- Gesthuizen, M. y Scheepers, P.** (2012). "Educational differences in volunteering in cross-national perspective: Individual and contextual explanations" *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*. 41(58), 58-81.
- Ellis Paine, A., McKay, S. y Moro, D.** (2013). "Does volunteering improve employability? Insights from the British household panel survey and beyond" *Voluntary Sector Review*. 4(3), 333-353.
- Eurostat** (2017). "Being young in Europe Today". Oficina de Publicaciones Oficiales de la Unión Europea, Luxemburgo.
- Hawley, J., Souto-Otero, M. y Duchemin, C.** (2010). "2010 update of the European Inventory on Validation of non-formal and informal learning. Final Report to the European Commission". GHK Consulting, Birmingham.
- Hawley, J., Murphy, I., Souto-Otero, M., Villalba-Garcia, E., Faragau, E. y Scott, D.** (2017). "European inventory on validation of non-formal and informal learning – 2016 update. Synthesis report". Oficina de Publicaciones Oficiales de la Unión Europea, Luxemburgo.
- Hirst, A.** (2001). "Links between Volunteering and Employability". DfES Research report, Londres.
- Holdsworth, C.** (2010). "Why volunteer? Understanding motivations for student volunteering" *British Journal of Educational Studies*. 58(4), 421-437.
- Hopper, W.** (2006). "Non-formal education and basic education: a conceptual review". UNESCO, París.
- Hustinx, L., Cnaan, R. A. y Handy, F.** (2010). "Navigating theories of volunteering: A hybrid map for a complex phenomenon" *Journal for the Theory of Social Behaviour*. 40(4), 410-434.
- Hustinx, L., Handy, F., Cnaan, R. A., Brudney, J. L., Pessi, A. B. y Yamauchi, N.** (2010). "Social and cultural origins of motivations to volunteer: A comparison of university students in six countries" *International Sociology*. 25(3), 349-382.
- Iglesias Espinosa, D. y Ortega Ramírez, M.** (2004). "Las técnicas RDD en la metodología de encuestas telefónicas y su implementación en Andalucía" *Metodología de Encuestas*. 6(1), 23-35.
- James, N.** (1989). "Emotional labour: skill and work in the social regulation of feelings" *The Sociological Review*. 37(1), 15-42.
- Kantar Public** (2019). "How do we build a stronger, more united Europe? The views of young people. Flash Eurobarometer 478 Report". Comisión Europea, Bruselas.
- Konrath, S., Fuhrel-Forbis, A., Lou, A. y Brown, S.** (2012). "Motives for volunteering are associated with mortality risk in older adults" *Health Psychology*. 31(1), 87-96.
- Lavrakas, P. J.** (2008). "Encyclopedia of survey research methods". Sage Publications, Thousand Oaks, California.
- Meier, S. y Stutzer, A.** (2008). "Is volunteering rewarding in itself?" *Economica*. 75, 39-59.
- Meijs, L., Handy, F., Cnaan, R. A., Brudney, J. L., Ascoli, U., Ranade, S., Hustinx, L., Weber, S. y Weiss, I.** (2003). "All in the eyes of the beholder? Perceptions of volunteering across eight countries". En P. Dekker y L. Halman (Eds.) "The Values of Volunteering" (pp. 19-34). Kluwer Academic/Plenum Publishers, Nueva York.
- Morrow-Howell, N., Hong, S. I. y Tang, F.** (2009). "Who benefits from volunteering? Variations in perceived benefits" *The Gerontologist*. 49(1), 91-102.
- Nichols, G. y Ralston, R.** (2011). "Social inclusion through volunteering: The legacy potential of the 2012 Olympic Games" *Sociology*. 45(5), 900-914.
- Payne, C.** (2017). "Changes in the value and division of unpaid volunteering in the UK: 2000-2015". Office for National Statistics, Newport.
- Perovic, B.** (2016). "Defining youth in contemporary national legal and policy frameworks across Europe". Youth Partnership, Bruselas.
- Peterson, D. K.** (2004). "Benefits of participation in corporate volunteer programs: Employees' perceptions" *Personnel Review*, 33(6), 615-627.
- Rotolo, T. y Wilson, J.** (2007). "The effects of children and employment status on the volunteering work of American women" *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*. 36, 487-503.

- Roy, K. y Ziemek, S.** (2000). "On the Economics of Volunteering", Bonn: Center for Development Research, ZEF – Discussion Papers on Development Policy, No. 31, August". Center for Development Research, Bonn.
- Souto Krustín, S.** (2007) "Juventud, teoría e historia: la formación de un sujeto social y de un objeto de análisis" *Historia Actual Online*. 13, 171-192.
- Souto-Otero, M.** (2012). "Validation of non-formal and informal learning in Europe". En E. Elliott, C. Fourali y S. Issler (Eds.) "Education and Social Change: Connecting Local and Global Perspectives" (pp. 251-263). Continuum, Londres.
- Souto-Otero, M.** (2016). "Young people's views of the outcomes of non-formal education in youth organisations: its effects on human, social and psychological capital, employability and employment" *Journal of Youth Studies*. 19(7), 938-956.
- Souto-Otero, M., Hawley, J. y Nevala, A. M.** (Eds.) (2008). "European Inventory on validation of non-formal and informal learning. Final Report to the European Commission". ECOTEC Research and Consulting, Birmingham.
- Souto-Otero, M., McCoshan, A., Junge, K. y Winter, J.** (2005). "A European Inventory on validation of non-formal and informal learning: overview of findings, needs and initiatives". Final Report to the European Commission. ECOTEC Research and Consulting, Birmingham.
- Souto-Otero, M., Murphy, I., Duchemin, C., Hawley, J., Álvarez Bermúdez, N. y Coles, M.** (2014). "European Inventory on validation of non-formal and informal learning 2014. Final synthesis report". European Commission, Grecia.
- Souto-Otero, M. y Shields, R.** (2016). "The investment model of volunteering in the EU-27 countries: volunteering, skills development and employability. A multi-level analysis" *European Societies*. 18(5), 487-513.
- Souto-Otero, M., Ulicna, D., Schaepkens, L. y Bogнар, V.** (2013). "Study on the impact of Non-Formal Education in youth organisations on young people's employability". European Youth Forum, Bruselas.
- Souto-Otero, M. y Villalba-García, E.** (2015). "Migration and validation of non-formal and informal learning in Europe: Inclusion, exclusion or polarisation in the recognition of skills?" *International Review of Education*. 61(5), 585-607.
- Taniguchi, H.** (2006). "Men's and women's volunteering: Gender differences in the effects of employment and family characteristics" *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*. 35(1), 83-101.
- Tilly, C. y Tilly, C.** (1994). "Capitalist Work and Labor Markets". En N. Smelser y R. Swedberg (Eds.) "Handbook of Economic Sociology" (pp. 283-313). Princeton University Press, Princeton.
- TNS Political and Social** (2017). "European Youth. Flash Eurobarometer 455 Report". European Commission, Bruselas.
- TNS Political and Social** (2014a). "European Youth. Flash Eurobarometer 408 Report". European Commission, Bruselas.
- TNS Political and Social** (2014b). "European Area of Skills and Qualifications. Special Eurobarometer 417 Report (Wave 83.1)". European Commission, Bruselas.
- TNS Political and Social** (2011). "Volunteering and intergenerational solidarity. Special Eurobarometer 75.2 Report". European Commission, Bruselas.
- Vegeris, S., Vowden, K., Bertram, C., Davidson, R., Husain, F., Mackinnon, K. y Smeaton, D.** (2010). "Support for Newly Unemployed and Six-Month Offer Evaluations: A Report on Qualitative Research Findings". Department for Work and Pensions, Londres.
- Wilson, J.** (2000). "Volunteering" *Annual Review of Sociology*. 26(1), 215-240.

Proyecto Reconoce: el valor de la educación no formal para el futuro social y profesional de la juventud

En este artículo analizamos cómo la educación no formal tiene un valor relevante para el desarrollo de las personas jóvenes, no solo en su formación personal y humana, sino también en como esta les dota de una serie de competencias y habilidades. Además, estas competencias y habilidades, que se adquieren por ejemplo a través del voluntariado, se convierten en un motor de transformación social. Con esta reflexión de fondo nace el Proyecto Reconoce, que ha sido creado y desarrollado por la Confederación de Centros Juveniles de Don Bosco, ASDE Scout de España y Didania desde 2013. Reconoce es una iniciativa que identifica estas habilidades que se han adquirido en el ámbito concreto del voluntariado, interpretado este como parte de la educación no formal de las personas jóvenes. Y propone un paso más al amparo de la ley de voluntariado española: la certificación de estas habilidades para mejorar la empleabilidad de los y las jóvenes. El artículo defiende que desde el ámbito de los empleadores se tengan en cuenta este tipo de certificaciones y que desde el ámbito público se sigan apoyando las políticas de juventud como herramienta de cambio y de apoyo a las personas jóvenes.

Palabras clave: empleabilidad, voluntariado, competencias, educación no formal, políticas de juventud.

1. Introducción

Cualquier joven que hoy en día esté en condiciones de zambullirse en el mercado laboral posee múltiples herramientas para buscar oportunidades o demostrar su valía; los currículum bien elaborados, los perfiles profesionales digitales como LinkedIn, su imagen social en internet, certificados, cursos, experiencias..., pero sin duda, el referente común más utilizado hasta el momento son las titulaciones educativas oficiales.

Históricamente, el peso de los títulos, las diplomaturas –ahora ya grados–, la formación profesional y, en general, las titulaciones del sistema educativo formal son lo primero que cualquier empleador busca y valora. Se trata de la “vara de medir” a la hora de encontrar un trabajo; es el mínimo común denominador para definir “qué eres” o qué profesión tienes, y de qué eres capaz. En cambio, durante los últimos años, ese mínimo común denominador empieza a ser demasiado común para establecerse como único filtro.

Las personas jóvenes que llegan a tener esa titulación tienen certificados una serie de conocimientos necesarios para desempeñar sus profesiones, pero no solo los conocimientos son necesarios. Albert Einstein señalaba que “el aprendizaje es experiencia, todo lo demás es información”, y nos recuerda que el valor real no está únicamente en el saber, sino, sobre todo, en qué hacer con ese conocimiento, en tener herramientas personales, habilidades, competencias que nos ayuden a poner en práctica todo ese conocimiento.

En 1993, Federico Mayor Zaragoza (en ese momento, Director de la UNESCO) convocó una Comisión Especial cuyo objetivo fundamental era reflexionar sobre la educación y el aprendizaje en el siglo XXI. La Comisión fue establecida oficialmente en 1993, pero es en 1996 cuando se publica un volumen de conclusiones, el “Informe Delors”. Recogemos un extracto que resulta de especial interés:

Los cuatro pilares de la educación

“El siglo XXI, que ofrecerá recursos sin precedentes tanto a la circulación y al almacenamiento de informaciones como a la comunicación, planteará a la educación una doble exigencia que, a primera vista, puede parecer casi contradictoria: la educación deberá transmitir, masiva y eficazmente, un volumen cada vez mayor de conocimientos teóricos y técnicos evolutivos, adaptados a la civilización cognoscitiva, porque son las bases de las competencias del futuro. Simultáneamente, deberá hallar y definir orientaciones que permitan no dejarse sumergir por la corriente de informaciones más o menos efímeras que invaden los espacios públicos y privados y conservar el rumbo en proyectos de desarrollo individuales y colectivos. En cierto sentido, la educación se ve obligada a proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para poder navegar por él.

Con esas perspectivas se ha vuelto imposible, y hasta inadecuado, responder de manera puramente cuantitativa a la insaciable demanda de educación, que entraña un bagaje escolar cada vez más voluminoso. Es que ya no basta con que cada individuo acumule al comienzo de su vida una reserva de conocimientos a la que podrá recurrir después sin límites. Sobre todo, debe estar en condiciones de aprovechar y utilizar durante toda la vida cada oportunidad que se le presente de actualizar, profundizar y enriquecer ese primer saber y de adaptarse a un mundo en permanente cambio.

Para cumplir el conjunto de las misiones que les son propias, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; y por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Por supuesto, estas cuatro vías del saber convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio” (Delors, 1996, pp. 91-103).

Tan célebre informe sostiene que nos encontramos ante un mundo más confuso, complejo y en constante evolución, que requiere innovación, mayor creatividad, flexibilidad, así como de la participación creciente y efectiva de mujeres y hombres en todas las esferas de la vida.

Para abordar esta difícil situación, propone como meta “la creación de la sociedad del aprendizaje”, lo que significa concebir la educación como un todo, un proceso adherido a la persona y su ritmo de aprendizaje, la concepción de la persona como protagonista de su educación, algo que contrasta con la vara de medir del sistema establecido. Las formas de aprender son diversas, así como las formas de enseñar, por lo que no conviene poner el indicador de medición únicamente en el conocimiento, sino en todos los elementos, contextos y capacidades de aprender de la persona.

“Mientras los sistemas educativos formales proponen dar prioridad a la adquisición de conocimientos, en detrimento de otras formas de aprendizaje, importa concebir la educación como un todo. En esa concepción deben buscar inspiración y orientación las reformas educativas, tanto en la elaboración de los programas como en la definición de las nuevas políticas pedagógicas” (Delors, 1996, p. 34).

La estructura educativa que se plantea está basada en cuatro pilares básicos:

1. Aprender a vivir juntos: relaciones de interdependencia, respeto de la pluralidad, reconocer y valorar la diferencia, la empatía, la comprensión de la colectividad transversal y plural.
2. Aprender a conocer: cultura general que sienta las bases para el aprendizaje a lo largo de la vida, generando el interés por aprender.
3. Aprender a hacer: a través de la experiencia y el trabajo en equipo, una dimensión olvidada. La comprensión de las relaciones sociales. El hacer para adquirir competencias que asegure una actitud flexible y dispuesta a crecer, definiendo así la personalidad, la capacidad de juicio y de autonomía.
4. Aprender a ser: conocerse a sí mismo/a, descubrirse entendiendo las capacidades y los defectos, construir el carácter. Con el ser ponemos a confluir los cuatro pilares.

Las habilidades o las competencias personales y emocionales son fundamentales para el desarrollo de los sujetos, pero más importante aún para una sociedad madura y comprometida. La persona, a pesar de los avances tecnológicos, sigue siendo el valor potencial de los empleos y los mercados, y también el núcleo central del estado de bienestar en el mundo. Por este motivo, del cuidado de la educación de las personas jóvenes dependen las sociedades del futuro. Y, por consiguiente, deben ser cruciales también las competencias para el óptimo desempeño laboral sea cual sea la profesión, asegurando así aptitudes de aprendizaje constantes. Estas contribuirán a la autorrealización en el trabajo y a una vida plena.

Es posible que en generaciones anteriores este tipo de competencias se desarrollaran con la propia experiencia de trabajo, en el día a día, con formación desde los empleadores o, en las relaciones del trato humano de nuestro desempeño. Pero las nuevas tecnologías, las circunstancias del mercado, la alta competitividad, las nuevas formas de trabajar, el acceso ilimitado al conocimiento con internet... y otras circunstancias favorecen que se valore, cada vez más, quién eres como persona y no tanto “qué eres”. Un nuevo concepto viene poniéndose sobre la mesa de los departamentos de recursos humanos: las *soft skills* (habilidades blandas) o las competencias transversales.

Hacer coincidir todos estos conceptos es todo un ejercicio de equilibrio y todo un campo de investigación en el que poner en valor la importancia de las políticas de juventud y la apuesta por la educación no formal como el elemento clave, más actual y necesario que nunca, que complementa la educación formal y el desarrollo de la juventud de una manera tremendamente valiosa.

2. El voluntariado como proceso educativo

Desde finales del siglo XX, emerge una nueva comprensión del aprendizaje y la educación, más holística y permanente. Se trata de un paradigma más inclusivo que pone en valor los procesos desde la perspectiva del que aprende y no tanto del que enseña. Así, el voluntariado se entiende como un escenario de aprendizajes de tipo informal y en el marco de la educación no formal donde se incorporan conceptos, habilidades y actitudes y donde se aprenden y despliegan conocimientos, aptitudes y competencias.

Se podría decir que el ya citado Informe Delors también recoge esta visión: “El desarrollo de la educación a lo largo de la vida supone que se estudien nuevas formas de certificación en las que se tengan en cuenta todas las competencias adquiridas” (Delors, 1996, p. 36).

En este marco, la Unión Europea propone y describe 8 competencias clave para el aprendizaje permanente con el fin de aportar valor añadido al mercado de trabajo, promover la cohesión social y la ciudadanía activa. Estas competencias clave son:

1. Comunicación en lengua materna.
2. Comunicación en idiomas extranjeros.
3. Competencia matemática, ciencia y tecnología.
4. Competencias digitales.
5. Capacidad de aprender a aprender.
6. Competencias sociales y cívicas.
7. Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.
8. Conciencia y expresión culturales.

Las últimas cuatro competencias tienen que ver con aspectos de las “aptitudes interpersonales”, estando estrechamente relacionadas con el tipo de actividades que las organizaciones juveniles y de voluntariado permiten desarrollar.

Muestra de esta tendencia es que el Foro Europeo de la Juventud (FEJ) (1), en 2012, definió “aptitudes y competencias interpersonales” como aquellas que se desarrollan en el marco de la educación formal y que incluyen un amplio abanico de competencias. Precisamente, un estudio publicado recientemente en Reino Unido titulado *Changing the pace: CBI/Pearson education and skills survey* (Confederation of British Industry [CBI], 2013), muestra que el 88% de los recién titulados universitarios deberían potenciar estas habilidades para mejorar considerablemente su empleabilidad, ya que el 61% refiere un nivel de desarrollo bajo de habilidades de trato con clientes y el 54% constata un bajo nivel de habilidades de autogestión y autonomía.

Para ello es necesario poner en marcha los mecanismos que permitan reconocer de forma oficial y visible todos los conocimientos que se adquieren en las experiencias fuera de las instituciones formales de enseñanza, por lo que la propuesta de *Reconoce* es dotar del soporte metodológico y la herramienta accesible necesarios para construir un mecanismo de acreditación de estos aprendizajes.

El proceso de aprendizaje a lo largo de la vida permite que cada persona adquiera y acumule conceptos, habilidades y actitudes a través de las experiencias cotidianas y de su relación con el medio; en casa, el trabajo, el juego, a través del ejemplo y de las actitudes de familiares, amistades, etc.

En esta línea, la Comisión de las Comunidades Europeas (2001) presentó la Comunicación *Hacer realidad un espacio europeo de aprendizaje permanente*, en la que establecen las definiciones de aprendizaje formal, aprendizaje no formal, aprendizaje informal y aprendizaje permanente (Tabla 1).

Perfilando estos nuevos conceptos, la educación no formal es entendida como toda actividad educativa organizada, sistemática, impartida fuera del marco del sistema formal, para suministrar determinados tipos de aprendizaje a subgrupos concretos de población joven y adulta. La educación no formal así definida incluye, por ejemplo, programas de alfabetización de personas adultas, perfeccionamiento profesional fuera del sistema formal, clubes

(1) Organización que agrupa los colectivos nacionales de jóvenes de toda Europa y que, a su vez, está integrada por los consejos juveniles nacionales y organizaciones no gubernamentales internacionales para la juventud.

Tabla 1. Tipos de aprendizaje

Aprendizaje Formal	Aprendizaje ofrecido normalmente por un centro de educación o formación, con carácter estructurado (con objetivos didácticos, duración determinada) y que concluye con una certificación. El aprendizaje formal es intencional desde la perspectiva del alumno.
Aprendizaje No Formal	Aprendizaje que se desarrolla en un contexto estructurado y organizado, que normalmente no conduce a una certificación. No obstante, tiene carácter estructurado (objetivos didácticos, duración determinada). El aprendizaje no formal es intencional desde la perspectiva del alumno".
Aprendizaje Informal	Aprendizaje que se produce en las actividades de la vida cotidiana relacionadas con el trabajo, la familia o el ocio, medios de comunicación RRSS, etc... No está estructurado (no hay objetivos didácticos, duración determinada, ni soporte preestablecido) y normalmente no conduce a una certificación. Este aprendizaje es fortuito o aleatorio en la mayoría de los casos, no intencional.
Aprendizaje Permanente	Se trata de toda actividad de aprendizaje realizada a lo largo de la vida con el objeto de mejorar los conocimientos, las competencias y las actitudes con una perspectiva personal, cívica, social o relacionada con el empleo.

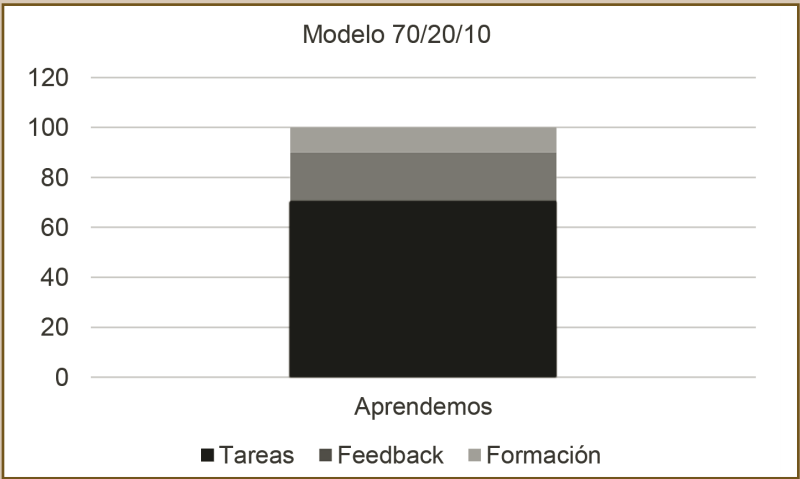
Fuente: Comisión de las Comunidades Europeas (2000).

de juventud con fines educativos y diversos programas comunitarios de formación en temas de salud, nutrición, cooperativas, etc.

Con todo lo expuesto, podemos caracterizar al voluntariado como un espacio natural de trabajo y un escenario real de aprendizaje, ya que proporciona un itinerario educativo no formal e informal. Cabría preguntarse entonces cómo aprendemos en estos contextos.

Un contexto que favorece que experimentemos, hagamos y descubramos mientras interaccionamos con otras personas, permite aprender “mejor”, integrando lo aprendido. Ello lleva a un aprendizaje significativo y permite adquirir y desarrollar habilidades, actitudes y conocimientos. La naturaleza experimental de los aprendizajes en torno a la acción voluntaria es ventajosa para el desarrollo competencial, como defienden Lombardo y Eichinger (1996) (Gráfico 1).

Gráfico 1. El desarrollo competencial en voluntariado



Fuente: Lombardo y Eichinger (1996).

Para que se produzca un aprendizaje efectivo (significativo), idealmente debemos pasar por un proceso que incluye 4 etapas. Kolb (1984) representa este proceso mediante un modelo en forma de rueda denominado “ciclo del aprendizaje”, tratándose de una de las teorías del aprendizaje más conocidas y aplicadas.

Este autor consideraba que nuestros estilos de aprendizaje emergen debido a tres factores causales: la genética, las experiencias de vida y las exigencias del entorno. Tal y como resume la imagen, estas experiencias, los aprendizajes vivenciados, protagonizados por las personas voluntarias en el ámbito que nos ocupa, permiten incorporar de manera significativa los aprendizajes (Gráfico 2).

Gráfico 2. **Círculo de Kolb**



Fuente: elaboración propia.

En este contexto situamos la acción voluntaria, que se convierte en un espacio privilegiado en el que las habilidades y conocimientos que se aprenden desde la experiencia y práctica cotidiana se transforman en un proceso que las arraiga e incorpora a su forma de vivir, pensar y sentir; y, por eso, se trata de un proceso transformador y educativo.

3. ¿Cómo podemos definir conceptos, habilidades y aptitudes?

En el caso de los conceptos, podemos indicar que es la información teórica que debe conocerse e interiorizarse, es decir, lo que “se debe saber”. Se

refiere a la información almacenada mediante la experiencia, el aprendizaje y la observación. Estos conceptos pueden ser teóricos o prácticos como, por ejemplo: el reglamento de un deporte, las normas de higiene, o las medidas de seguridad en una actividad, entre otros.

Las habilidades se definen como las conductas observables, esto es, destrezas que se construyen a partir de la incorporación de valores, normas y acciones, siendo lo que atiende al “saber hacer”. Se trata de la capacidad probada de utilizar conocimientos, actitudes, así como capacidades sociales, personales y/o metodológicas en el contexto en cuestión y en el desarrollo profesional de la persona. Ejemplo de ello son las habilidades cognitivas (pensamiento lógico, intuitivo y creativo) y las habilidades prácticas (destrezas manuales y uso de métodos, materiales, herramientas e instrumentos).

En cuanto a las aptitudes, son las predisposiciones aprendidas (mentales y conductuales) que se ponen en práctica. Hacen referencia a la capacidad de aplicar los conocimientos y emplear el saber hacer para completar tareas y resolver problemas, pudiendo ser cognitivas y prácticas. Se trata, por tanto, de “cómo se debe ser”, siendo, por ejemplo, el caso de tener respeto en la práctica de un deporte. Las instituciones europeas consideran que el voluntariado resulta particularmente adecuado para aquellos grupos en situación de desventaja en el mercado laboral, accediendo a la formación a través de sistemas no formales o informales que puedan permitirles mejorar su empleabilidad.

La pregunta que nos hacemos en *Reconoce* es si las competencias que adquieren y desarrollan las personas voluntarias favorecen la empleabilidad de la juventud. En este contexto, la empleabilidad se entiende como la oportunidad relativa de encontrar y mantener distintos tipos de empleo, y tiene una doble dimensión:

- Empleabilidad relativa: relacionada con las variables del mercado laboral y el entorno productivo. Se trata, por tanto, de las condiciones externas que influyen en la empleabilidad.
- Empleabilidad absoluta: relacionada con los atributos individuales, tales como las aptitudes, las cualidades y los conocimientos (capacidades, competencias...). Así pues, se refiere a las condiciones o características individuales que intervienen en la empleabilidad.

En este sentido, podemos mejorar la empleabilidad desde la perspectiva de los atributos individuales, poniendo en valor aquello que nos hace extraordinarias como personas. Si tomamos como referencia el *Estudio sobre el impacto de la educación no formal en la empleabilidad de la juventud*, realizado por el Foro Europeo de la Juventud (2013), de las seis aptitudes y competencias destacadas como las más demandadas por empleadores, cinco están entre las más desarrolladas mediante la participación en organizaciones juveniles y de voluntariado: comunicativas, organización y planificación, toma de decisiones, trabajo en equipo, confianza y autonomía.

Todo ello, además, se apoya en el paralelismo que existe entre las competencias desarrolladas potencialmente por las personas voluntarias y las demandadas por los empleadores, tal y como se recoge en el Estudio *Reconoce*. En la investigación de Margo y Dixon (2006), se indica que el crecimiento del sector servicios en las últimas décadas, el proceso de flexibilización de las relaciones laborales que propician un mayor peso

a las habilidades de comunicación, empatía, autoconfianza y trabajo en equipo, así como el foco de la educación formal en las habilidades técnicas y conocimientos académicos, están provocando que el desarrollo de estas competencias vengan dadas por la implicación en experiencias extracurriculares, caso del aprendizaje-servicio y el voluntariado.

4. Reconoce: propuesta de valor y problemática actual

La propuesta del Proyecto Reconoce se basa en la significación de la educación no formal, el ocio y el tiempo libre, el voluntariado, el aprendizaje informal y, en definitiva, en el valor humano de la persona. Creemos que, desde la experiencia de la educación no formal, se contribuye en gran medida a complementar todas las dimensiones educativas del individuo. Estamos convencidos de que el asociacionismo, el voluntariado, el ocio y el tiempo libre, la participación juvenil, y toda oferta de educación no formal estructurada y planificada desde el punto de vista pedagógico, constituyen el complemento perfecto para la educación formal. Por lo tanto, estas experiencias permiten el desarrollo de habilidades y competencias en entornos reales de trabajo que facilitan a la persona una primera experiencia laboral, sea cual sea su profesión.

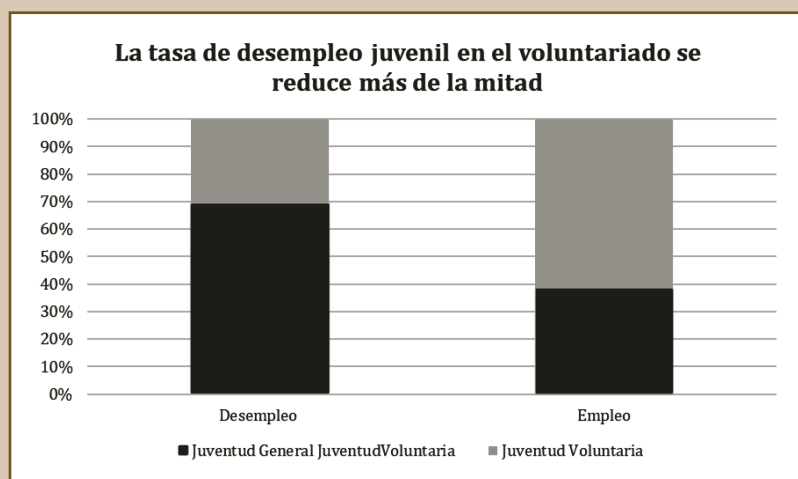
La experiencia de voluntariado o, en general, de educación no formal, unida a la etapa madurativa y dúctil de la juventud, garantiza una incorporación intensa de aprendizajes. Y es que supone un momento privilegiado en su desarrollo y crecimiento personal, siendo la etapa de la construcción del carácter. Desde la práctica de voluntariado, los y las jóvenes incorporan estos aprendizajes, que les ayudan a formarse como personas.

En esta etapa, nos enfrentamos a retos constantes que nos ayudan a adquirir capacidades extraordinarias, construyendo aptitudes y competencias que nos acompañarán el resto de nuestra vida y que serán útiles en diversidad de contextos, incluyendo los laborales.

Desafortunadamente, los porcentajes de paro juvenil en España, si bien en estos últimos años muestran una tendencia positiva, son, con diferencia, de los más altos de Europa. En términos generales, podemos hablar de un panorama desolador y frustrante que afecta, aproximadamente, a la mitad de la juventud. Para la población juvenil asociada o implicada en programas de voluntariado, es difícil afrontar el proceso de encontrar un empleo de calidad y/o mantenerlo. A pesar de tener la formación académica requerida, y de ser auténticamente líderes, gestionando proyectos o coordinando equipos en sus entidades juveniles y de voluntariado, el fenómeno del subempleo y el desempleo dificulta enormemente la transición al mercado laboral y la construcción de los proyectos vitales (Gráficos 3 y 4).

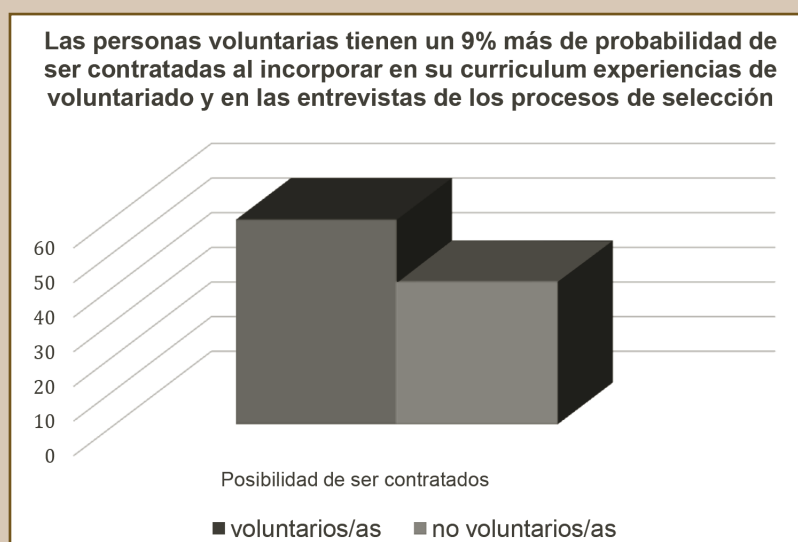
España sigue siendo el segundo país con más desempleo juvenil de Europa, con 34.97% para los menores de 25 años como refleja la Encuesta de Población Activa (EPA) del primer trimestre de 2019 (Instituto Nacional de Estadística [INE], 2019), afectando en mayor medida a las mujeres –entre 3 y 6 puntos porcentuales–, especialmente en la etapa formativa. Aún más preocupante es la tasa de paro para la población de 25 a 30 años, que alcanza casi el 20% –6 puntos porcentuales encima de la media estatal–, en tanto que estos y estas jóvenes ya han acabado la etapa formativa y están luchando por acceder a su primer empleo. Así, nos encontramos con una población joven sin oportunidades suficientes para poder desarrollarse personal y profesionalmente.

Gráfico 3. Datos del estudio Reconoce (I)



Fuente: Proyecto Reconoce (2015).

Gráfico 4. Datos del estudio Reconoce (II)



Fuente: Proyecto Reconoce (2015).

5. Proyecto Reconoce contexto y fundamentos

La Confederación de Centros Juveniles Don Bosco, ASDE Scouts de España y la Federación Didania somos las tres entidades promotoras que compartimos la iniciativa del Proyecto Reconoce. Todas somos organizaciones del tercer sector, de alcance estatal y nos caracterizamos por trabajar en el ámbito del ocio y tiempo libre educativo, y en la promoción del voluntariado desde el protagonismo juvenil.

El Proyecto surgió de la reflexión sobre cómo la acción voluntaria despliega una transformación de *ida y vuelta*. Durante este proceso, se transforma

la realidad a la vez que nos transforma haciéndonos más competentes, identificando el potencial del voluntariado como un recurso de educación no formal, que mejora la empleabilidad.

Hay que tener en cuenta que *Reconoce* nace en el año 2013, en plena recesión económica, y cuando la tasa de paro juvenil superaba el 52%. En concreto, mientras trabajábamos activamente en las diferentes propuestas en torno a la Ley de Voluntariado 45/2015, nos dimos cuenta de cómo surgían inquietudes sobre el reconocimiento de competencias y descubrimos en ello una oportunidad al poner en relación tres elementos: voluntariado, competencias y empleabilidad (2).

Quisimos conectar estos tres conceptos con las políticas socioeducativas, que son fundamentales no solo en épocas de crisis económica, sino también en una estrategia de pleno desarrollo social, económico y político. Además, en la construcción de una sociedad del aprendizaje permanente, como la que la Unión Europea propone en la Estrategia 2020, Europa y España no se pueden permitir la invisibilización de la educación no formal. La falta de reconocimiento de este sistema educativo y de sus resultados de aprendizaje, significaría ignorar a los millones de personas jóvenes y adultas que participan en tales acciones y cuyo propósito es contribuir a su pleno desarrollo y a la construcción de una ciudadanía comprometida. Asimismo, en algunos casos, la educación no formal puede representar su única herramienta para la inclusión social.

Por último, quisimos que este proyecto estuviera dentro de los Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS) desarrollados por Naciones Unidas (ONU), trabajando específicamente los objetivos ocho y diez. Ha sido la propia ONU la que ha subrayado cómo la problemática del desempleo y el subempleo de la juventud es una realidad global que está afectando, de un modo u otro, a todo tipo de países. Ello pone de manifiesto que los actuales sistemas no responden a las necesidades de aprendizaje e inclusión de una gran cantidad de jóvenes en el mundo entero.

En esta línea de trabajo, consideramos que las competencias son elementos para identificar la empleabilidad de las personas. En *Reconoce* trabajamos por el reconocimiento de las competencias y habilidades de las personas jóvenes, pues creemos que estas se desarrollan especialmente en entornos sociales naturales, pero estructurados, donde se sienten ellas mismas, realizadas, motivadas, y con una formación orientada a su desarrollo personal; tal es el caso del voluntariado, de la educación no formal, del asociacionismo, o del ocio y tiempo libre.

Consideramos que el voluntariado es un escenario privilegiado para la educación no formal y el aprendizaje informal. Así, el voluntariado se entiende como un escenario de aprendizajes de tipo informal y en el marco de la educación no formal donde se aprenden y despliegan conceptos, habilidades y actitudes. Todo ello resulta útil para el crecimiento personal y el desarrollo profesional.

Gracias a la acción voluntaria dentro de la educación no formal, las personas no solo toman la decisión de participar cívicamente, con el fin de la transformación social, sino que también llegan a transformarse, haciéndose más competentes dentro del marco del aprendizaje informal y continuo a lo largo de la vida.

(2)
Círculo de valor en el que se
basa el Proyecto Reconoce.

Las entidades juveniles y de voluntariado aportan una doble contextualización en la que ejercitar y aprender competencias transversales que son valoradas por los empleadores:

- El marco organizado y el espacio natural de trabajo: en el que se desarrolla la actividad voluntaria y el aprendizaje informal de las competencias.
- El itinerario educativo no formal: que facilita el desarrollo del voluntario/a tanto para su crecimiento personal como para su capacidad de realizar las tareas encomendadas como voluntario/a.

El Proyecto Reconoce, además de responder a la empleabilidad de la juventud, facilita el fortalecimiento del tejido asociativo juvenil y de voluntariado, apoyando en los procesos de adhesión de las entidades, su calidad humana y de gestión del voluntariado, la legalidad y la responsabilidad.

6. Estudio sobre la situación del voluntariado juvenil y el empleo en España

El primer paso del Proyecto Reconoce fue elaborar un estudio en 2014 titulado *La situación del voluntariado juvenil ante el empleo: competencias y empleabilidad* ⁽³⁾ (Proyecto Reconoce, 2015). Allí se evidenció que el reconocimiento de las competencias son un valor añadido a la hora de favorecer la empleabilidad de los y las jóvenes.

Para alcanzar los resultados previstos en el estudio, se planteó una investigación sociológica en tres partes: dos de ellas de carácter cuantitativo y una tercera de carácter cualitativo. En la parte cuantitativa se encuestó a 830 personas de las tres organizaciones promotoras, con un universo de 15.846 voluntarios/as. Esta encuesta se realizó con el objetivo de caracterizar y establecer el perfil de las personas voluntarias de las tres entidades participantes (características sociodemográficas) según la tipología y naturaleza de su acción voluntaria, y también con el objetivo de identificar la situación laboral de los y las voluntarias de las organizaciones objeto de estudio.

Por otro lado, siguiendo con la parte cualitativa, se realizaron 253 cuestionarios a los responsables de voluntariado, con un universo de 481 responsables. En este caso, el objetivo fue identificar y cuantificar las principales competencias adquiridas por los voluntarios en el desarrollo de su acción voluntaria y que inciden o pueden incidir en su empleabilidad. Una vez obtenido el catálogo de competencias del conjunto de los y las voluntarias, se aplicó la técnica de grupo focal (*focus group*) con el propósito de validar y contrastar el catálogo de competencias identificadas en las fases anteriores, según los criterios de selección de las propias empresas.

Entre las conclusiones de nuestro informe se destaca que:

- La tasa de paro juvenil desciende al 23% entre el voluntariado, 29 puntos por debajo de la tasa de paro juvenil en España.
- Existe la percepción de que el voluntariado ayuda a encontrar empleo. El 39% de las personas voluntarias afirman que el voluntariado es una experiencia que “ayuda en cierta medida” y/o “ayuda mucho” a encontrar trabajo porque cuenta o influye en los empleadores.

⁽³⁾ Proyecto Reconoce (2015). La situación del voluntariado juvenil ante el empleo: competencias y empleabilidad. El estudio fue elaborado con la consultora “Voluntariado y estrategia” y coordinado por la Confederación de Centros Juveniles Don Bosco.

- Destacar el voluntariado en un proceso de selección se vincula con unas mayores posibilidades de encontrar empleo. De hecho, el porcentaje de personas voluntarias que trabajan entre las que incorporan en su currículum vitae su experiencia de voluntariado es un 11.8% más alto, en comparación con las que no lo hacen.
- Hay un 9% menos de desempleo entre las personas voluntarias que incorporan en su currículum vitae su experiencia de voluntariado que entre aquellas que no lo hacen, dándose la misma tendencia con las entrevistas de trabajo.
- Las competencias adquiridas a través del voluntariado son las más demandadas por los empleadores. Para el 90% de las personas voluntarias encuestadas hay cuatro competencias personales a las que dan “muchacha” o “muchísima importancia”: trabajo en equipo (95.3%), optimismo y entusiasmo (94.9%), comunicación interpersonal (92.2%) y analizar y resolver problemas (90.4%).

En cuanto al catálogo de competencias y las características que debía ir adquiriendo el proyecto, este estudio fundamentó algunas de nuestras hipótesis iniciales como hemos visto pero, además, nos ofreció ciertas claves operativas para llevarlo a cabo y situarlo en su contexto.

- Constató cuál era la situación de la juventud voluntaria en relación con el empleo y cómo el voluntariado favorece la empleabilidad.
- Construyó el catálogo de competencias a reconocer, reuniendo las perspectivas de los diferentes colectivos que entran en juego: voluntarios/as, responsables de voluntariado y empleadores/as.
- Puso de relieve la necesidad de que las acciones de voluntariado debían tener alcance nacional y movilizar a los distintos colectivos.

Es decir, por un lado, pudimos comprender que realmente el voluntariado funciona como un elemento que favorece la búsqueda activa de empleo y los procesos de selección de los voluntarios y voluntarias jóvenes del ocio y tiempo libre educativo.

Esta es una cuestión importante a la hora de abordar la orientación y formación para el empleo y un dato importante, no solo para proyectos como *Reconoce*, sino también para orientadores profesionales, técnicos de empleo y de intermediación, etc. Se trata de un conjunto de datos con importancia para todo el sector de la administración de empleo y el mundo educativo.

Con este estudio nos dimos cuenta de que, para conseguir objetividad e igualdad en el proceso de acreditación de las competencias, el entorno *online* ofrece una buena oportunidad.

- A. Aprovechar el entorno *online* y la digitalización de la web y *app* proporciona la unificación y sistematización de los procedimientos, garantizando el acceso de los actores y el soporte de sus acciones. Además, cubre todo el territorio, facilita la igualdad de participación y la estandarización de los referentes comunes:
- Modelo de trabajo convergente para las entidades.
 - Idéntica formación de las personas evaluadoras de las organizaciones.
 - Estructuración e interpretación común de la evaluación del sistema de acreditación.

- B. La sensibilización y la generación de escenarios de diálogo entre los actores (empresa, administración, voluntariado, juventud) posibilita el trabajo en red, movilizandorelaciones y propiciandosingergias. Este enfoque proporciona la ocasión para que el Proyecto Reconoce sirva como instrumento de apoyo en la creación de una red de colaboración de cuya experiencia y sensibilización puedan beneficiarse las personas voluntarias.

Por otro lado, animó la reflexión y una visión de futuro para establecer nuevas sinergias en relación con las competencias profesionales específicas y, principalmente, con las del ocio y tiempo libre educativo.

- A. El voluntariado juvenil desarrolla sus actividades desde las diferentes posiciones de responsabilidad de cualquier entorno profesional: apoyo, operativas, ejecutivas y dirección.
- B. En el voluntariado juvenil se desarrollan principalmente competencias de tres tipos: autogestión, organizativas y de comunicación.

En cuanto a la construcción del catálogo de competencias y en relación con las certificaciones y acreditaciones, pudimos establecer dos ejes que organizan y dan sentido a la acreditación: por un lado, la clasificación del voluntariado en base a las responsabilidades desempeñadas y, por otro lado, la agrupación de las competencias en base a la funcionalidad que le aportan a la persona.

Estas dos cuestiones son especialmente útiles para la comprensión de qué es lo que es capaz de hacer la persona voluntaria y ayudan a visualizar a la persona haciendo su trabajo. Así, determinan dos ejes concretos y precisos para las personas que evalúan y validan estos aprendizajes y para aquellas que, posteriormente, como empleadoras valorarán la acreditación.

7. Competencias: marco de referencia

El concepto de competencia surge en los años 70 en el seno de la psicología aplicada orientada al mundo empresarial para establecer criterios que permitieran objetivar el comportamiento humano en torno a determinadas variables que son fáciles de observar, evaluar, seleccionar, formar o recompensar.

Como concepto psicológico, las competencias pretenden resumir aquellos elementos que algunas personas poseen y que les permiten hacer bien su trabajo. Se definen, por tanto, como un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que concretan los comportamientos causalmente relacionados con el éxito de un determinado puesto-desempeño y contexto. Se suelen fragmentar en esas tres dimensiones, que se interrelacionan para poder observarlas, valorarlas y evaluarlas (Tabla 2).

Tabla 2. **Tabla de dimensiones**

¿QUÉ?	¿PARA QUÉ?	¿CÓMO?
Saber	Saber ser o estar	Saber hacer
Saber actuar	Querer actuar	Poder actuar
Conocimientos Pensar	Actitudes Sentir	Habilidades Hacer
Resultado	Intención	Acción

Fuente: elaboración propia.

Una competencia no deja de ser un constructo mental que usamos para referirnos a la manera en que una persona gestiona determinados recursos en situaciones específicas. Dichas situaciones son esenciales para que alguien adquiera, desarrolle y consolide una determinada competencia. Podemos proponer numerosas definiciones de este término:

- “Es la capacidad para realizar una actividad o tarea profesional determinada, en forma armónica diversos conocimientos, (saber), actitudes y valores, que guían la toma de decisiones, la acción (saber ser), y las habilidades (saber hacer)” (Monzó, 2006, p. 11).
- Es un conjunto de atributos que una persona posee y que le permiten desarrollar una acción efectiva en un determinado ámbito. Conjunto de actividades para las cuales una persona ha sido capacitada y así lograr hacer las cosas bien desde la primera vez (Pérez Capdvila, 2012).
- Es la capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales para realizar una actividad. Cada competencia reposa sobre una combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimientos, motivación, valores actitudes, emociones y otros elementos sociales y comportamentales que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de manera eficaz (OCDE, 2002 citado en Coll, 2007).

A pesar de estas propuestas y descripciones del concepto, existen numerosas acepciones diferentes, a menudo propuestas en función del organismo o contexto del que parten (político, educación, laboral, empresarial, etc.) que ponen énfasis en distintos aspectos y dimensiones, haciendo difícil encontrar una única definición válida. A pesar de esta confusión terminológica, existen elementos comunes a todas las descripciones.

Las competencias tienen tres dimensiones: conocimientos, actitudes y habilidades. E identificamos dos tipos: genéricas y específicas; ambas responden al contexto y tratan de atributos individuales.

En lo relativo a los enfoques de estudio, podemos diferenciar los siguientes, considerando que el origen de cada perspectiva influye en la comprensión de la competencia ya que responde a distintas necesidades (véase Tabla 3):

Tabla 3. Tabla de enfoques

Enfoque	Genérico, subyacente Patrimonio individual como factor de éxito	Constructivista, integrado Integral relacional	Conductista Funcionalista
Origen	Empresarial	Político	Administración
Competencia como...	Características y atributos personales	Capacidad de desarrollo	Capacidad de ejecución Actualización continua y evaluación
Perspectiva	<i>Conocimientos + motivación</i>	<i>Formación + experiencia</i>	<i>Desempeño + entrenamiento</i>
Comprensión de las competencias en relación con el contexto...	Listados de Competencias genéricas, universales y transferibles a cualquier contexto	Listados de competencias de perspectiva holística ajustadas a los contextos y necesidades del entorno	Listados con criterios de competencias, estándares de actuación determinados por contextos específicos
Ejemplos	<i>Hay/Mcber</i>	<i>Tunning</i>	<i>INCUAL</i>

Fuente: elaboración propia.

El enfoque americano pone énfasis en la persona y en los requisitos para el éxito; el enfoque conductista se centra en el entorno y en unos mínimos de conducta y resultados; y el enfoque constructivista es holístico e integra las anteriores concepciones.

Por otro lado, en cuanto a la clasificación de las competencias podemos diferenciar y caracterizar las siguientes (véase Tabla 4):

Tabla 4. Grupo de competencias

Técnicas	Hacen referencia a los conocimientos teóricos y técnicos específicos necesarios para desarrollar una determinada actividad. Por lo tanto, cambian en función de la ocupación, ya que cada una exige unas competencias técnicas diferentes.
De Base	Hacen referencia a los conocimientos necesarios para poder funcionar en relación con el contexto, concreto como el conocimiento básico del funcionamiento y gestión de recursos. Incluyen las llamadas instrumentales que las que se adquieren en la enseñanza secundaria. Por ejemplo, una competencia de base instrumental sería: conocimiento y dominio de la lengua castellana (oral, escrito y leído).
Transversales	Hacen referencia al conjunto de capacidades y habilidades necesarias para dar respuesta a distintas situaciones. Son transversales en muchos contextos, aunque eso no quita que sean especialmente relevantes en contextos particulares. No se desarrollan exclusivamente en una situación, sino en muchas, de manera que si se han adquirido en un determinado contexto también se podrán adaptar y aplicar en otro. A esto se le denomina transferencia.

Fuente: elaboración propia.

8. El Catálogo Reconoce de Competencias

Como parte de nuestro proyecto, hemos creado un catálogo de las competencias *Reconoce*. Se trata de un listado de competencias genéricas que responde al enfoque americano. Para comprenderlas, debemos destacar que parte de una necesidad de enfoque constructivista con el fin de mejorar la empleabilidad, enmarcándose en el ámbito del trabajo voluntario y, al mismo tiempo, toma del enfoque conductista el afán en la evaluación y el establecimiento del nivel competencial.

El Catálogo incluye 12 competencias transversales (genéricas) organizadas en tres categorías (Tabla 5):

Tabla 5. Grupos de competencias según Reconoce

AUTOGESTIÓN	ORGANIZATIVAS	COMUNICACIÓN
Desarrollar un trabajo eficaz, organizado y positivo en el entorno de la entidad de voluntariado.	Ser eficaz en las tareas y funciones, gestionando el trabajo cotidiano en entornos complejos de equipo y organizativos.	Mantener relaciones personales y profesionales satisfactorias, permitiendo la gestión de situaciones en la interrelación con los demás de forma óptima.

Fuente: elaboración propia.

El grupo autogestión se denomina genéricamente de esta manera porque permite a la persona que las posee desarrollar un trabajo eficaz, organizado y positivo en el entorno organizativo en el que se desenvuelve. En cuanto a las competencias organizativas tienen que ver con la eficacia del trabajo de uno mismo y la gestión del trabajo en un entorno más complejo y amplio, y que afecta a otras personas. Es el caso de la coordinación de diversas actividades, de personas o de situaciones complejas.

Por último, las competencias de la categoría comunicación permiten al individuo mantener relaciones personales y profesionales satisfactorias en

Tabla 6. **Las 12 competencias de Reconoce**

AUTOGESTIÓN	ORGANIZATIVAS	COMUNICACIÓN
Analizar y resolver problemas Iniciativa y autonomía Capacidad de aprendizaje Optimismo y entusiasmo Flexibilidad	Capacidad de liderar iniciativas Organización y planificación Fiabilidad técnica y personal	Comunicación interpersonal Trabajo en equipo Tacto y prudencia Negociación

Fuente: elaboración propia.

el ejercicio de sus funciones, facilitando también la gestión de situaciones complejas o difíciles en la interrelación con los y las demás (Tabla 6).

9. Conclusión

El Proyecto Reconoce ha dado luz a varias ideas clave que van desde poner en valor cómo aprendemos hasta la implicación que tiene esta cuestión en el empleo juvenil, el desempeño de un puesto de trabajo, o en las políticas de juventud. A continuación, se presentan las principales conclusiones de este artículo:

- Aprendizaje no formal: las experiencias de voluntariado, asociacionismo, activismo, es decir, la educación no formal, enriquecen la trayectoria de los y las jóvenes y les aportan aprendizajes útiles para su integración en el mundo laboral. Todos estos espacios de desarrollo son experiencias dentro de un entorno real de trabajo donde se adquieren conocimientos de diversa índole.
- Desarrollo de competencias y habilidades: en particular, sobresale el aprendizaje y la gestión de herramientas emocionales, difíciles de desarrollar en entornos formales. Estas habilidades servirán a la población juvenil para desenvolverse en su vida y en todo tipo de situaciones, pero también en su puesto de trabajo. Además, estas experiencias de vida construyen a la persona y a sus aptitudes, pasando a formar parte de su identidad. Lo relevante es que ello, inevitablemente, estará presente en el desarrollo laboral del individuo. En definitiva, favorecer los entornos de educación no formal contribuye a la realización personal, al desarrollo social y a la formación de cara a un mercado laboral cada vez más competitivo.
- Mayor atención por parte de los empleadores: el ámbito empresarial es consciente del impacto de la acción voluntaria en la adquisición y perfeccionamiento de competencias. En este contexto, el voluntariado se vincula con el desarrollo del talento, lo que explica la inversión en torno a los departamentos de Recursos Humanos y Responsabilidad Social Empresarial (RSE). Ellos están pensados estratégicamente para contribuir a la construcción del desarrollo sostenible pero también, de alguna manera, para mejorar la humanización de los empleos, desarrollar las habilidades emocionales en las personas empleadas, trabajar las competencias de carácter transversal. Todo ello supone una contribución al bienestar del empleado y mejora sus niveles de desempeño y, por lo tanto, su productividad.

- **Potencial del Proyecto Reconoce para los empleadores:** el proyecto pretende hacer ver el potencial y el impacto que puede suponer utilizar este indicador de referencia cuando se contraten personas que llevan incorporado todo este conjunto de competencias. Puede tratarse de una ventaja importante, si lo valoran en el currículum vitae, en las entrevistas o dentro de los procesos de selección.
- **Relevancia de las políticas de juventud:** es posible que, en la última década, hayamos sufrido una devaluación importante de la relevancia social de las políticas de juventud. Resulta complicado encontrar referencias sobre estas en los principales debates políticos, las consejerías o las direcciones de juventud, las cuales cada vez más se enmarcan en otras secretarías y, por tanto, acaban perdiendo su relevancia y capacidad de transformación. Las políticas de juventud y las actividades de educación no formal son más necesarias que nunca. Poniendo en valor la capacidad de transformación social de estos conceptos con proyectos como Reconoce es posible que se consiga cambiar la realidad social y laboral de muchos y muchas jóvenes.
- **Oportunidad de cambio:** utilizar las competencias de *Reconoce* como marco de referencia de competencias dentro de las políticas de juventud y de cara al ámbito laboral puede servir también de referente para ayudar a medir el impacto de la transformación que genera la educación no formal. Orientar el diseño de actividades y planes educativos a la adquisición de competencias y vincularlo con nuestros objetivos principales, esto es, el aprendizaje, el desarrollo de los y las jóvenes, el crecimiento personal, las habilidades, la empleabilidad... puede hacer crecer el sector y hacer efectivas las políticas, tanto desde el trabajo en las administraciones públicas como desde las asociaciones y organizaciones sociales.
- **La teoría del cambio social del Proyecto Reconoce:** se basa en mejorar la empleabilidad de la juventud. En este proceso se sensibiliza a los empleadores, a las organizaciones y a la sociedad en general, sobre el valor y la capacidad transformadora que tiene la educación no formal y el voluntariado.

Referencias bibliográficas

- Coll, C.** (2007). "Las competencias en educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio" *Aula de Innovación Educativa*. 161, 34-39.
- Confederation of British Industry** (2013). "Changing the pace: CBI/Pearson education and skills survey". CBI, Londres.
- Comisión de las Comunidades Europeas** (2000). "Memorándum sobre el aprendizaje permanente". Autor, Bruselas.
- Comisión de las Comunidades Europeas** (2001). "La Comunicación Hacer realidad un espacio europeo de aprendizaje permanente". Comisión de las Comunidades Europeas, Bruselas.
- Delors, J.** (1996.). "Los cuatro pilares de la educación". En J. Delors "La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI" (pp. 91-103). Santillana-UNESCO, Madrid.
- Foro Europeo de la Juventud** (2013). "Estudio sobre el impacto de la educación no formal en la empleabilidad de la juventud". Foro Europeo de la Juventud, Bruselas.
- Instituto Nacional de Estadística** (2019). "Encuesta de Población Activa". Recuperado de https://www.ine.es/dyns/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176918&menu=ultiDatos&idp=1254735976595

- Kolb, D. A.** (1984). "Experiential Learning: Experience k the Source of Learning and Development". Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Lombardo, M. y Eichinger, R.** (1996). "The Career Architect Development Planner". Lominger, Minneapolis.
- Margo, J. y Dixon, M.** (2006). "Freedom's Orphans: Raising youth in a changing world". IPPR, Londres.
- Monzó, R.** (2006). "Concepto de Competencia en la Evaluación". Publicaciones Cruz, México.
- Pérez Capdevila, J.** (2012). "Competencias laborales: remozamiento del concepto, método para valuarlas, medirlas y caracterizar a las personas" *Revista Avanzada Científico*. 15(1), 1-19.
- Proyecto Reconoce** (2015). "La situación del voluntariado juvenil ante el empleo: competencias y empleabilidad". Confederación de Centros Juveniles Don Bosco de España - ASDE Scouts de España - Didania, Valencia, Madrid y Bilbao.

BLOQUE II

Un modelo de certificación de competencias para voluntarios en Irlanda: ¿podría viajar a España?

La educación superior actual se ha visto envuelta en una transformación sin precedentes. Uno de los desafíos (y también potencial) a los que se enfrenta es la convivencia con numerosos programas de educación no formal que tienen lugar fuera de las aulas universitarias. Esto da lugar a una situación en la que el alumnado complementa su desarrollo académico con los aprendizajes alcanzados en múltiples contextos. Uno de los ejemplos más claros al respecto es el voluntariado, un tipo de actividad educativa no formal en la que cada vez se ven implicados/as más jóvenes, convirtiéndose en un reto para las instituciones universitarias el poder orientar los posibles aprendizajes que se producen en estos programas y, sobre todo, rendir cuenta de los mismos. Así, en el presente artículo se analiza el proceso de certificación de competencias, seguido en la *National University of Ireland Galway*, de jóvenes que participan en voluntariado y, especialmente, el uso que en dicha institución se hace de un portafolio virtual creado al efecto. Finalmente, procedemos a abordar las posibilidades que este modelo supone para el sistema universitario español, donde en los últimos años se constata un esfuerzo institucional por dar apoyo a las iniciativas de voluntariado.

Palabras clave: educación superior, voluntariado, certificación, Irlanda, España.

1. Introducción

Hoy en día, es ampliamente aceptada la idea de que la educación superior por sí sola no es capaz de ofrecer al alumnado los conocimientos que le garanticen un adecuado desarrollo profesional y social. Además de las competencias técnicas y las específicas a cada área o disciplina de conocimiento, los y las jóvenes universitarias deben adquirir otras de corte personal y cívico, sin olvidar aquellas más estrechamente vinculadas con el ámbito profesional. Se trata de que el estudiantado adquiera aquellas habilidades, conocimientos y actitudes que la comunidad universitaria acepta como deseables para esta etapa formativa, contribuyendo así a fortalecer las aportaciones que estos sujetos harán en el futuro, no solo a sus profesiones, sino también como ciudadanos (Bowden, Hart, King, Trigwell y Watts, 2000). Es decir, las expectativas depositadas en el colectivo universitario no se limitan al dominio de una serie de contenidos disciplinares, pues hoy en día cobra especial importancia el desarrollo de otros aprendizajes genéricos (Barrie, 2006).

Ante esta situación, las instituciones de educación superior han de buscar y optimizar vías que complementen el aprendizaje que se adquiere en las aulas y que ofrezcan al alumnado experiencias que permitan el desarrollo

de competencias más amplias. Se trata de iniciativas educativas enmarcadas dentro del sistema de educación no formal, que tienen lugar fuera de la universidad, pero que le ofrecen a la juventud la posibilidad de adquirir aprendizajes fuertemente contextualizados. Este es el caso del voluntariado, donde se aprovecha la capacidad que tiene la comunidad para transmitir conocimientos que residen fuera de la universidad, e instalado en las dinámicas sociales (McIlrath, 2012). Todo ello, sin olvidar las posibilidades que genera para establecer vínculos entre el alumnado y el mundo del empleo.

No obstante, la educación no formal no siempre ha tenido una cabida tan clara en la educación superior. En el caso de Europa, Fernández García y Rodríguez Menéndez (2005) diferencian tres etapas al respecto. En un primer momento, referente a las décadas de 1970 y 1980, el modelo de universidad atiende principalmente al ámbito de la educación formal, donde el aprendizaje se encuentra ciertamente descontextualizado, y los tiempos y espacios, así como el currículo, se definen por su rigidez. A continuación, en la década de 1990, se comienza a producir un cambio de rumbo, donde la práctica gana espacio en un mapa pedagógico hasta entonces dominado por la teoría y las clases presenciales, constatándose la combinación de la educación formal con la no formal. Y, por último, es con la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) cuando se introducen en la universidad programas e iniciativas que, hasta ese momento, se consideraban más próximas a lo no formal (aprendizajes no reglados), caso de la movilidad o el voluntariado.

Esta combinación de procesos educativos formales, no formales e informales que define a la nueva universidad europea no es más que una respuesta que ofrece ante la actual sociedad del conocimiento. Es decir, en un contexto de sobreinformación, lo que importa no es la adquisición de conocimientos que, además, son caducos, sino que los individuos sean capaces de adaptarse a los constantes cambios y vaivenes. Lo que queremos decir es que, en la conocida como modernidad líquida, el conocimiento pierde el valor que tenía en el pasado como bien duradero y estable, debilitándose consecuentemente el papel de la educación como facilitadora de un producto (ese conocimiento) que podía ser conservado para siempre (Bauman, 2007).

Por ende, la universidad toma para sí una nueva función pedagógica, que no se limita a la transmisión de contenidos teóricos, sino que se basa en la adquisición de competencias más complejas por parte de su alumnado. La causa de este cambio la encontramos en las exigencias del mercado de trabajo, desde el que se demandan más competencias flexibles, sociales y transversales, en detrimento de aquellas de naturaleza técnica, siendo aquí donde juegan un papel principal las actividades extracurriculares (Khasanzanova, 2017). Además, las iniciativas educativas no formales pueden configurarse como una alternativa a la lentitud del sistema de educación formal, pues en el período que transcurre desde que este detecta ciertas necesidades, y hasta que articula una respuesta, han aparecido nuevos cambios a los que atender (García-Álvarez, Vázquez-Rodríguez y Mella, 2017).

En esta transición de un modelo que se basaba en objetivos y contenidos de conocimiento a otro centrado en competencias, se deben crear situaciones contextualizadas, lo más reales posibles, que permitan la aplicación y

resolución de problemas (Fernández March, 2006), pues el conocimiento lleva a la competencia cuando está ligado a la acción y permite resolver un problema (Goñi, 2005). Consecuentemente, el impulso de iniciativas de educación no formal permitirá combinar la formación universitaria con experiencias en contextos prácticos de aplicación.

No obstante, el reto más importante que aparece al respecto es la delimitación de procesos de evaluación y certificación de los aprendizajes que se producen en este tipo de vivencias. Fue con la publicación del Libro Blanco “Enseñar y aprender hacia la sociedad del conocimiento” (Comisión Europea, 1995) cuando se invitó a reflexionar sobre el menester de nuevos modos de validación de las competencias adquiridas desde unas ideas básicas: establecer cierta cantidad de conocimientos bien definidos; idear sistemas de validación para cada uno de esos conocimientos; y, proponer métodos nuevos y más flexibles de reconocimiento de las competencias como puede ser un pasaporte europeo de las competencias. Esto permitiría que “una persona carente de título se presente ante un empresario justificando una competencia acreditada (...) y suscite interés por la combinación de competencias parciales bien adquiridas que supo construir” (p. 40). En definitiva, lo que pretende la validación es visibilizar y dar valor a la diversidad de aprendizajes que las personas adquieren en múltiples contextos (CEDEFOP, 2016a).

Así pues, lo que proponemos en este trabajo es un análisis comparado del proceso de validación y certificación de las competencias que adquiere la juventud voluntaria en una institución referente al respecto: la *National University of Ireland Galway (NUIG)*. La finalidad última es la de valorar las posibilidades que dicho modelo presenta para el sistema universitario español, donde la mayoría de las experiencias de voluntariado no incluyen una evaluación sistemática. Se trata de comparar la situación en dos países en los que, según Halba (2011), los niveles de participación en estos programas son relativamente bajos (entre un 10 y un 19%). No obstante, la situación difiere considerablemente en lo que refiere a la certificación y evaluación de estas actividades cuando se trata de estudiantes de nivel universitario.

2. El voluntariado en el contexto de la educación superior

El voluntariado es una actividad de educación no formal cada vez más presente en las instituciones universitarias. Su potencial para que los y las estudiantes se adapten a un contexto profesional de cambio constante e incertidumbre ha sido constatado por numerosos estudios (Santos Rego, Lorenzo y Vázquez Rodríguez, 2018). Sin embargo, autores como Holdsworth (2010) hablan de dos posibles vías por las que entender las oportunidades que se derivan de los programas de voluntariado: una primera, que responde a una motivación individual (por ejemplo, por la adquisición de competencias para la empleabilidad); y una segunda, en la que las razones vienen dadas por una orientación más vocacional y comunitaria.

Lo anterior nos confirma que los fundamentos que llevan a la población universitaria a implicarse en estas actividades no son homogéneos. Esta es la conclusión a la que llegan también Smith *et al.* (2010) en un estudio transnacional, donde descubren que las razones profesionales son consideradas mayormente por estudiantes que no se implican en acciones

de voluntariado frente a quienes ya participan en estas actividades de forma regular. Por el contrario, cuando hablan de beneficios, aquellos de corte profesional son más valorados por los y las universitarias implicadas en estos programas.

Estas dos orientaciones (al empleo y el trabajo, por un lado; y a la comunidad y el desarrollo cívico, por otro) no son exclusivas del voluntariado, sino que, en cierto modo, se erigen como una dicotomía que define al conjunto de la universidad actual. Es más, como proponen Naval, García, Puig y Santos Rego (2011, p. 81), “la preparación para el mundo del trabajo y la formación para una ciudadanía activa se presentan como los dos objetivos más relevantes de la educación para las próximas décadas y también como objetivos clave para la formación universitaria”. Lo que nosotros defendemos es la convivencia y complementariedad de los dos modelos, pues situamos la base de este trabajo en las posibilidades profesionales y ciudadanas de los aprendizajes que emanan de la educación no formal.

Como vemos, la utilidad del voluntariado en la universidad del siglo XXI parece incuestionable. Nos encontramos con investigaciones que proponen una relación directa entre el nivel educativo y la involucración en estas actividades, indicando que las tasas serán superiores entre estudiantes en relación con la población general (Smith *et al.*, 2010). No obstante, Francis (2011) anota que el alumnado universitario es un colectivo con un gran potencial al respecto que, en realidad, no está siendo demasiado investigado.

La escasa atención al tema tal vez sea consecuencia del papel “secundario” que juegan estas iniciativas en la estructura universitaria. Así se afirma en el estudio de Holdsworth y Quinn (2010), desarrollado en el Reino Unido, y en el que se constata un escaso apoyo al voluntariado en la educación superior, lo que lo sitúa en un lugar totalmente marginal, sobre todo en términos de financiación, frente a las tradicionales misiones de investigar y formar. Además, en el caso de España, hay que tomar en consideración la escasa implicación de la juventud en asociaciones y organizaciones de la que nos hablan Santos Rego *et al.* (2018) y que, por su parte Jover (2016), constata en un análisis específico del colectivo universitario. Tal es así que, a pesar de los beneficios que pueden derivarse de la participación en estos programas, atraer y mantener a jóvenes voluntarios/as no es una tarea sencilla para las diferentes entidades (Francis, 2011).

Poniendo el foco de atención en las posibilidades educativas que se desprenden de estas iniciativas comunitarias, un estudio pionero en el marco europeo que evalúa el desarrollo de competencias transversales en el sector de las organizaciones juveniles, demuestra que no solo se desarrollan un amplio espectro de estas -estando en consonancia con las demandadas por los empleadores-, sino que, además, las personas jóvenes que se implican establecen contactos personales que aumentan sus posibilidades de encontrar un empleo (Souto-Otero, Ulicna, Schaepkens y Bogнар, 2013). Esta constatación se muestra acorde con las demandas de los documentos europeos, como las erigidas en las *Conclusiones del Consejo sobre el nuevo Marco Estratégico para la Cooperación Europea en el ámbito de la educación y formación*, que refiere que todos los tipos de aprendizaje son importantes para el aprendizaje permanente, por lo que llama a fortalecer la participación juvenil y el apoyo a la adquisición de competencias mediante actividades de educación no formal que complementen al sistema de educación formal (Consejo Europeo, 2009).

Por su parte, el propio alumnado también es consciente del papel que puede jugar el voluntariado para lanzar su carrera profesional. Así lo demuestra el trabajo de Holdsworth (2010), en el que la empleabilidad se sitúa como un tema de gran importancia para los y las voluntarios de Inglaterra. Aun así, a pesar de que todos los sujetos de la investigación en cuestión son conscientes de la importancia de estas actividades para su futuro profesional, se matizan dos posicionamientos diferenciados: aquellos para los que implicarse en la comunidad es un medio para mejorar su currículum vitae; y los que pretenden adquirir experiencia y competencias concretas.

2.1. La validación y certificación de los aprendizajes desarrollados a través del voluntariado

Cuando hablamos del potencial educativo que dispone el voluntariado, uno de los grandes retos al respecto es dar cuenta de aquello que aprenden los y las jóvenes participantes, pues la validación de las competencias adquiridas es una de las principales preocupaciones de la Unión Europea en materia educativa y de juventud. En el caso de las instituciones de educación superior, ya en el año 2003 se constata la exigencia de una respuesta hacia las nuevas necesidades en materia de educación que exigen más competencias transversales, tarea que debe acompañarse, entre otros, por un reconocimiento más adecuado de las competencias adquiridas previamente, así como de aquellas que se desarrollan durante los estudios universitarios (Comisión de las Comunidades Europeas, 2003). Lo que se pretende es una mayor flexibilidad y transparencia de las cualificaciones, validando y reconociendo las competencias que los y las jóvenes desarrollan en multitud de contextos, tanto dentro como fuera de los campus. Lo que importa, en este sentido, es que la concesión de las cualificaciones derivadas de aprendizajes no formales se base en estándares consistentes, que atiendan no solo a la lógica de la educación y la formación, sino también a la del empleo y los contextos ocupacionales (CEDEFOP, 2016a).

El propósito general de la validación debe ser, por consiguiente, hacer visible el alcance de los conocimientos y habilidades de un individuo, independientemente de donde hayan tenido lugar (Colardyn y Bjornavold, 2004). Siguiendo a estos autores, para ser operativa, una estrategia de aprendizaje a lo largo de la vida requiere “otras formas de validación” dentro del sistema reglado que estén más relacionadas con el mundo del trabajo, así como con actividades de carácter voluntario.

En el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, la importancia de la validación de competencias se remonta a la propia Declaración de Bolonia (1999), y a la creación del sistema de créditos para la educación superior (*European Credit Transfer System* – ECTS), que permite medir el esfuerzo y trabajo necesarios para adquirir una competencia, pudiendo además ser obtenidos fuera de la universidad. Se trata de un sistema que es compatible con el Marco de Cualificaciones Europeo y, por lo tanto, es coherente con los descriptores de resultados de aprendizaje por niveles académicos acordados en el marco europeo.

En concreto, la significación de este sistema de créditos resulta en la promoción de aprendizajes en diversidad de contextos o experiencias. Lo que se consigue, pues, es realizar caminos más flexibles para la validación de los aprendizajes, ya sea en contextos formales o no formales, permitiendo que la juventud pueda certificar sus habilidades adquiridas en otros

entornos de aprendizaje como parte de su titulación de Grado. Ello estaría en consonancia con la Estrategia Europa 2020 que, en su iniciativa “Agenda de nuevas cualificaciones y empleos” resalta la exigencia de contar con itinerarios de aprendizaje flexibles que faciliten las transiciones entre fases de actividad laboral y aprendizaje (Comisión Europea, 2011).

Uno de los documentos programáticos más importantes al respecto es la *Recomendación sobre la validación del aprendizaje no formal e informal*, en el que se insta a los Estados europeos a establecer disposiciones para la validación del aprendizaje no formal e informal con fecha límite de 2018 (Consejo Europeo, 2012). En este sentido, lo que se propone es que el proceso de validación incluya los siguientes elementos: determinación de los resultados de aprendizaje, su documentación y evaluación, así como la posterior certificación bien en forma de cualificación, de créditos que den lugar a una cualificación, o del modo que se considere oportuno. No obstante, en el caso del voluntariado, “se hace más hincapié en la determinación y la documentación, y menos en la evaluación y la certificación formales” (CEDEFOP, 2016a, p. 18).

En definitiva, la validación de estos aprendizajes supone un cambio de perspectiva en la que el educando deja de verse como un sujeto pasivo en su proceso de aprendizaje, valorando también el aprendizaje colectivo. Así, el currículo perderá su estadio principal a favor de los intereses del alumnado, que tendrá a su disposición la validación como herramienta que permitirá que su aprendizaje sea valorado (Souto-Otero, 2016). Lo que se propone es que la persona debe ser el elemento central en las disposiciones de validación, dependiendo de ella el someterse a dicho proceso y terminar obteniendo una certificación de sus aprendizajes (CEDEFOP, 2016b).

En este sentido, el CEDEFOP (2016a) propone el voluntariado como un sector especial de validación donde, entre otros, se pueden reconocer competencias cívicas y sociales, así como otras capacidades interpersonales y vitales. No se puede olvidar la importancia del voluntariado universitario, especialmente si tenemos en cuenta las oportunidades que brinda, en términos de complementariedad, en torno a la educación y la formación formal, así como el mundo del trabajo.

Nos disponemos ahora a presentar el ejemplo de la *National University of Ireland, Galway*, donde además de un fuerte impulso a la participación en programas de voluntariado, se promueve la evaluación de las experiencias del alumnado y la certificación de los aprendizajes obtenidos.

3. La experiencia de certificación de competencias de voluntarios en la *National University of Ireland, Galway*

Debemos constatar que, en diversidad de países europeos, ya existen ejemplos afianzados de cómo pueden validarse las competencias adquiridas, sobre todo a través del sector juvenil (aprendizaje no formal), tanto para la obtención de créditos transferibles a la educación superior, como para el acceso a este nivel educativo a través de la evaluación del aprendizaje previo (CEDEFOP, 2016b).

Al respecto, sitúa como un buen ejemplo de ello a Irlanda, cuya estrategia nacional para la educación superior -hasta el año 2030- apoya la

participación de la sociedad en sentido amplio como una de las tres funciones principales interconectadas que propone. Con ello, estiman, el conjunto de los centros de enseñanza debe desempeñar un papel fundamental en el rol de validación, siendo necesaria la concesión de exenciones o créditos en relación a los aprendizajes adquiridos. En concreto, la filosofía de validación del citado país se basa en la “integración de las competencias de los alumnos, sus rasgos individuales y sus modos de interacción, con las estructuras sociales y culturales de su comunidad y sociedad, siendo un fenómeno cognitivo individual” (McIlrath, 2011).

Un buen ejemplo de lo que se ha avanzado en el país celta es la *National University of Ireland, Galway*. Esta institución se configura como un socio central en un consorcio nacional de programas de voluntariado para estudiantes de nivel universitario a lo largo de Irlanda, compartiendo una plataforma de reconocimiento y validación *online* ⁽¹⁾. Este consorcio se gestiona por la red nacional *Campus Engage* y la *Irish Universities Association* (IUA), ilustrando así el apoyo para fortalecer la misión cívica de la educación superior. Consecuentemente, en la NUIG se promueve que todo el alumnado voluntario reflexione sobre sus experiencias y las documente por medio de esta herramienta electrónica.

En el campus de la NUIG se construyen y gestionan una amplia variedad de acciones de compromiso estudiantil, que se conforman como iniciativas no formales que complementan los procesos formativos de las diversas titulaciones impartidas. Todos estos proyectos de voluntariado son gestionados desde una oficina específica, el programa ALIVE (*A Learning Initiative and the Volunteering Experience*), que se estableció en el año 2003 como un vehículo para conectar estudiantes con servicios y actividades voluntarias en el campus y en la comunidad circundante y, en último lugar, para reconocer dichas contribuciones (Tansey, 2012). Así pues, son tres los objetivos principales de ALIVE:

- Conectar al alumnado con asociaciones y entidades sociales.
- Dar apoyo formativo para que las experiencias de voluntariado sean de utilidad y provecho.
- Reconocer a los y las jóvenes universitarias en voluntariado.

Así pues, y después de años de funcionamiento de la iniciativa ALIVE, desde la NUIG se dio un paso más, al instalar un portafolio virtual destinado a certificar las competencias y los aprendizajes que adquieren los y las estudiantes de la institución en sus actividades de voluntariado. El potencial del portafolio para ofrecer evidencias de los aprendizajes obtenidos por vías no formales de quienes participan en actividades promovidas desde el tercer sector, viene dado por el profundo proceso de reflexión que implica. El CEDEFOP (2016a) lo explica basándose en sus características más destacadas:

- Hace uso de una serie de instrumentos diversos que dan cuenta de las competencias, evitando así la subjetividad.
- Ofrece una revisión exhaustiva de los logros y éxitos, así como de las consecuencias en el aprendizaje de la persona que lo construye.
- Se basa en los procesos, lo que permite conocer no solamente aquello que se sabe, sino el modo en que fue aprendido.

⁽¹⁾
<https://www.studentvolunteer.ie/>

- Promueve momentos de autoevaluación y reflexión sobre la propia experiencia, contribuyendo a que las personas focalicen su atención en los criterios de calidad.

En el caso del portafolio virtual del que se hace uso en la NUIG, se articula por medio de una serie de preguntas de reflexión orientadas a fomentar el pensamiento crítico, así como a promover los valores propios de una ciudadanía democrática. Lo que se valora son los estándares profesionales y éticos, la integridad y la responsabilidad, tratando de que sean parte del desarrollo competencial de sus estudiantes.

Esta herramienta de reflexión en línea busca extraer y reflejar los momentos clave de aprendizaje, a medida que el estudiantado se integra en proyectos comunitarios sin fines de lucro. Se ha desarrollado para facilitar la reflexión a través de una serie de preguntas cualitativas abiertas (Tansey y Gallo, 2018), utilizando un paquete de software que se actualiza y amplía continuamente para responder a las experiencias cambiantes de los y las estudiantes. Su base se sitúa en la concepción de que la actividad extracurricular es una oportunidad vital para resaltar el aprendizaje, y que es esencial crear momentos para reflejar dicho proceso y reflexionar sobre el mismo. En el año académico 2018-2019, 976 estudiantes participaron en el espacio de reflexión, siendo 1181 los que lo habían hecho en el curso académico 2017-2018.

En lo que respecta a los aspectos formales, el portafolio consta de tres partes diferenciadas. La primera de ellas incluye una foto de perfil y el registro de los roles desempeñados. El alumnado sube una imagen en las entidades e indican los nombres de los programas de voluntariado en los que participan dentro y fuera del campus, así como el tiempo que han contribuido. También deben indicar la posición que ocupaban en las entidades y asociaciones, detalle que figurará en el certificado que obtendrán.

La segunda sección está conformada por una serie de preguntas de reflexión abiertas, a las que los y las estudiantes han de dar respuesta a lo largo de todo el año académico, pues pueden acceder, editar y guardar en cualquier momento. Las preguntas se dirigen a mejorar el aprendizaje individual, si bien no solo pretenden que se profundice en las propias experiencias personales y profesionales, sino también una comprensión comunitaria y cívica. Por ello, las cuestiones se dividen en tres bloques en función de su alcance:

Preguntas de alcance individual

- Describe el papel desempeñado como voluntario/a y las actividades en las que has participado. Si has recibido formación específica, explica sus objetivos, así como las experiencias de aprendizaje más importantes que has vivido.
- ¿Cuáles fueron los aspectos más agradables y personalmente más gratificantes de las actividades que has desarrollado?
- ¿Cuáles son los beneficios de tu experiencia de voluntariado para ti y para tu aprendizaje? ¿Qué has ganado de esta experiencia?

Preguntas que conectan lo individual y lo cívico

- ¿Cuáles son los desafíos de tu experiencia como voluntario/a?
- ¿Quién obtiene beneficios de tu voluntariado? ¿Cómo se beneficia?

Preguntas de alcance cívico

- ¿Cuáles son las problemáticas sociales/ambientales/otras con las que se relaciona tu voluntariado? ¿Piensas que las actividades en las que te involucras hacen frente a dicha problemática? En caso afirmativo, ¿cómo lo hacen?
- ¿Cuáles son los beneficios del voluntariado realizado para la comunidad en un sentido amplio?
- ¿Cuáles son tus planes de futuro respecto a la implicación en actividades de voluntariado?

La tercera y última parte del portafolio de ALIVE es una actividad visual. Se muestran los diecisiete Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) representados en los iconos de la ONU, a fin de que los y las estudiantes seleccionen aquellos en los que creen que su experiencia puede tener mayor impacto, acompañando dicha elección de una explicación. Visualizar los iconos de los ODS es una oportunidad atractiva para estimular a los y las alumnas a pensar en los esfuerzos locales y globales para abordar los desafíos más apremiantes a los que se enfrenta la sociedad actual.

El proceso de reflexión a través del portafolio garantiza que el alumnado pueda articular sus habilidades personales, profesionales y cívicas en futuras oportunidades y situaciones formativas, profesionales y de participación social. La formulación de las preguntas permite desarrollar el vocabulario necesario para describir las actividades de voluntariado de manera profunda y significativa, pues frecuentemente la juventud subestima el alcance de su trabajo o no conecta las habilidades subyacentes en el mismo.

La construcción de un espacio virtual multidisciplinar requiere ser aceptado por toda la comunidad universitaria, así como la participación e implicación de la misma. Teniendo en cuenta que cada plan de estudios es coordinado y gestionado por diferentes unidades y centros (facultades), existe el riesgo de que cada titulación cree un espacio único y un conjunto de tareas para sus estudiantes. No obstante, adoptando un enfoque centrado en el discente, desde ALIVE se asegura que todo el alumnado visite un sitio web en el que gestionar el conjunto de sus actividades extracurriculares. El portafolio pretende, por tanto, centralizar la gestión del voluntariado y la recogida de las evidencias de su aprendizaje y desarrollo competencial.

Por lo que se refiere a la motivación para completar el portafolio, viene dada por la posibilidad de recibir un certificado de participación en voluntariado firmado por el rector de la universidad. Este reconocimiento institucional se ve acompañado por una ceremonia anual en la que participan miembros y autoridades de la NUIG, y también de la comunidad circundante. La ceremonia es una oportunidad para dar a los y las estudiantes su certificado por el tiempo que dedican a causas comunitarias sin fines de lucro, configurándose como un momento y un lugar importantes para pausar y alentar el compromiso voluntario continuo, compartir las historias de éxito y celebrar las fructíferas relaciones que se establecen entre la universidad y la comunidad de Galway.

El certificado y el evento pretenden que el voluntariado universitario se normalice no solo en las instituciones de educación superior, sino en un nivel social más amplio. Es decir, como nos propone Holdsworth (2010), es una realidad que gran parte del colectivo universitario participará en actividades de voluntariado e, incluso, hoy en día no extraña que estas iniciativas sean

ya parte de la experiencia de la titulación. Todo ello, sin olvidar los proyectos de aprendizaje-servicio (ApS), una metodología en la que se introduce un componente de servicio a la comunidad dentro del currículo académico (Santos Rego, Sotelino y Lorenzo, 2015), que está fuertemente instalada en la *National University of Ireland, Galway*, una de las instituciones referentes a nivel europeo (McIlrath, 2016). Aun teniendo en cuenta las diferencias con el voluntariado, esta estrategia educativa ha demostrado tener una clara conexión con los aprendizajes que adquieren los y las estudiantes (Mella, Santos Rego y Malheiro, 2015), motivo más que suficiente para justificar un proceso de certificación de las competencias adquiridas por medio del voluntariado como el que aquí se presenta.

En este punto, también es importante reconocer que la herramienta virtual de la que se hace uso en la NUIG pretende fortalecer los vínculos existentes entre empleabilidad y civismo, así como equilibrar el debate entre un modelo de universidad orientado al mercado de trabajo y otro orientado al desarrollo social y democrático. Al respecto, Battistoni y Longo (2006) reparan en la importancia de que la justicia social permee la empleabilidad para dar lugar a un profesional cívico, pues no podemos olvidar que la ética es necesaria para que los trabajadores también se conviertan en agentes de avance social (Bowden *et al.*, 2000).

Así pues, el portafolio pretende impulsar reflexiones para que los estudiantes valoren sus necesidades de empleabilidad individual, pero también las preocupaciones colectivas en lo que a justicia social se refiere. La experiencia de quien coordina ALIVE apunta a que, a pesar de que existen jóvenes que solamente sienten atracción hacia el voluntariado por la empleabilidad, reflexionar sobre estas experiencias en la comunidad les permite acercarse a conceptos asociados a la justicia social.

En resumidas cuentas, el portafolio, además de dar cuenta de las competencias estrictamente profesionales y técnicas adquiridas, permite reflexionar y pensar críticamente sobre otros elementos como las dinámicas de poder o las injusticias sociales, aspectos de gran importancia en toda experiencia universitaria. Lo importante es entender que este tipo de aprendizajes no deben estar reñidos ni enfrentados con la empleabilidad en un sentido más estricto, sino que deben formar parte de la misma. La idea de la NUIG es formar a sus estudiantes para prepararlos como miembros de una sociedad que cada vez es más compleja y diversa (Andreotti y Pashby, 2013).

3.1. ¿Es posible adaptar el modelo de la NUIG a la universidad española?

En España, podemos afirmar que aún hay mucho por hacer debido a que, tal y como se recoge en el informe nacional del Inventario Europeo de Validación, a causa de la no existencia de un criterio estándar, la validación de competencias no se está llevando a cabo en el nivel de educación superior. De esta manera, las competencias adquiridas en contextos no formales e informales (como el voluntariado) no están incluidas en los resultados de aprendizaje y competencias esperadas de la educación superior (Carro, 2016).

Así pues, a pesar de las recomendaciones europeas, la realidad de nuestro país se aleja de una inserción fácil de los y las jóvenes, pues uno de los últimos informes que analiza los avances en relación con la

Estrategia Europa 2020, establece que existen vacíos muy importantes de competencias, ya que los resultados de la educación superior no están alineados con las necesidades del mercado laboral y la cooperación entre la universidad y el sistema de trabajo es limitada (Comisión Europea, 2016).

Sí merece especial mención el papel que al respecto juegan en España las entidades del tercer sector. Así lo afirma Carro (2016), cuando reconoce que organizaciones como la Cruz Roja o Cáritas están gestionando iniciativas para la validación de las competencias genéricas de los y las voluntarias. Sin embargo, tal vez la más destacada sea el proyecto Reconoce, gestionado por la Confederación de Centros Juveniles Don Bosco y cuyo objetivo principal es el de “articular una red nacional de organizaciones que impulsen el reconocimiento de las competencias y habilidades, obtenidas a través de la acción voluntaria, que mejoran la empleabilidad de los y las jóvenes” (2). Uno de los grandes hitos de este proyecto, que camina en sintonía con el caso irlandés anteriormente presentado, es la creación de un espacio web que sirva como medio para la acreditación de aprendizajes no formales de jóvenes voluntarios/as (3).

Sin embargo, como ya decíamos, en la educación superior no se ha articulado una respuesta clara sobre el proceso de validación y certificación de las competencias adquiridas en estos programas que cada vez movilizan más recursos y estructuras de las instituciones universitarias españolas (Arias y Rincón, 2016). Por tanto, lo que defendemos es que, ante la disponibilidad de oficinas y unidades universitarias dedicadas a la gestión del voluntariado, sería conveniente que las experiencias de acción social del alumnado fuesen evaluadas y certificadas.

Razón por la cual, el modelo de Irlanda y, en concreto el de la NUIG, se antojaría como ajustado y fácilmente adoptable por la universidad española. Así, y sin restar mérito a las iniciativas gestionadas por diferentes entidades sociales, que antes mencionamos, lo importante es que los y las alumnas reflexionen sobre sus experiencias personales de voluntariado bajo un sustento universitario y académico, pues este sería el mejor modo de poder reconocer y certificar los aprendizajes que a la universidad le importan en términos de competencia del alumnado.

Sin embargo, lo que proponemos es que el traslado de este modelo requiere de personal cualificado para su gestión. Es decir, las personas encargadas de la validación y, por tanto, de la orientación y evaluación de las personas voluntarias, deben ser profesionales conocedores, por un lado, de la universidad y sus planes de estudio; y, por otro, de los procesos de validación de aprendizajes no formales. Fundamentamos esta recomendación en los informes que reconocen que, en el caso de España, en el nivel universitario no existe información sobre el perfil de las personas encargadas de esta validación, más allá de que es personal universitario el que se ocupa de esta tarea (Álvarez Bermúdez, 2014; Carro, 2016).

La gestión por parte de las propias universidades de un programa de reconocimiento y validación ha de tomar siempre en consideración el *Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES)*, pues en él se recogen los resultados de aprendizaje para cada nivel universitario, donde cobran un protagonismo especial competencias genéricas como la creatividad, la comunicación o la resolución de problemas, cuyo vínculo con el voluntariado ha sido más que probado (Santos Rego *et al.*, 2018). Igualmente, cualquier proceso de validación debe tener en cuenta el *Marco*

(2)
<https://www.reconoce.org/es/qu%C3%A9-es>
(3)
<https://app.reconoce.org/>

Europeo de Cualificaciones para el Aprendizaje Permanente (EQF), en tanto que permite estructurar las cualificaciones en torno a ocho niveles de resultados de aprendizaje (Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea, 2008).

Por tanto, entendemos que la introducción de un sistema de evaluación y seguimiento que permita a los y las alumnas ordenar sus experiencias y reflexionar sobre las mismas tiene un enorme potencial para estructurar y dotar de mayor significatividad el aprendizaje extraído. La reflexión sobre las actividades de voluntariado da lugar, además, a una adquisición crítica de aprendizajes, pues como indica Santos Rego (1992), no cabe duda a la hora de acotar lo contrario a la acción reflexiva como la aceptación automática y casi dogmática de principios, sin un mayor análisis que medie dicha asunción. En este sentido, la introducción de un instrumento como el que hemos presentado debe procurar en todo momento establecer reflexiones para conectar los servicios a la comunidad que ofrecen los y las estudiantes con los contenidos propios de las titulaciones que cursan en la universidad.

Justamente por lo dicho anteriormente, el enfoque óptimo apunta a que las propias instituciones introduzcan este tipo de herramientas para que la implicación en voluntariado tenga, también, claras implicaciones educativas, en tanto que contribuya al desarrollo profesional, social y personal del alumnado. Por ello, en el sistema universitario español podría hacerse uso de la presencia de unidades y oficinas de voluntariado específicas en la práctica totalidad de instituciones (Arias y Rincón, 2016), pues bien podrían ser las encargadas de gestionar un proceso de reflexión, articulado en la construcción de un portafolio individual, que permitiese certificar lo que cada estudiante aprende al implicarse en programas de servicio a la comunidad.

Por último, no podemos pasar por alto la cautela necesaria para pensar en el traslado del modelo seguido en la NUIG a la universidad española. Especialmente, es preciso tomar en consideración las diferentes concepciones en torno a lo que se entiende por servicio o ciudadanía, así como las diferentes tradiciones de participación e implicación social (Kraft, 1996; McIlrath, 2011; Santos Rego *et al.*, 2018). Aun así, también es preciso reconocer la viabilidad de la propuesta, especialmente cuando tomamos en consideración los escasos recursos que requiere y las posibilidades que ofrecen las iniciativas ya existentes en torno al voluntariado universitario en España.

4. Conclusiones

Este trabajo se ha enfocado al estudio de los procesos de validación y certificación de las competencias en el voluntariado universitario. Asimismo, se ha abordado una experiencia consolidada que se desarrolla en la *National University of Ireland, Galway*, y las posibilidades para adoptar acciones similares en el sistema universitario español.

En primer lugar, y dado el crecimiento que experimentan las iniciativas de educación no formal en la universidad, lo que hemos observado es la importancia que tiene acompañar dichos programas de un seguimiento que permita certificar los aprendizajes del alumnado. Es decir, se trata de pasar de un enfoque en el que los procesos formativos formales y los no formales se entienden como independientes y separados, a otro en el que

lo importante no es solo establecer vínculos entre ambos, sino también visibilizar y dar importancia a los aprendizajes que se adquieren en múltiples contextos (más allá de aquellos que se desarrollan propiamente en las aulas).

Al respecto, desde Irlanda constatamos un gran esfuerzo nacional por articular iniciativas como *StudentVolunteer*, una red que incluye a todas las universidades del país para crear una plataforma virtual en la que gestionar todo aquello vinculado a las oportunidades de voluntariado. Asimismo, valiéndose de esta plataforma, la NUIG ha incluido un portafolio que sirve como instrumento para certificar los aprendizajes del alumnado y, lo que es más importante, para dar sustento a un genuino proceso de reflexión.

Este procedimiento instalado en la universidad de Irlanda se presenta como un modelo que podría resultar de utilidad en el caso de España. Especialmente, si tenemos en cuenta el desafío que se le presenta al sistema universitario de cara a evaluar y certificar las competencias que son adquiridas por el colectivo, cada vez mayor, de jóvenes que se implican voluntariamente en acciones de participación social. Toda vez que la introducción de mecanismos de seguimiento como el portafolio presentado en este artículo no solamente servirá para registrar las competencias de los y las jóvenes universitarias (finalidad sumativa), sino también para introducir momentos de reflexión crítica que guíen los aprendizajes adquiridos en entornos comunitarios y, en último nivel, establecer vínculos con los contenidos específicos y disciplinares a la correspondiente titulación (finalidad formativa).

Referencias bibliográficas

Álvarez Bermúdez, N. (2014). "European inventory on validation of non-formal and informal learning 2014". Country report Spain". Recuperado de <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/country-reports/validation-spain-2014>

Andreotti, V. O. y Pashby, K. (2013). "Digital democracy and global citizenship education: Mutually compatible or mutually complicit?" *The Educational Forum*. 77(4), 422-437.

Arias, S. y Rincón, C. (2016). "El fomento y la promoción del voluntariado en las universidades españolas" *Revista Española del Tercer Sector*. 34, 39-63.

Barrie, S. C. (2006). "Understanding what we mean by the generic attributes of graduates" *Higher Education*. 51(2), 215-241.

Battistoni, R. M. y Longo, N. V. (2006). "Connecting workforce development and civic engagement: Higher education as public good and private gain". Recuperado de https://www.academia.edu/10420713/Connecting_Workforce_Development_and_Civic_Engagement_Higher_Education_as_Public_Good_and_Private_Gain

Bauman, Z. (2007). "Los retos de la educación en la modernidad líquida". Gedisa, Barcelona.

Bowden, J., Hart, G., King, B., Trigwell, K. y Watts, O. (2000). "Generic capabilities of ATN university graduates". Australian Government - Department of Education, Training and Youth Affairs, Canberra.

Carro, L. (2016). "2016 update of the European Inventory on validation of non-formal and informal learning. Country report Spain". Recuperado de https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2016/2016_validate_ES.pdf

CEDEFOP (2016a). "Directrices europeas para la validación del aprendizaje no formal e informal". Oficina de publicaciones de la Unión Europea, Luxemburgo.

CEDEFOP (2016b). "Validation in the care and youth work sectors. Thematic report for the 2016 update". Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, Luxemburgo.

Colardyn, D. y Bjornavold, J. (2004). "Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: policy and practices in EU Member States" *European Journal of Education*. 39(1), 69-89.

Comisión de las Comunidades Europeas (2003). "Comunicación de la Comisión. El papel de las

universidades en la Europa del conocimiento". Comisión de las Comunidades Europeas, Bruselas.

Comisión Europea (1995). "Libro Blanco "Enseñar y aprender hacia la sociedad del conocimiento". Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, Luxemburgo.

Comisión Europea (2011). "Agenda de nuevas cualificaciones y empleos. Una contribución europea hacia el pleno empleo". Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, Luxemburgo.

Comisión Europea (2016). "Commission Staff Working Document. Country Report Spain 2016. Including an In-Depth Review on the prevention and correction of macroeconomic imbalances". Comisión Europea, Bruselas.

Consejo Europeo (2009). "Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020»)". Consejo Europeo, Bruselas.

Consejo Europeo (2012). "Recomendación del Consejo de 20 de diciembre de 2012 sobre la validación del aprendizaje no formal e informal". Consejo Europeo, Bruselas.

Fernández García, C. M. y Rodríguez Menéndez, M. C. (2005). "Educación formal, no formal e informal en el Espacio Europeo: nuevas exigencias para los procesos de formación en educación" *Aula Abierta*. 85, 45-56.

Fernández March, A. (2006). "Metodologías activas para la formación de competencias" *Educatio Siglo XXI*. 24, 35-56.

Francis, J. E. (2011). "The functions and norms that drive university student volunteering" *International Journal of Nonprofit and Voluntary Sector Marketing*. 16, 1-12.

García-Álvarez, J., Vázquez-Rodríguez, A. y Mella, I. (2017). "La empleabilidad de los universitarios en Europa. Contribuciones de la educación no formal" *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*. 7, 45-48.

Gañi, J. M. (2005). "El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad. Competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículum universitario". Octaedro, Barcelona.

Halba, B. (2011). "Valuing volunteering – A major issue for the European Year of Volunteering". Recuperado de <https://www.iriv.net/pdf/European%20Year%20of%20Volunteering%202011-%20article%20VALUE-%20final.pdf>

Holdsworth, C. (2010). "Why volunteer? Understanding motivations for student volunteering" *British Journal of Educational Studies*. 58(4), 421-437.

Holdsworth, C. y Quinn, J. (2010). "Student volunteering in English higher education" *Studies in Higher Education*. 35(1), 113-127.

Jover, G. (2016). "Aprendizaje y pragmatismo universitario en la sociedad del conocimiento". En M. A. Santos Rego (Ed.) "Sociedad del conocimiento. Aprendizaje e innovación en la universidad" (pp. 23-40). Biblioteca nueva, Madrid.

Khasanzyanova, A. (2017). "How volunteering help students to develop soft skills" *International Review of Education*. 63, 363-379.

Kraft, R. J. (1996). "Service-learning. An introduction to its theory, practice, and effects" *Education and Urban Society*. 28(2), 131-159.

McIlrath, L. (2011). "Survey of civic engagement activities in higher education in Ireland". Castle Print, Galway.

McIlrath, L. (2012). "Community perspective on university partnership – Prodding the sacred cow". En L. McIlrath, A. Lyons y R. Munck (Eds.) "Higher education and civic engagement. Comparative perspectives" (pp. 139-154). Palgrave Macmillan, Nueva York.

McIlrath, L. (2016). "Democratising Knowledge through civic engagement. The case of National University of Ireland, Galway". En M. A. Santos Rego (Ed.) "Sociedad del conocimiento. Aprendizaje e Innovación en la Universidad" (pp. 179-195). Biblioteca nueva, Madrid.

Mella, I., Santos Rego, M. A. y Malheiro, X. M. (2015) "Aprendizaje-Servicio y rendimiento académico del alumnado universitario" *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*. 12, 35-39.

Naval, C., García, R., Puig, J. y Santos Rego, M. A. (2011). "La formación ético-cívica y el compromiso social de los estudiantes universitarios" *Encounters on Education*. 12, 77-91.

Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea (2008). "Recomendación del Parlamento Europeo

y del Consejo de 23 de abril de 2008 relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente". Recuperado de https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/journal_es.pdf

Santos Rego, M. A. (1992). "La acción reflexiva en educación: buscando lo sustancial" *Teoría de la Educación*. 4, 91-112.

Santos Rego, M. A., Lorenzo, M. y Vázquez Rodríguez, A. (2018). "Educación no formal y empleabilidad de la juventud". Síntesis, Madrid.

Santos Rego, M. A., Sotelino, A. y Lorenzo, M. (2015). "Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo". Octaedro, Barcelona.

Smith, K. A., Holmes, K., Haski-Leventhal, D., Cnaan, R. A., Handy, F. y Brudney, J. L. (2010). "Motivations and benefits of student volunteering: comparing regular, occasional, and non-volunteers in five countries" *Canadian Journal of Non-Profit and Social Economy Research*. 1(1), 65-81.

Souto-Otero, M. (2016). "Validation of non-formal and informal learning in Europe: research, policies, legitimacy and survival". En S. Bohlinger, K. A. Dang y G. Klatt (Eds.) "Education policy: Mapping the landscape and scope" (pp. 1-22). Peter Lang Edition, Berna.

Souto-Otero, M., Ulicna, D., Schaepkens, L. y Bogнар, V. (2013). "Study on the impact of Non-Formal Education in youth organisations on young people's employability". Foro Europeo de la Juventud, Bruselas.

Tansey, L. (2012). "Volunteering within Higher Education - A Literature exploration and case study". En L. McIlrath, A. Lyons y R. Munck (Eds.) "Higher education and civic engagement. Comparative perspectives" (pp. 125-138). Palgrave Macmillan, Nueva York.

Tansey, L., y Gallo, M. (2018). "From homework club to social justice: Critical reflections on student volunteering through the examination of a school-university partnership" *Research for All*. 2(1), 76-92.

Voluntariado, educación no formal y enseñanza superior: la adquisición de competencias y el logro de aprendizajes

Este trabajo se centra en dos cuestiones fundamentales a la hora de proponer actividades de educación no formal en los estudios superiores: por un lado, las motivaciones que han llevado a colaborar en actividades de participación social y voluntariado al estudiantado de la Universidad de Santiago de Compostela (USC); y, por otro, las percepciones sobre las competencias adquiridas por este grupo de estudiantes tras el desempeño de sus colaboraciones. Se ha realizado una encuesta en línea anónima al grupo de estudiantes de la USC que han desarrollado proyectos dentro de las iniciativas de participación social promovidas por esta universidad a través de su Servicio de Participación e Integración Universitaria (SEPIU) y que han solicitado el reconocimiento académico de sus actividades. De 214 posibles sujetos, en principio interesados en solicitar el reconocimiento académico, respondieron a la encuesta un total de 108 estudiantes voluntarios/as. Concluimos solicitando la implementación de estrategias educativas innovadoras en relación con el logro de competencias y la mejora del aprendizaje.

Palabras clave: participación social, educación, motivaciones, reconocimiento.

1. Introducción

Cuando hace algo más de 20 años la Universidad de Santiago de Compostela pone en marcha una Oficina del Voluntariado, dentro de su estructura y como un elemento más de sus Servicios de Extensión Universitaria, lo hace teniendo en cuenta, al menos, cuatro factores complementarios.

En primer lugar, la promulgación de la Ley 6/1996, de 15 de enero, de Voluntariado (vigente hasta el 16 de octubre de 2015), la cual organiza y promueve la participación voluntaria en la realidad estatal de aquella época.

El segundo elemento a tener en cuenta para una decisión de este tipo por parte de la USC tiene que ver con la conmemoración, durante el curso 1995-1996, del V Centenario de la creación de esta universidad y el importante papel jugado por el estudiantado voluntario en la promoción de los actos de esa conmemoración.

Para aprovechar la propuesta cultural desarrollada a través del programa de las exposiciones GALLAECIA FULGET, se hace un llamamiento a la comunidad universitaria, a fin de promover la colaboración de su personal (sobre todo, alumnos y alumnas) como orientadoras y orientadores pedagógicos de las futuras visitas de grupos al circuito expositivo, organizado como marco de los actos de conmemoración de este V Centenario, de manera que fuera posible atender a los distintos colectivos interesados en acudir a las exposiciones.

Los mismos estudiantes participantes en la actividad elevaron, al final de los actos del V Centenario, una petición al Rector, a través de su Vicerrectorado de Estudiantes, para que ese servicio de acompañamiento y dinamización de las exposiciones se configurara como una oficina estable en la USC, dedicada a la gestión del voluntariado social dentro de la comunidad universitaria.

El tercer elemento fue la solicitud a la USC, por parte de cuatro organizaciones no gubernamentales, de la firma de un convenio de colaboración con la institución, para el establecimiento de programas con voluntarios y voluntarias. Se trataba de:

- Asamblea de Cruz Roja de Santiago de Compostela.
- Solidarios para el Desarrollo.
- Estudiantes Gallegos por la Ayuda Social.
- Asociación FUNDAI (Fomento y Unificación de Ayudas a la Infancia).

Finalmente, el cuarto y, sin duda, *más importante, fue la asunción por parte* del equipo de gobierno de la Universidad de Santiago de Compostela, de un compromiso con la Responsabilidad Social Universitaria. Y ese fue el germen de la Oficina del Voluntariado. Tal denominación se mantuvo hasta el curso académico 2006-2007, cuando pasó a rotularse como Servicio de *Participación e Integración Universitaria*.

Así, en abril de 1996, la Universidad de Santiago de Compostela crea su Registro de Personal Voluntario, siguiendo las recomendaciones establecidas por la Ley Estatal. En septiembre del mismo año se crea la Oficina del Voluntariado de la USC como un elemento fundamental para la conexión entre la institución universitaria y el tejido asociativo del entorno social de las ciudades que albergan sus dos campus: Santiago de Compostela y Lugo.

Desde el inicio de las actividades de esta oficina, la USC entendió que su desarrollo sería un elemento fundamental para la formación del alumnado, fundamentalmente para la adquisición de competencias de carácter transversal, susceptibles de protagonizar, al menos en parte, su futura proyección como profesionales y ciudadanos/as (Santos y Lorenzo, 2007).

El estudio realizado, y que presentamos en este monográfico, tiene su origen en la idea de poner en valor las relaciones existentes entre las motivaciones de las personas voluntarias y las capacidades que estas adquieren colaborando en programas de alcance social.

Entendemos que el voluntariado, como herramienta para la participación social del alumnado, es una vía fundamental para que los aprendizajes vinculados a la educación no formal pasen a formar parte del expediente académico y del currículum universitario.

A partir de la experiencia acumulada en las dos últimas décadas, junto a las aportaciones recogidas tanto de manera informal como más formal, caso del estudio sobre el voluntariado en el sistema universitario de Galicia (VV. AA., 2001), o la investigación doctoral realizada en torno a la relación entre universidad, responsabilidad social y aprendizaje-servicio (Agrafojo, 2015), consideramos oportuno recoger y analizar cuestiones sustantivas a propósito del grupo de estudiantes de la Universidad de Santiago de Compostela que desarrollan actividades de participación social.

2. Educación no formal y enseñanza superior: las actuaciones de la USC para la promoción del voluntariado y la participación social

En el Servicio de Participación e Integración Universitaria de la USC se organizan las colaboraciones de las personas voluntarias según dos protocolos: por un lado, la persona voluntaria *stricto sensu*, es decir, la que dedica unas 2-3 horas semanales a sus colaboraciones como voluntaria en el ámbito, actividad y horario que ella ha escogido; y, por otro, los denominados estudiantes en actividades de participación social. En lo que respecta a este último grupo, se encuentran aquellos que quieren solicitar, de acuerdo con la normativa de la USC, el reconocimiento académico que permite el artículo 12.8 del RD 1393/2007.

El protocolo para el reconocimiento de actividades en la USC implica, además de la colaboración directa en los programas, la realización obligatoria de módulos que sirven como marco conceptual y de reflexión sobre la acción voluntaria y los ámbitos de participación. Todo ello sin olvidar la realización (anónima) de una encuesta de satisfacción final que deben cubrir de forma telemática. Los datos que se analizan ponen en valor las motivaciones que están detrás de la implicación del alumnado de la Universidad de Santiago de Compostela en proyectos con voluntarios y voluntarias durante el curso 2017-18, así como las competencias y los aprendizajes adquiridos durante estos procesos.

Aunque voluntariado y educación no formal son dos propuestas diferentes, pueden ser significativas e importantes para la promoción de la formación cívica en los estudios superiores, además de la reflexión que los estudiantes participantes en proyectos de voluntariado y participación social realizan sobre las capacidades que han desarrollado tras su paso por los diferentes programas.

A través del Servicio de Participación e Integración Universitaria de la USC se posibilita el desarrollo de competencias y habilidades de carácter transversal, algunas de ellas vinculadas también a propuestas de aprendizaje-servicio (Sotelino, 2014). Y por diferentes motivos:

- Hay un servicio: a través de estructuras solidarias encargadas de la promoción de la participación social, el voluntariado, la cooperación y la educación para el desarrollo.
- Existen proyectos: tanto propios de los servicios de la institución educativa, como de las entidades del entorno con las que colabora.
- Existe aprendizaje: creemos que los proyectos con voluntarios/as promueven el aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir.

Conviene tener presente que analizar y poner en valor las reflexiones del propio alumnado sobre las capacidades que adquieren en proyectos con voluntarios/as, independientemente de cuál sea su motivación, puede y debe ser un valor en el camino de la promoción de la participación social como una estrategia fundamental en la formación institucional.

Como hemos dicho, el estudio se ha llevado a cabo con el alumnado de la Universidad de Santiago de Compostela que colabora en actividades de participación social. Se trataba de obtener una visión de primera mano contando con quienes protagonizan el desarrollo de esta estrategia

educativa en nuestra institución, esto es, los alumnos y alumnas de los diferentes estudios de grado participantes en actividades de voluntariado.

De este modo, la reflexión sobre las capacidades adquiridas por el estudiantado se ha realizado de forma posterior al desarrollo de la actividad, siendo esta inducida, en gran medida, por la manera en que se formulan algunas de las cuestiones en la herramienta diseñada para obtener los datos que serán luego objeto de análisis.

También hemos relatado ya que la Universidad de Santiago de Compostela cuenta, desde septiembre de 1996, con un servicio destinado a promover la participación de la comunidad universitaria en actividades de voluntariado. A lo largo de estos años *han sido los propios estudiantes* involucrados en las actividades quienes han ido mostrando a los responsables de dicho servicio la importancia de los aprendizajes y las habilidades obtenidas. Por supuesto, siempre después de participar en los proyectos que se les proponían desde la USC en colaboración con las entidades del entorno más próximo a sus respectivos campus.

Otra de las motivaciones que potenciaron la realización de este estudio desde el SEPIU fue la necesidad de innovar en los procesos de captación de voluntarios y voluntarias dentro de la comunidad universitaria. Si bien el número de participantes en los proyectos promovidos desde el Servicio ha ido creciendo de forma importante en los últimos años, la firme creencia en que la colaboración en los mismos supone un elemento de calidad en el proyecto formativo de la institución, ha sido un aliciente en la búsqueda de nuevas vías para una mayor implicación del alumnado. Tengamos en cuenta que, en lo referente a la participación de hombres y mujeres en los proyectos de voluntariado universitario, la colaboración de las mujeres, al menos en la USC, está más de 20 puntos porcentuales por encima de la media estatal; lo cual demanda, claramente, una mayor promoción del voluntariado en el alumnado masculino.

Dentro de la estrategia seguida en los procesos de captación, uno de los puntos fundamentales de nuestra reflexión apuntaba a los mismos orígenes. En nuestra perspectiva, las universidades no pueden olvidar, sobre todo cuando subrayan el proceso de promoción de la participación del estudiantado, que ellas mismas son entidades educativas, y de educación superior, por lo que los proyectos deben ser contemplados también desde una óptica pedagógica.

En el caso de la USC, no solo contamos con voluntarios y voluntarias, sino que tenemos en marcha un proyecto educativo, en el que se afirma que la participación del alumnado en actividades no formales a través de entidades del tercer sector es de un enorme valor para el futuro personal y profesional de nuestros egresados y egresadas. Con esta finalidad, tiene su origen el SEPIU como herramienta fundamental para la promoción de la colaboración del estudiantado de forma protocolizada, lo cual abre la posibilidad de obtener un reconocimiento académico por su participación.

Otro de los elementos fundamentales, que además es el que nos ha traído hasta aquí, ha sido el *feedback* que transmite el alumnado antes, durante y después (como ha sido en este caso) de su implicación en los proyectos de educación no formal vinculados al voluntariado y a la participación social. Desde nuestra perspectiva, el reconocimiento de las motivaciones y las competencias desarrolladas en ese marco de colaboración constituye un

excelente medio a la hora de motivar al alumnado de reciente ingreso para que participen en tales proyectos.

3. Encuesta al alumnado en actividades de participación social

3.1. Análisis de las motivaciones

Antes de centrarnos en el apartado de motivaciones, debemos señalar que el 99.1% de las personas que han colaborado consideran que su participación ha sido positiva a nivel personal. Tal cifra de satisfacción parece suficientemente elocuente y no debería reclamar más análisis.

Pasando ya directamente a las motivaciones, indicamos las que han sido valoradas a través de la encuesta:

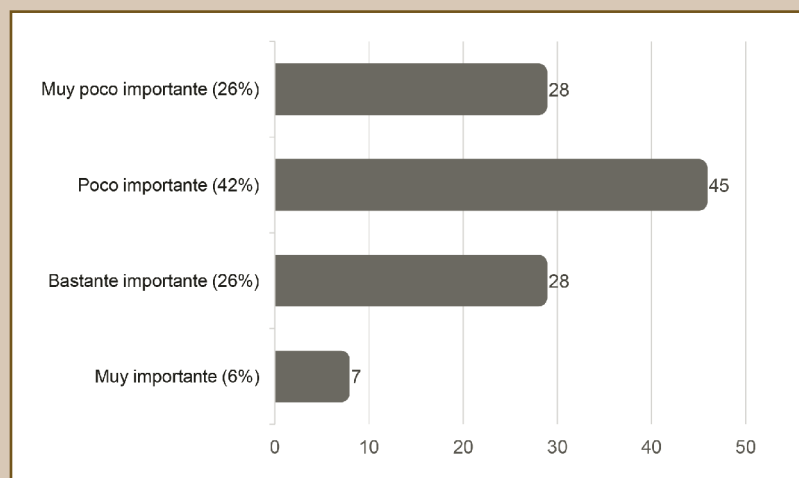
- A) Ocupar mi tiempo libre.
- B) Contribuir a la mejora de la realidad social.
- C) Sentirme útil ayudando a los demás.
- D) Conocer gente con inquietudes semejantes a las mías.
- E) Adquirir experiencias que me sirvan para mi futuro profesional.
- F) Obtener el reconocimiento con créditos.

A) Ocupar mi tiempo libre

La primera de las motivaciones (Gráfico 1) se ha incluido porque, tras la experiencia en la promoción de la participación social y el voluntariado en los estudios superiores, se ha constatado que la percepción que tiene la sociedad sobre la dedicación a actividades de este tipo se deriva del tiempo de ocio del que los y las jóvenes disponen, siendo estas actividades un complemento a su tiempo libre.

Desde la implementación del Plan Bolonia, la disponibilidad de tiempo libre por parte del alumnado no puede estar más lejos de la realidad. Entre las clases presenciales, las actividades interactivas, los trabajos personales y

Gráfico 1. Ocupar el tiempo libre



Fuente: elaboración propia.

de grupo, o las prácticas, el tiempo del que dispone el alumnado es escaso, aspecto que acaba por convertirse en un verdadero reto para las y los estudiantes que participan en los proyectos, independientemente de que muchas y muchos de los implicados lo gestionen muy bien.

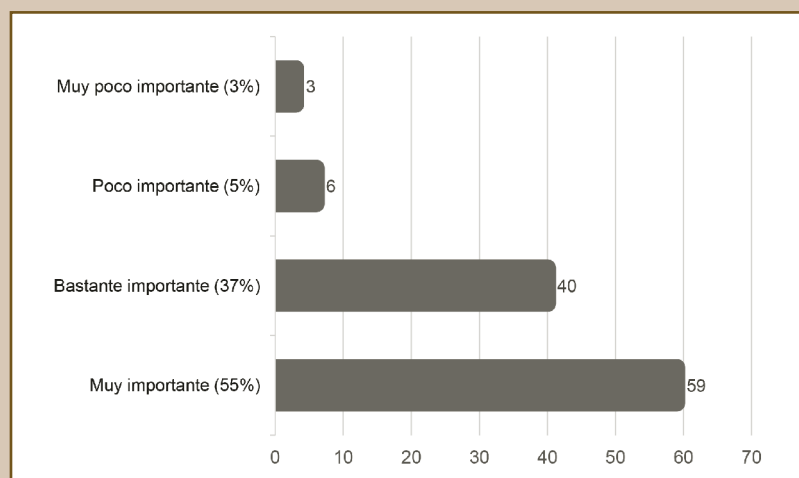
De este modo, de acuerdo con las respuestas dadas, cuando se pregunta por esta motivación –en una escala que va de “siempre de muy poco importante, poco importante, bastante importante y muy importante”– se observa que 73 participantes consideran muy poco importante o poco importante colaborar como voluntario o voluntaria para ocupar el tiempo libre, frente a 28 que lo consideran bastante importante y solo 7 muy importante.

Las personas que se acercan a los programas ofertados por las estructuras solidarias de las universidades son muy conscientes de la importancia que tiene el tiempo en el momento vital en el que se encuentran, por lo que, claramente, saben a qué dedicarlo.

B) **Contribuir a la mejora de la realidad social**

La segunda de las motivaciones analizadas (Gráfico 2) aporta unos resultados que, por estar hablando de un grupo poblacional implicado en actividades sociales, es, por así decirlo, una motivación obvia y de las más tradicionales.

Gráfico 2. **Contribuir a la mejora de la realidad social**



Fuente: elaboración propia.

Los resultados al respecto son significativos: 3 personas consideran muy poco importante esta motivación y 6 la consideran poco importante, frente a las 40 que la consideran bastante importante y las 59 que la consideran muy importante.

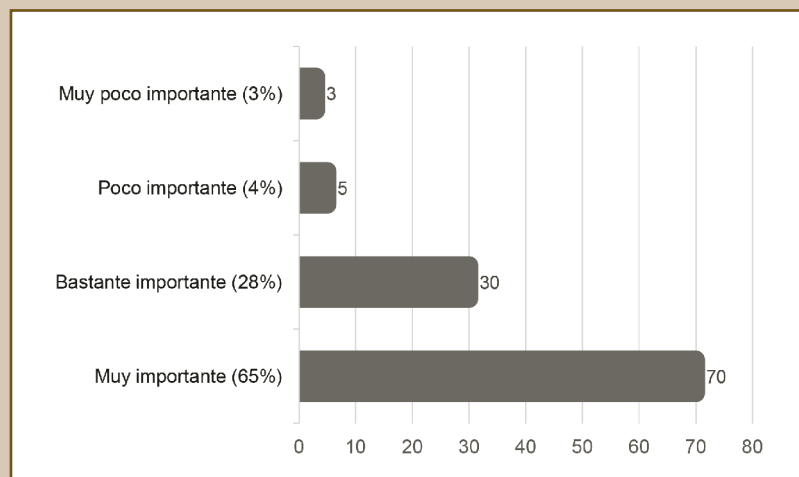
Estos resultados no dejan de ser significativos, pero también es cierto que son más o menos los esperados ya que estamos hablando del estudiantado que participa de forma voluntaria en actividades que, por las características de los campus de Santiago y Lugo y de su tejido asociativo,

son fundamentalmente sociales. Veremos algo similar cuando auscultemos los resultados de la siguiente motivación.

C) Sentirme útil ayudando a los demás

En este caso (Gráfico 3), los resultados son muy semejantes a los anteriores: 3 personas consideran muy poco importante esta motivación y 5 la consideran poco importante, frente a las 30 que la tienen por bastante importante y las 70 que la perciben como muy importante.

Gráfico 3. Sentirme útil ayudando a los demás



Fuente: elaboración propia.

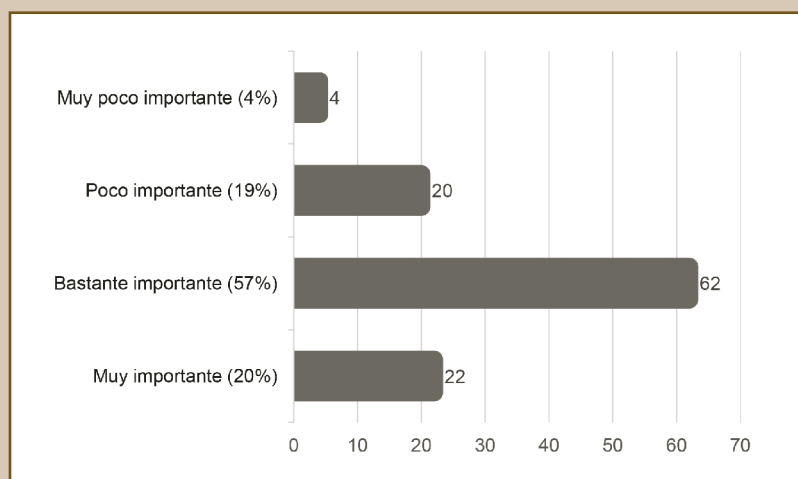
Será la respuesta dada por estas 70 personas la que más nos “reconcilie” con nuestros universitarios y universitarias. Nos encontramos ante un grupo de jóvenes implicados en la transformación social y preocupados por ayudar a los y las demás desde la satisfacción personal. Es decir, después de reflexionar sobre lo que supone colaborar, son capaces de poner en valor sus sentimientos frente a todo tipo de maniqueísmos dados a plantear que a la juventud le da todo igual.

D) Conocer gente con inquietudes semejantes a las mías

El análisis de esta motivación (Gráfico 4) es relevante, puesto que de ella se deriva la importancia que el alumnado concede a la pertenencia a un grupo, o el alto valor que le dan los y las jóvenes voluntarias pues sienten que sus inquietudes en relación con la participación social son compartidas por sus compañeros y compañeras.

La mayoría de las veces, cuando el alumnado que tiene intención de colaborar se acerca al SEPIU para interesarse y registrarse en los programas ofertados, lo hace en parejas o pequeños grupos de iguales; compañeras y compañeros de estudios que comparten una idea clara sobre la importancia de colaborar en este tipo de proyectos. Aun así, cuando los interpellamos en las entrevistas previas, podemos percibir que el grupo de personas que comparten sus inquietudes en su entorno más próximo es bastante reducido; incluso se ven poco comprendidos, lo que parece inducirles a no hacer abierta referencia a su colaboración en este tipo de proyectos.

Gráfico 4. **Conocer gente con inquietudes parecidas a las mías**



Fuente: elaboración propia.

Entendemos que el acercamiento al SEPIU es algo de capital importancia para promover una mayor participación del alumnado, pudiendo constituir un elemento de significación en el contexto universitario ya que refiere un canal para compartir intereses personales.

Puesto que la labor del voluntario y de la voluntaria se realiza a menudo de forma directa con el/la beneficiario/a de la ayuda, en detrimento del contacto directo con su grupo de iguales, es necesario desarrollar estrategias que le permitan sentirse partícipe de las actividades de la entidad de la forma más completa posible. Así, puede que el empleo de las TIC y de las nuevas herramientas sociales para crear grupo y sentido de pertenencia, otorguen una mayor calidad a la experiencia del estudiantado en los proyectos de participación social.

Se ha constatado, tanto por los gestores de programas, como por los responsables de este servicio, que, cuando se establecen grupos en las redes sociales de estudiantes universitarios voluntarios que no se conocen ni comparten estudios ni horarios, acaban generándose espacios sociales que desembocan en importantes lazos de amistad.

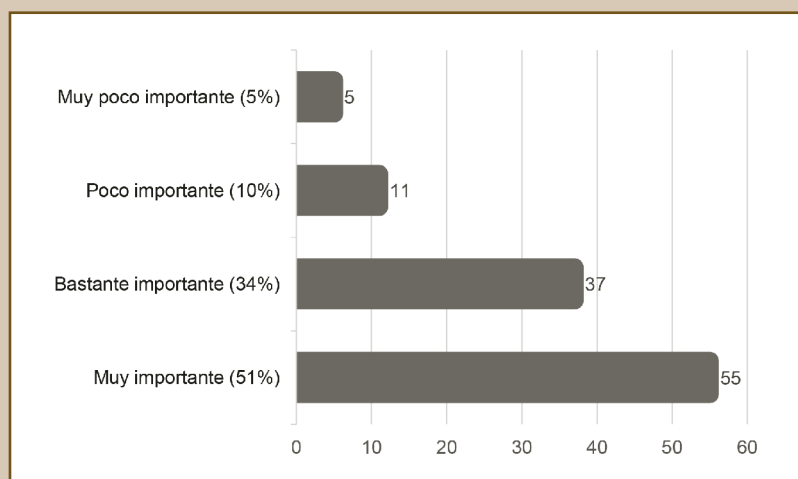
E) **Adquirir experiencias que me sirvan para mi futuro profesional**

El análisis de los datos de esta motivación (ver Gráfico 5) muestra su real importancia entre aquellas que los llevan a colaborar como voluntarios y voluntarias.

Tenemos 92 personas, de 108, que consideran muy importante (55 respuestas) y bastante importante (37 respuestas) haberse decidido a colaborar en este tipo de actividades, pues consideran que estas experiencias (fuera del aula e incluso del ámbito más estricto de lo que entendemos por educación formal) serán apreciables en su futuro profesional.

Podemos decir, por tanto, que el alumnado universitario es consciente de que la participación social y el voluntariado son herramientas de elevado interés para su empleabilidad. Colaborando en proyectos de este tipo

Gráfico 5. **Adquirir experiencias que me sirvan para mi futuro profesional**



Fuente: elaboración propia.

pueden adquirir competencias y experiencias de relevancia para su posterior desempeño laboral.

Que el alumnado haga esta reflexión es algo nuevo en el marco de las percepciones que desde las entidades se tiene acerca de las posibilidades de implicación de universitarios en sus programas.

Si el estudiantado ha sido capaz de ver “lo oculto”, esto es, lo que hay detrás de sus actividades de participación social y, al mismo tiempo, si las instituciones de educación superior están desarrollando proyectos que les permiten adquirir una formación con un plus de calidad; es tiempo de que las propias entidades del tercer sector comiencen a ver también las posibilidades que ofrece la participación de universitarias y universitarios en sus proyectos con “otras lentes”. Así, desde las organizaciones se deben favorecer más y mejores espacios de colaboración en los proyectos con voluntarios/as, a la vez de promover una concienciación de su papel como entidades educativas no formales.

F) **Obtener el reconocimiento con créditos**

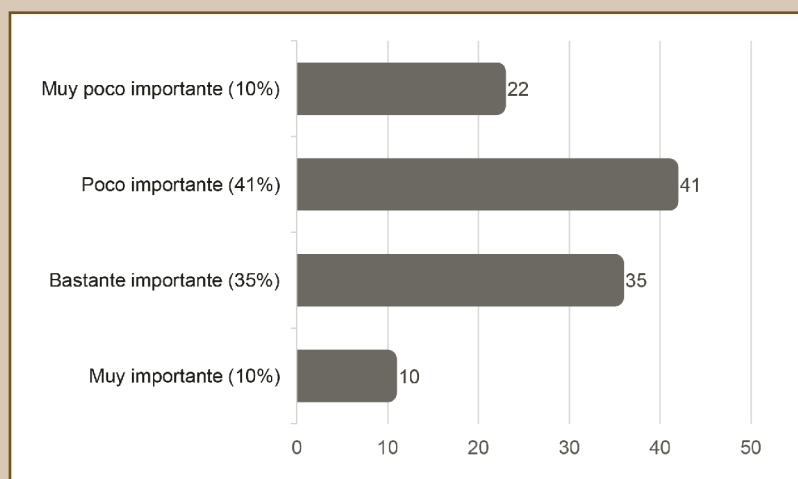
Estamos ya ante la última de las motivaciones analizadas (Gráfico 6), reiterándose datos que nos parecen de indudable interés.

Como ya se ha puesto de manifiesto, favorecer la participación del alumnado en actividades de tipo social, requiere de itinerarios y protocolos que pongan en valor esta colaboración. Por lo tanto, las instituciones de educación superior han de hacer lo posible para desarrollar protocolos dirigidos al reconocimiento con créditos de estas actividades, al amparo del artículo 12.8 del RD 1393/2007.

No obstante, el alumnado que se acerca a este tipo de proyectos, según el análisis de la encuesta, solo considera poco o muy poco importante el reconocimiento de su participación vía créditos.

Aunque también podría generarse una lectura negativa, lo que se constata es que la juventud sigue sin ser realmente consciente del valor formativo que

Gráfico 6. **Reconocimiento de créditos**



Fuente: elaboración propia.

tiene la colaboración voluntaria en este tipo de proyectos. Podría afirmarse, pues, que aunque tales acciones están reconocidas con créditos, no están suscitando un gran interés entre el colectivo.

3.2. Competencias y habilidades desarrolladas

Una vez realizada una aproximación a las motivaciones que han llevado a los y las alumnas a colaborar en proyectos de acción voluntaria, procedemos a centrarnos en el análisis de los resultados de una selección de competencias y habilidades:

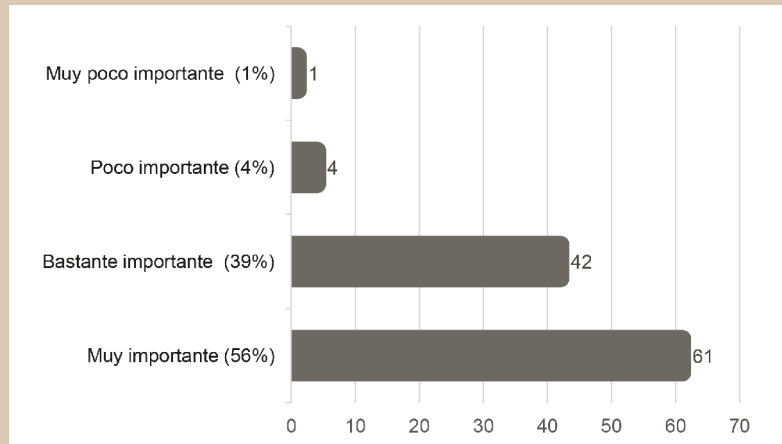
- A) Habilidades en las relaciones interpersonales.
- B) Trabajo en equipo.
- C) Comunicación oral y escrita.
- D) Razonamiento crítico.
- E) Toma de decisiones.
- F) Autonomía en el aprendizaje.
- G) Sensibilidad hacia los problemas sociales y ambientales.
- H) Sentido ético.

A) **Habilidades en las relaciones interpersonales**

Como se observa en los resultados obtenidos (Gráfico 7), la importancia dada a la adquisición de habilidades interpersonales es mucha (61 respuestas) o bastante (42). Las universidades, durante estos últimos años, se han centrado en los procesos de formación académica, de I+D+i, de emprendimiento, entre otros, lo que ha dejado en segundo plano la preocupación por la formación humana y personal de futuros egresados/as. Como muestran los resultados, la adquisición de habilidades interpersonales dentro del proceso de maduración personal, es una cuestión a considerar por parte del alumnado.

Este tipo de competencias podría estar relacionado con una de las motivaciones que señalábamos con anterioridad: *“conocer a personas con inquietudes semejantes a las mías”*. Las relaciones personales basadas en

Gráfico 7. **Habilidades en las relaciones interpersonales**



Fuente: elaboración propia.

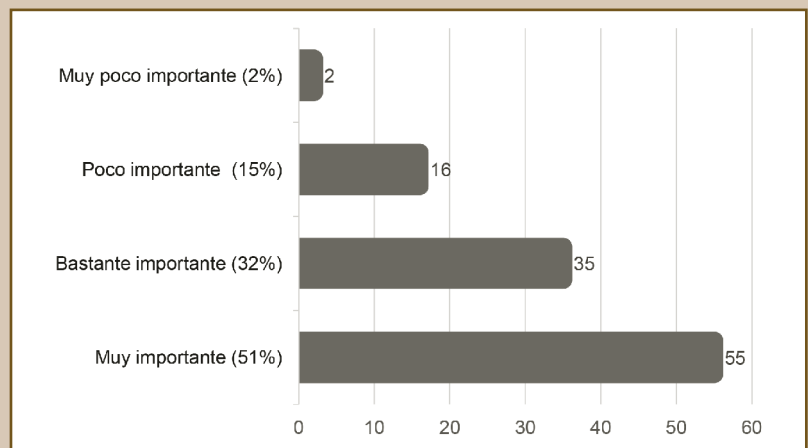
sentimientos y emociones son parte intrínseca de la actividad voluntaria, por lo que, al ser una de las competencias adquiridas mejor valoradas, está en consonancia con las motivaciones que llevan al alumnado a colaborar.

B) **Trabajo en equipo**

Se trata de una de las herramientas fundamentales para la educación en el proceso de Bolonia, es decir, que grupos de alumnos trabajen de manera coordinada en la ejecución de un proyecto.

De esta manera, la colaboración en actividades de participación social ha sido esencial para el desarrollo de competencias de trabajo en equipo (Gráfico 8) para noventa (55 mucho y 35 bastante) de las personas que han contestado.

Gráfico 8. **Trabajo en equipo**



Fuente: elaboración propia.

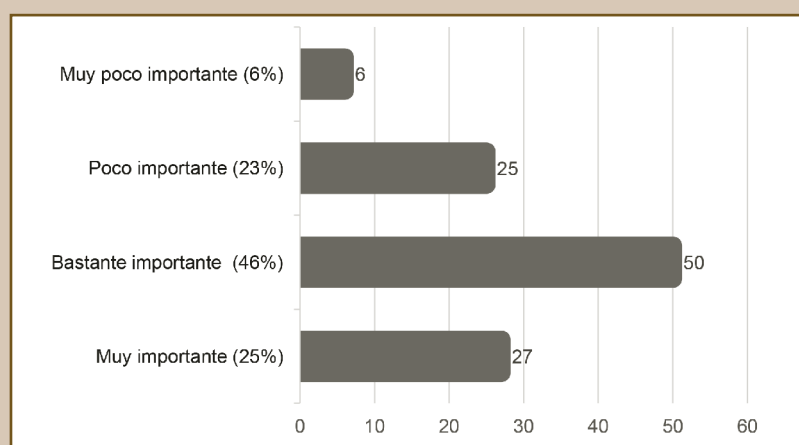
Entendemos, pues, que el compromiso que toman con la entidad, así como la complementariedad de estas actividades con el resto de sus tareas académicas y sociales, les han permitido desarrollar una cierta confianza gracias a la coordinación entre entidades, universidad y sus propios intereses.

Probablemente, este desarrollo de habilidades de trabajo en equipo lleve parejo otro tipo de actitudes y competencias susceptibles de favorecer que nuestros futuros egresadas/os sean más y mejores líderes, dispuestos a trabajar por el cambio y la transformación social.

A) **Comunicación oral y escrita y razonamiento crítico**

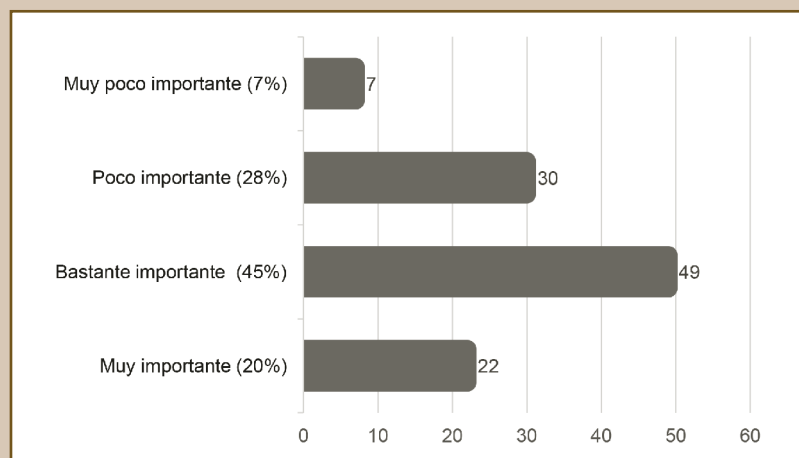
Los resultados de estas dos competencias son similares y, por la proximidad que existe entre ellas nos hemos permitido realizar un análisis conjunto (Gráficos 9 y 10).

Gráfico 9. Comunicación oral y escrita



Fuente: elaboración propia.

Gráfico 10. Razonamiento crítico



Fuente: elaboración propia.

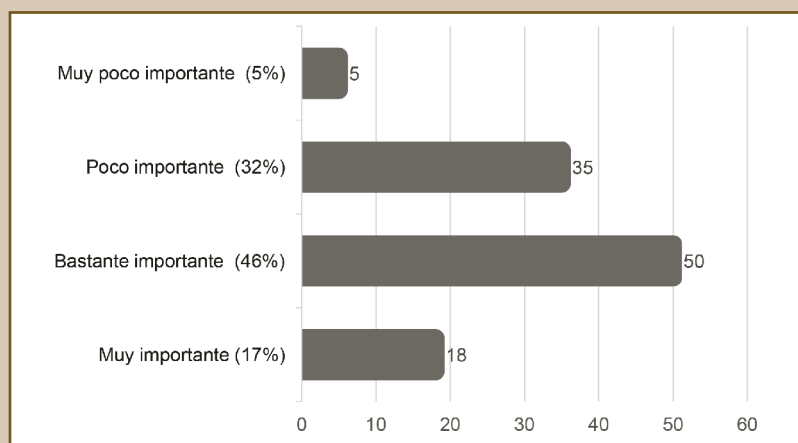
La comunicación oral, entendida como saber dialogar con los demás, es la base de las relaciones sociales, y, hacerlo de una forma reflexiva y razonada, mediante procesos de análisis, comprensión y evaluación, permite entender e interpretar el mundo y las relaciones sociales desde una óptica más personal, fuera de las afirmaciones u opiniones que solemos aceptar como verdaderas.

El “baño de realidad” que se da el alumnado participante en este tipo de proyectos es tal que, cuando se acercan a la oficina del SEPIU, siempre hacen referencia al aprendizaje real que realizan mientras colaboran en la entidad elegida, así como al valor de interactuar fuera del aula con grupos en los que incluso pueden llegar a aplicar parte de los conocimientos adquiridos durante su proceso formativo.

B) Toma de decisiones y autonomía en el aprendizaje

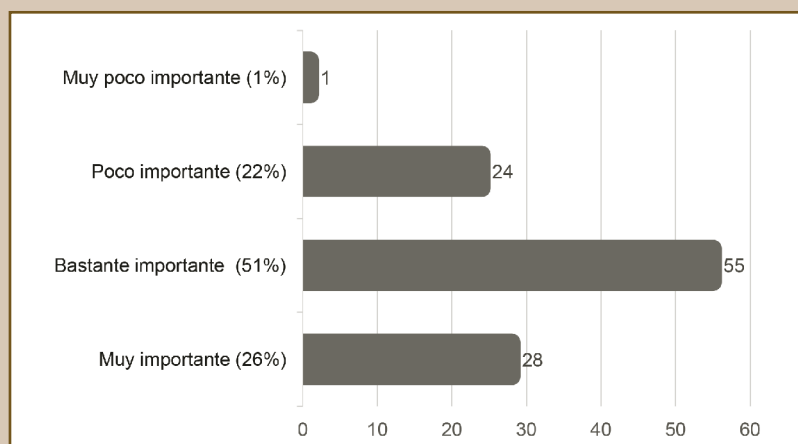
Nuevamente nos vamos a permitir unir dos competencias complementarias, para establecer un análisis conjunto (Gráficos 11 y 12).

Gráfico 11. **Toma de decisiones**



Fuente: elaboración propia.

Gráfico 12. **Autonomía en el aprendizaje**



Fuente: elaboración propia.

La autonomía en el aprendizaje, el aprendizaje continuo, aprender a aprender, o la toma de decisiones, son una serie de constantes vinculadas al Proceso de Bolonia y a los estudios superiores.

El desarrollo de actividades de participación social sitúa al alumnado como protagonista en su proceso de aprendizaje. Son ellos y ellas quienes toman la decisión de colaborar y organizarse de forma voluntaria en este tipo de actividades. Tal autonomía no es inconsciente ni espontánea, sino que se deriva de un análisis intencional (ver las motivaciones anteriormente analizadas en el Gráfico 5).

La aproximación a este tipo de actividades desde una perspectiva experiencial para la mejora del futuro profesional apunta, sin lugar a duda, a una responsabilidad por parte del discente en la toma de decisiones (autónoma, puesto que es voluntaria), a una identificación de sus necesidades de aprendizaje y, probablemente, a una definición de sus objetivos. Todo ello vinculado también a un entrenamiento en el uso de técnicas y estrategias para el desarrollo de su aprendizaje al participar en los proyectos coordinados por las diferentes entidades. El alumnado deja de sentirse como un sujeto pasivo en la recepción de conocimientos, para identificarse como protagonista y agente de este proceso. El espacio social pasa a formar parte del “aula” como una herramienta fundamental para la formación.

C) Sentido ético y sensibilidad hacia los problemas sociales y ambientales

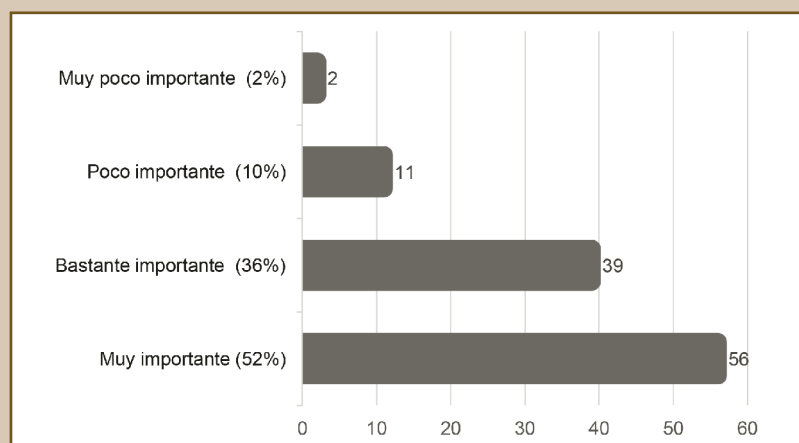
Los y las estudiantes perciben que la universidad se enfrenta a unas circunstancias sociales que obligan a replantearse el marco teórico básico de sus funciones. En la actualidad, se está suscitando un debate internacional respecto a la misión y futuro de la Universidad (BIS, 2011; Bowen, 2012) que va más allá de su papel centrado en I+D+i.

El análisis de las respuestas del alumnado (Gráficos 13 y 14) permite entrever la presencia de aspectos éticos, cívicos y de desarrollo humano sostenibles en su proceso formativo. En este sentido, conviene reflexionar sobre la necesidad de incluirlos en un plan de formación permanente en las universidades, a través de un intercambio fluido de experiencias, o mediante el trabajo en red de la institución con el tejido asociativo existente. La USC lleva años trabajando en el ámbito de la participación social gracias a las actividades promovidas desde el Servicio de Participación e Integración Universitaria o de su Oficina de Desarrollo Sostenible, dando incluso un paso más, al incluir la implementación del aprendizaje-servicio como una metodología fundamental en sus procesos de innovación educativa.

Nos encontramos ante un mundo plural –que aspira a más desarrollo de naturaleza intercultural–, en una sociedad con graves desajustes socioeconómicos, y ante una universidad que pretende el logro de una mayor inclusividad (Delors, 1996).

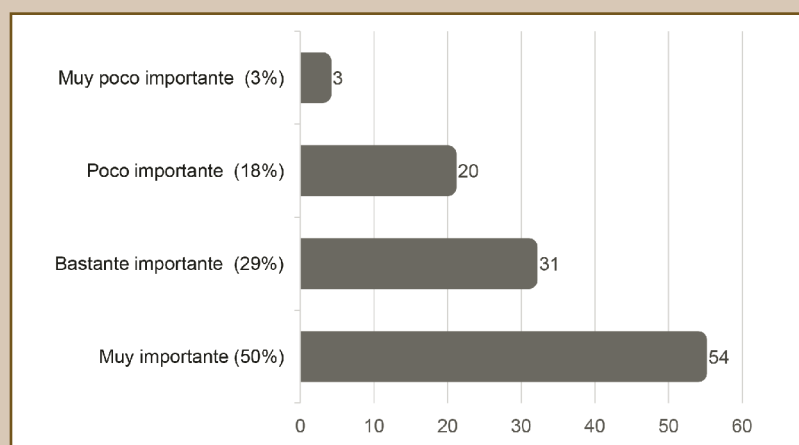
Es lógico, por tanto, que abunden los estudiantes dados a demandar una formación ética y profesional en la universidad, que no olvide la relevancia de tales cuestiones y dimensiones para el futuro de sus egresadas/os, personas moralmente obligadas al cultivo del pensamiento crítico en sus marcos de referencia personal y social.

Gráfico 13. **Sentido ético**



Fuente: elaboración propia.

Gráfico 14. **Sensibilidad hacia los problemas sociales y ambientales**



Fuente: elaboración propia.

4. Conclusiones y propuestas de actuación

A estas alturas del estudio, conviene que recapitemos lo más sustancial de lo referido si ansiamos marcar algunas conclusiones y propuestas de mejora, de modo que sea factible poner en valor la importancia del voluntariado, la participación social y la educación no formal en la educación superior. Es por ello que:

- Necesitamos poner en valor las percepciones del alumnado en relación con las motivaciones, competencias y habilidades adquiridas. Desde la óptica del aprendizaje entre iguales, podemos atribuirles un mayor protagonismo en relación con la participación en proyectos sociales y, de paso, en la adquisición de conocimientos relevantes.
- Hemos de ser conscientes de que alumnado que participa en este tipo de actividades destaca en la organización de su tiempo libre para

actividades de provecho. La colaboración en proyectos sociales y el hecho de sentirse útiles ayudando a los demás, junto al trabajo en pos de una mejor realidad social, se entiende como importante pues favorece experiencias de interés para su futuro profesional.

- La participación en actividades de educación no formal a través de proyectos con voluntarios/as y de participación social favorece la adquisición de competencias y habilidades de carácter transversal por parte del alumnado.
- Impulsar la participación del alumnado en este tipo de proyectos puede redundar en la mejora de la empleabilidad de los futuros egresados/os. Es una realidad que, mediante esta participación, se sienten más protagonistas y agentes de su proceso de formación y aprendizaje.
- La dimensión ética de sus aprendizajes alienta la formación de futuros profesionales como personas críticas, intelectualmente curiosas, honestas y con un elevado grado de desarrollo social y cívico.

Como elementos de mejora podemos señalar uno que nos parece fundamental, y desde el que se podrían conectar distintos aspectos vinculados a la asunción de la formación ética por parte de nuestras instituciones de educación superior. Nos referimos a la conveniencia de visibilizar lo que aún permanece “oculto” detrás de todos estos proyectos de participación y, en su caso, de educación no formal, haciendo que se puedan reconocer en el espacio curricular. De igual forma, hemos de hacer lo posible para que el alumnado entienda en mayor medida que la adquisición de créditos mediante la participación en este tipo de proyectos puede influir positivamente en su expediente académico, e incluso en su gradiente de empleabilidad.

Asimismo, favorecer la implementación de estrategias educativas innovadoras, caso del aprendizaje-servicio, es posible que refuerce el desarrollo de proyectos formativos, y aún que alienten una posterior incorporación, como voluntario o voluntaria, en actividades o ámbitos de implicación por el servicio ya realizado.

Finalmente, otro elemento que podría optimizar la puesta en valor de la participación social como herramienta formativa, apunta a la inclusión, como variable o indicador para la realización de *rankings* internacionales de universidades, de varios ítems en los que se hiciese mención de las cuestiones cívicas y sociales. De este modo, la búsqueda de la excelencia por parte de las instituciones de educación superior que estos rankings ponderan reflejaría los trabajos que universidades como la de Santiago de Compostela desarrollan de cara a la formación cívica y social de sus futuros egresados y egresadas.

Referencias bibliográficas

Agrafojo, J. (2015). “Universidade, Responsabilidade Social e Aprendizaxe-Servizo: un estudo na Universidade de Santiago de Compostela” (Tesis doctoral). Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.

BIS (2011). “Higher Education. Students at the Heart of System”. The Stationery Office, Londres.

Bowen, W. (2012) “Universities suffering from near-fatal ‘cost disease’”. *Stanford Report*. Recuperado de <https://news.stanford.edu/news/2012/october/tanner-lecture-one-101212.html>

Delors, J. (1996). "La educación encierra un tesoro". Ediciones UNESCO, París.

Santos Rego, M. A. y Lorenzo, M. (2007). "Universidade e construción da sociedade civil". Edicións Xerais, Vigo.

Sotelino, A. (2014). "Aprendizaje-Servicio en las Universidades Gallegas. Evaluación y propuesta de desarrollo". (Tesis doctoral). Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.

VV.AA. (2001). "O voluntariado no Sistema Universitario de Galicia". Dirección Xeral de Universidades, Xunta de Galicia, Santiago de Compostela.

El *engagement* o compromiso estudiantil y la acreditación de las competencias transversales adquiridas en los entornos académicos

En los entornos académicos se pueden distinguir tres tipos de aprendizaje: los adquiridos por la educación formal, la educación no formal y la educación informal. Las actividades de voluntariado representan una forma de aprendizaje informal que aporta unas competencias que son de gran potencial para la empleabilidad. La representación estudiantil se genera dentro del espacio informal de las universidades, siendo destacable el compromiso que adquieren los representantes de estudiantes con la institución basada en una serie de actitudes y acciones para la defensa y mejora del entorno académico. Este artículo aporta una revisión del concepto de compromiso estudiantil o *engagement* como forma de voluntariado y se analizan las competencias transversales derivadas de esta forma de aprendizaje informal. Después de una revisión de los conceptos de reconocimiento, validación y acreditación de competencias, acorde con el contexto europeo, se identifican las principales competencias transversales adquiridas por los y las representantes de estudiantes según el catálogo europeo de ocupaciones, competencias y cualificaciones (ESCO) y se propone una estrategia para su reconocimiento.

Palabras clave: educación informal, voluntariado, compromiso estudiantil, competencias transversales, empleabilidad.

1. Introducción: la representación estudiantil como voluntariado en la educación superior

Nos encontramos en un momento en el que la representación estudiantil no es reconocida con la importancia que las propias instituciones le deberían dar, a sabiendas que es un elemento imprescindible para el buen funcionamiento de las universidades. Algunos estudios han apuntado hace tiempo que la participación estudiantil en la universidad es escasa (Martín Cortés y Lorente Fontaneda, 2011; Michavila y Parejo, 2008; Pares, 2012). El compromiso que se adquiere con la institución y compañeros/as de aula y de centro los lleva a invertir su tiempo y sus recursos en la mejora del buen funcionamiento de estas, y en la creación de vida y ambiente universitario propicios para que el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje sea el mejor, así como una formación complementaria en ámbitos como el deportivo, cultural, solidario y social (Soler, Pallisera, Planas, Fullana y Vilà, 2012).

El escaso reconocimiento de su trabajo está dando como resultado unas bajas tasas de reposición en la representación estudiantil, lo que hace que, en los próximos años, las universidades puedan tener problemas para encontrar estas figuras entre sus estudiantes, lo que implicaría no

solamente perder la visión de estos, sino que el alumnado se quedaría sin representación en los asuntos más determinantes de las instituciones educativas universitarias.

Para paliar esta situación es necesario diseñar algunas estrategias que favorezcan que las personas quieran formar parte de la representación estudiantil, y el simple hecho de reconocer su trabajo a través de un certificado que asegure la formación que han adquirido en los ámbitos informales durante su estancia en la educación superior es una forma fácil, directa y satisfactoria de conseguir ese reconocimiento. De esta manera, se aporta un reconocimiento especial que tendrá una gran validez en su futuro, distinguiéndolos entre el resto de los y las estudiantes y haciéndoles más atractivos para el mundo laboral.

En el espacio educativo universitario encontramos tres dimensiones formativas en un mismo ambiente. A partir de estudios como el realizado por Rodríguez Menéndez y Fernández García (2005) sobre la educación formal, no formal e informal en el EEES, se han señalado las nuevas exigencias para los procesos de formación en educación y ha comenzado una creciente preocupación por el valor que tienen otros tipos de formación para el alumnado. En estas experiencias se adquieren competencias propias que son fácilmente transferibles a las acciones del día a día.

Los espacios formales propios de las actividades académicas aluden al proceso integral que comienza con la educación inicial o educación primaria, pasa por la educación secundaria y llega hasta la educación superior (Pérez Porto y Merino, 2019). Los espacios no formales, no atados a normas ni planificaciones tan cerradas como los anteriores, ofrecen, por lo general, mayor libertad al estudiante. Autores como Naranjo Crespo (2018) sostienen que los programas de educación y/o aprendizaje no formal potencian de modo significativo las competencias, destrezas y valores susceptibles de elevar los niveles e indicadores de empleabilidad de la juventud. Los espacios informales son, quizás, los más desconocidos y éstos son los escenarios en los que el aprendizaje se obtiene por medio de las actividades del día a día, relacionadas con la familia, los/as amigos/as o incluso el trabajo. Por lo general, no es una educación intencionada, no tiene ningún tipo de estructuración ni objetivos marcados, y tampoco permite obtener certificación formal alguna. Asimismo, no se sustenta en herramientas concretas ni cuenta con una duración determinada. Estas incluyen, entre otras, predisposiciones para comportarse en situaciones sociales, formas y tipos de decisiones, pertenencia y participación en comunidades, y evolución de la identidad personal. Más concretamente, en el ámbito universitario serían actividades como la representación estudiantil o las actividades deportivas. Entre las muchas ventajas de este tipo de educación, la representación estudiantil nos aporta una clave para este trabajo, en el que se desarrolla un aprendizaje tácito que conlleva al compromiso, donde “se aprende de manera explícita e implícita simultáneamente, tanto en la escuela como en la vida cotidiana en general, siempre en contextos de actividad y aprendizaje” (Rodríguez Illera, 2018, p. 267).

Por último, cabe destacar que en el espacio universitario nace otro concepto que entra con fuerza como es el aprendizaje a lo largo de la vida, desarrollado como un espacio organizativo de todas las formas de educación formal, no formal e informal como componentes integrados e interrelacionados (Carabias Herrero y Carro Sancristóbal, 2018). Se basa en

la premisa de que el aprendizaje no está confinado a un periodo específico de la vida, sino que va “de la cuna a la tumba” (sentido horizontal), considerando todos los contextos en los que conviven las personas como la familia, la comunidad, el trabajo, el estudio, o el ocio (sentido vertical), y supone valores humanísticos y democráticos como la emancipación y la inclusión (sentido profundo) (Delors, 1996). Enfatiza el aseguramiento de los aprendizajes relevantes (y no sólo la instrucción académica) más allá del sistema escolar.

2. La clave de la representación: el compromiso o *engagement*

Retomando la idea de Rodríguez Illera (2018), el compromiso o *engagement* en el ámbito universitario podríamos definirlo, *grosso modo*, como una dedicación de recursos personales hacia la institución universitaria. No obstante, utilizaremos el estudio realizado por Paul Ashwin y Debbie McVitty (2015) para definirlo con exactitud. El compromiso es el elemento principal para la creación de una comunidad de aprendizaje. Investigadores como Trowler (2010) o Healey, Flint y Harrington (2014) ponen de manifiesto la importancia de los y las representantes de estudiantes dentro de la organización interna y los órganos de gobierno de las universidades. Concretamente, Trowler (2010, 2014) hace una mención especial a todo lo que está relacionado con los procesos de mejora de calidad que le son propios y tiene su correspondiente reflejo en la evaluación que hacen las instituciones externas o agencias de calidad del sistema a niveles regional o nacional. El trabajo mencionado de Ashwin y McVitty (2015) concluye con la definición del *engagement* como la representación estudiantil donde pueden existir hasta tres formas de compromiso diferentes, todas ellas igual de importantes y necesarias para el buen funcionamiento de la institución ya que buscan y persiguen diferentes objetivos. Además de definir cada uno de los tipos de compromiso, se pueden relacionar con la formación en la que se dan, ya sea educación formal, no formal o informal. Estos tres tipos son:

- **El compromiso del estudiantado en su proceso de formación.** Este compromiso es la participación dentro de sus estudios para garantizar que su aprendizaje tenga éxito en términos de motivación o de percepción intelectual. De esta forma, los/as estudiantes son dueños/as de su propio aprendizaje, trabajando junto al resto de académicos en busca de la mejora de la calidad de los grados universitarios. El objetivo que persiguen es el desarrollo de su comprensión del conocimiento con el que están comprometidos/as en su programa de estudios. En este ámbito, los y las representantes de estudiantes son vistos/as como un cuerpo cuyos objetivos no sufren variaciones según el grado de participación que tienen, es decir, siempre buscarán la mejora de sus procesos de enseñanza-aprendizaje. Encontramos las siguientes figuras de representación estudiantil: representante de clase, en juntas de centro y en los departamentos. Todos estos representantes actúan en lo que llamaríamos “educación formal”, colaborando en la estructura de los planes de estudio, mejorando el dinamismo del aula, favoreciendo los procesos de aprendizaje y creando climas de trabajo agradables para que todo pueda desarrollarse con claridad y normalidad.
- **El compromiso del estudiantado en la formación de sociedad.** Este tipo de compromiso trata de hacer la transferencia del conocimiento

entre lo que adquieren a través de sus procesos de aprendizaje y la forma en la que pueden actuar en la creación de una mejor comunidad. El objetivo será el asociacionismo entre los/as representantes de estudiantes y los/as académicos/as, de forma que esa interacción pueda construir un mejor conocimiento. Encontramos, por ejemplo, grupos de investigación donde los/as estudiantes tienen una alta participación guiada y tutorizada por académicos, produciéndose un trabajo conjunto. La evolución se verá en el aumento del compromiso que adquieren los/as estudiantes según se van avanzando las mejoras del sistema o de las investigaciones. Las figuras de representación estudiantil que existen en relación con este apartado son los y las representantes de estudiantes en los departamentos, en las juntas de centros, en el Claustro Universitario o en el Consejo de Gobierno de cada Universidad. Actúan sobre la denominada educación no formal, ya que, las funciones que desarrollan se hacen de forma voluntaria, y por norma general no hay una planificación de los actos ni del aprendizaje, ya que se hace por el placer de mejorar algunos de los sistemas de la sociedad. Se proyecta el compromiso para evolucionar en la calidad de los procesos y que se rectifiquen los posibles errores detectados.

- **El compromiso del estudiantado en la formación de liderazgo.**

Este tipo de compromiso está orientado hacia la creación de nuevos objetivos para los y las representantes de estudiantes. Los objetivos están guiados por el desarrollo de competencias como el liderazgo o la negociación de acuerdos. Esta situación ha desafiado al entendimiento de los/as académicos/as al tratarse de un compromiso surgido de la necesidad de actuar contra los “dictámenes” del sistema, es decir, están comprometidos/as con la institución ya que, el desarrollo de sus funciones está orientado hacia la mejora de la misma, pero lo hacen de forma paralela sin que los/as académicos/as puedan influir en sus decisiones, en la forma de organizarse o sus deliberaciones. En este formato encontramos las delegaciones de estudiantes y los Consejos de Estudiantes, que desarrollan toda su actividad en la denominada educación informal, que trata de mejorar el día a día del estudiantado y la vida universitaria a través de la realización de actividades de formación complementaria, la resolución de dudas y conflictos, o la realización de propuestas que mejoren la institución.

En todos estos tipos de *engagement* encontramos como punto común el desarrollo de actividades o funciones por parte de los y las representantes de estudiantes donde adquieren habilidades propias (Christenson, Reschly y Wylie, 2012; Dunne y Owen, 2013). Estas habilidades son las que denominamos “competencias transversales”. Estas competencias son adquiridas, mayoritariamente, por medio del ensayo y error, pues, aunque los y las estudiantes estén guiadas en algunas ocasiones, no hay una formación previa a los cargos que ostentan y la transmisión de conocimiento se hace de forma natural entre sus componentes. Este aprendizaje del alumnado conlleva involucrarse con la institución y un compromiso real con el resto, ya que serán su voz en los diferentes órganos de gobierno y, en momentos de angustia, actúan como “salvavidas” para continuar en sus grados universitarios. Representan las inquietudes del estudiantado y tratan de responder a cuestiones de naturaleza simple, tales como aspectos del sistema de créditos ECTS, o más complejas como pudiera ser la viabilidad económica para continuar los estudios en caso de dificultades socioeconómicas de las familias.

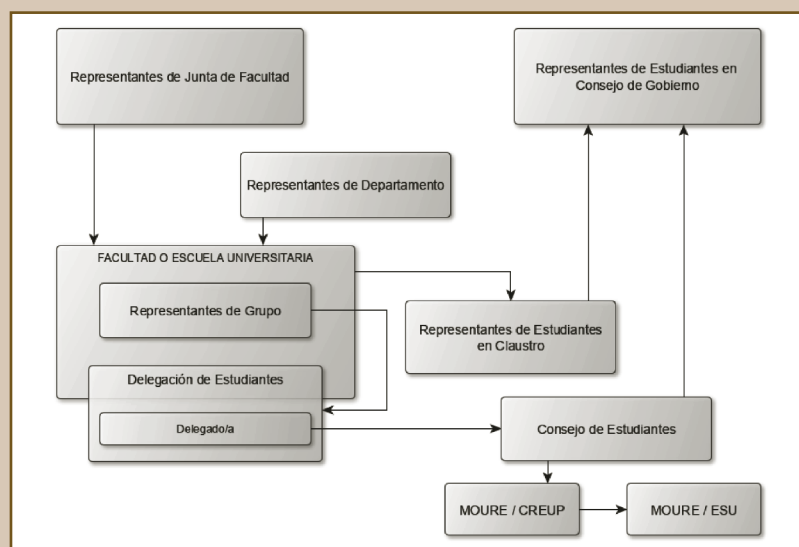
Entre otras muchas cuestiones, nos preguntamos ¿para qué vale este compromiso de los/as representantes de estudiantes? ¿qué valor tiene ese compromiso para los/as representantes de estudiantes en las instituciones? En el desarrollo de las funciones propias de la representación estudiantil, se adquieren competencias que son muy valoradas por el mercado laboral, y entonces surgen otros interrogantes: ¿cómo podríamos dar validez a esas competencias?, ¿pueden ser esas competencias evaluadas por la universidad?, ¿cómo evaluamos esas competencias?

3. El voluntariado en la educación superior

En 1917 John Dewey en su libro *Democracia y Educación* (2004), ya contemplaba esta representación, y señalaba que los Consejos Estudiantiles constituyen los lugares en los que se involucra el individuo hacia el aprendizaje de la democracia y el liderazgo, construyendo su propio aprendizaje con las obligaciones y derechos inherentes a su participación. De esta forma, nacieron los Consejos de Estudiantes que actualmente han evolucionado en los máximos órganos de representación estudiantil, lo cual significa que, cada universidad organizará un Consejo de Estudiantes donde están representados los y las estudiantes de todas las escuelas y facultades (véase Gráfico 1). En España, los Consejos de Estudiantes están regulados por el *Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario* (CREUP, 2019).

En este espacio se asegura una participación libre, organizada y representativa, donde se respetan los derechos del estudiantado, así como el cumplimiento de sus deberes. Asimismo, permite compartir ideas, intereses y preocupaciones con el resto de la comunidad educativa de las universidades en todos los órganos donde están representados.

Gráfico 1. Esquema de la representación estudiantil en la universidad



Base: elaboración propia.

El proceso de participación y representación empieza en las aulas, eligiendo entre las personas del grupo aquellas que actuarán como representantes de este, aportando la voz y el voto de sus representados en lo que posteriormente se constituye como la delegación de estudiantes en un centro. Esta tiene una comisión ejecutiva presidida por la persona que actúa como delegado o delegada de centro. El total de las y los delegados de centro, junto con los y las estudiantes claustrales y aquellos/as que están en el Consejo de Gobierno forman el Consejo de Estudiantes. Todos ellos y ellas han sido elegidos democráticamente a través de sufragio universal del total de estudiantes, según está regulado por los estatutos de las propias universidades.

3.1. Las competencias transversales en los entornos académicos

Son muchas las definiciones de “competencia” que podemos encontrar en diferentes ámbitos (Le Boterf, 2008; López Gómez, 2016). Así, una de las más utilizadas es la de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2005) que la define como “la capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales o para realizar una tarea o actividad” (p. 8). También señala que cada competencia reposa sobre una combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimientos, motivación, valores, actitudes, etc.; que pueden ser movilizadas conjuntamente para actuar de manera eficaz (*Definition and Selection of Competencies - DeSeCo*). Por otra parte, Marope, Griffin y Gallagher (2017) se refieren a la competencia como “la capacidad de desarrollo para movilizar interactivamente y utilizar éticamente la información, los datos, los conocimientos, las habilidades, los valores, las actitudes y la tecnología para participar de manera efectiva y actuar en diversos contextos del siglo XXI para lograr el bien individual, colectivo y global” (p. 27). Entre algunas de las definiciones, señalamos como punto de encuentro la interacción de las diferentes habilidades adquiridas por una persona para el desarrollo de una actividad en distintos ámbitos.

La preocupación por este término ya fue recogida por autores como Howard Gardner. Con su teoría de “las inteligencias múltiples” (1983) puso en jaque a los sistemas educativos y obligó a reflexionar sobre la importancia que tiene este enfoque como facilitador del desarrollo de esas capacidades que, en forma de currículum oculto, germinan entre los alumnos y alumnas a lo largo de su periodo formativo, desde la escuela hasta la educación superior. Gardner (1983, 2015) identificó los cuatro componentes de una competencia:

- El contexto, constituido por un saber (saber qué) y un hacer (saber cómo).
- Los valores (saber – por qué).
- Las actitudes (saber – poder).
- La motivación (querer – saber).

Con posterioridad Delors (1996) o Martínez Clares y Echeverría Samanes (2009) han destacado estos cuatro componentes como base del desarrollo de competencias tanto en la educación como en la profesionalización.

La idea de transversalidad aporta un nuevo argumento necesario para comprender mejor las competencias que tratamos de identificar en el compromiso estudiantil. Podríamos considerar transversales aquellos conocimientos adquiridos en diferentes tareas y que interactúan entre sí en otros contextos diferentes a los originales donde fueron adquiridos. La

transversalidad llevada a la competencia consistiría en dotar de sentido los aprendizajes disciplinares, estableciendo conexiones entre lo instructivo y lo formativo de modo que se articulan los saberes de los distintos sectores productivos con el conocimiento académico.

La Comisión Europea ha sido sensible desde su origen a este tema y ha fomentado una política orientada a la innovación en la formación a lo largo de la vida. Una importante contribución ha sido desarrollada a través de un grupo de consulta llamado *European Lifelong Guidance Policy Network* (ELGPN, 2014). Este grupo técnico nos aportó una definición de competencias transversales muy completa que ha dado pie a los diferentes proyectos que, con posterioridad, se están desarrollando en el EEES, vinculados con la orientación para la carrera. La definición de competencias transversales se expresa en los siguientes términos: “son aquellas competencias individuales relevantes para empleos y ocupaciones distintas de las que actualmente se realizan o se han realizado de forma reciente. Estas competencias han podido adquirirse a través de actividades no laborales o de ocio, o a través de la participación en actividades de educación o de formación. De forma general, estas capacidades se han aprendido en un contexto, o para dominar un problema o situación especial y pueden ser transferidas a otro contexto” (p. 31).

Otro importante hito fue la creación de la comisión llamada ESCO en 2014, con el fin de crear la Clasificación Europea de Capacidades/Competencias, Cualificaciones y Ocupaciones, donde están identificadas y desarrolladas un total de 13.485 capacidades que dan cabida a las actividades que se desarrollan a nivel profesional y durante los periodos de formación en los tres tipos de educación formal, no formal e informal (Comisión Europea, 2019). Este punto de inflexión en la identificación de competencias transversales por parte de la organización europea aporta la carta de naturaleza de muchas de las competencias que se adquieren como resultado de la experiencia como estudiantes comprometidos/as en los entornos educativos de la educación superior.

3.2. ¿Qué competencias desarrollan los y las representantes estudiantiles?

La representación estudiantil conlleva el desarrollo de una serie de competencias y actitudes básicas para la formación integral de la persona. Estas competencias han sido adquiridas en el propio desarrollo de sus actividades. Las acciones que se llevan a cabo, así como las destrezas que desarrollan, las actitudes y aptitudes conseguidas como representantes estudiantiles son indicadores de un perfil diferente. Estos logros han sido caracterizados como competencias transversales y podríamos identificarlos entre las 64 competencias transversales recogidas en el catálogo europeo ESCO (2018). Así, nos encontramos con tres principales grupos de competencias acorde con este catálogo: las asociadas a la aplicación de los contenidos, las relacionadas con las actitudes y valores, y las vinculadas con la interacción social y el pensamiento. Una selección de las principales competencias implícitas y desarrolladas durante el proceso de compromiso y representación estudiantil, en mayor o menor medida, son las que exponemos a continuación de forma sintética.

- Aplicación de los contenidos: aspectos generales de las habilidades especializadas que se utilizan comúnmente en el lugar de trabajo y en el

aprendizaje. También se refiere al conocimiento de la organización y del entorno laboral.

- Entorno y trabajo: conocimiento y cumplimiento de las políticas organizativas dedicadas a la diversidad, la misión de la empresa y los estándares de calidad.
 - Aplicar normas de calidad.
 - Respaldar el plan de empresa.
 - Apoyar la igualdad de género.
 - Apoyar la diversidad cultural.
- Tecnología de la información y comunicación: capacidad para utilizar las tecnologías de la información y la comunicación de manera efectiva para lograr los objetivos de trabajo.
 - Creación de contenidos digitales.
 - Comunicación y colaboración digitales.
- Actitudes y valores: estilos de trabajo individuales y preferencias y creencias relacionadas con el trabajo que sustentan el comportamiento para que los conocimientos y las habilidades se apliquen de manera efectiva.
- Actitudes: estilos de trabajo individuales que pueden afectar a la forma en que alguien realiza un trabajo.
 - Hacer frente a la presión.
 - Mostrar entusiasmo.
 - Cumplir los compromisos.
 - Cuidar la higiene.
 - Trabajar eficientemente.
 - Hacer frente a la incertidumbre.
 - Adaptarse al cambio.
- Valores: principios o normas de comportamiento que revelan el propio juicio de lo que es importante en la vida.
 - Respetar el código ético de conducta.
 - Tener buenos modales.
- Interacción social: capacidad para participar de manera efectiva y de manera dirigida hacia el objetivo con otras personas que se encuentran en el trabajo o estudio.
 - Instruir a otros.
 - Convencer a los demás.
 - Interactuar con otros.
 - Informar.
 - Dirigir a otras personas.
 - Trabajar en equipo.
 - Apoyar a los compañeros/as de trabajo.
 - Negociar un acuerdo.
 - Motivar a los demás.
 - Asesorar a otros.
- Pensamiento: capacidad de aplicar procesos mentales para resolver problemas complejos y alcanzar metas, adquirir conocimientos y realizar tareas complejas.

- Procesar información cualitativa.
- Gestionar el tiempo.
- Elaborar estrategias para resolver problemas.
- Pensar de manera creativa.
- Decidir.
- Identificar oportunidades.
- Memorizar información.

Finalmente, se observan una serie de competencias de gran importancia derivadas de las actividades de representación que podríamos identificar como relacionadas con el tratamiento digital de los datos, la comunicación y colaboración digital, y la creación de contenidos digitales, siguiendo la clasificación ESCO y el documento *DigiComp 2.1* (Carretero, Vuorikari y Yves, 2017) sobre competencias en tecnologías de la información y de la comunicación:

- o Tratamiento digital de los datos: identificar, localizar, recuperar, almacenar, organizar y analizar información digital, juzgando su relevancia y propósito.
 - Gestionar datos, información y contenido digitales.
 - Navegar, buscar y filtrar datos, información y contenidos digitales.
 - Evaluar datos, información y contenidos digitales.
 - Almacenar datos y sistemas digitales.
- o Comunicación y colaboración digital: comunicarse en entornos digitales, compartir recursos a través de herramientas en línea, vincularse con otros y colaborar a través de herramientas digitales, interactuar y participar en comunidades y redes, y desarrollar una conciencia intercultural.
 - Utilizar herramientas en línea para colaborar.
 - Utilizar tecnologías digitales para compartir datos, información y contenidos digitales.
 - Utilizar instrumentos de comunicación en línea.
 - Gestionar la identidad digital.
 - Utilizar servicios electrónicos.
- o Creación de contenido digital: creación y edición de contenido nuevo (desde procesamiento de textos a imágenes y videos); integración y reelaboración de conocimientos y contenidos previos; y producción de expresiones creativas.
 - Integrar y reelaborar contenido digital.
 - Desarrollar contenidos digitales.

No todas estas competencias que han sido señaladas las desempeñan por igual los/as representantes de estudiantes, sino que se desarrollan en función del cargo que se ocupa y de las tareas, anteriormente mencionadas, propias de la representación estudiantil.

En este ámbito de formación informal es relativamente fácil desarrollar estas competencias, pero no es tan sencillo reconocer y acreditar la adquisición de las mismas. Por ello, es necesario diseñar un sistema que permita evaluarlas, validarlas y certificarlas.

4. El reconocimiento, la validación y la acreditación de competencias

La Comisión Europea, a través de su *Recomendación del Consejo de 20 de diciembre de 2012 sobre la validación del aprendizaje no formal e informal*, estableció que en 2018 todos los gobiernos e instituciones tendrían implementados sistemas para el reconocimiento de los aprendizajes y las competencias adquiridas por vías alternativas a la educación formal. En este sentido, las universidades como instituciones deberían implementar estos procesos para favorecer que lo aprendido tenga su reconocimiento en términos de competencias y capacidades. Estudiantes comprometidos/as con las organizaciones educativas están desarrollando sus competencias de forma personal y la institución debería promover este reconocimiento.

4.1 Reconocimiento de competencias

En el contexto español, en el año 2009, el Ministerio de Educación publicó el *Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral* en el que también se regulan las competencias adquiridas a través de la educación no formal e informal. Con este Real Decreto se hace posible que la competencia profesional adquirida en contextos laborales pueda ser identificada con cualificaciones del catálogo nacional. Este pudiera ser el primer paso para que sean reconocidas las competencias, al menos transversales, del estudiantado implicado en la gestión y representación. Estas competencias transversales son algunas de las que complementarán las futuras profesiones que puedan ejercer los y las egresadas.

La llegada del Plan Bolonia (1999) y la incorporación del Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS), supuso la publicación del *Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, que regula la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*, donde se señalaba que las universidades debían reconocer algunos de estos créditos ECTS por actividades de tipo cultural, de representación estudiantil, o por actividades deportivas y de voluntariado (véase la *Ley Orgánica 4/2007 de universidades* y artículo 24 de la *Ley 45/2015 del voluntariado*). En este caso se especificaría el tipo de actividad que pueden reconocer, pero no han quedado recogidas las competencias que se han adquirido durante dichas actividades.

Se han podido observar algunos ejemplos, como el de la Universidad Politécnica de Valencia (2018), que reconocen las competencias transversales adquiridas, y relacionadas con la formación, a través de las prácticas profesionales y programas especiales. Pero ¿cómo se realiza el reconocimiento de estas actividades? ¿Cómo se acredita que esas competencias se han adquirido?

4.2 Validación de competencias

El Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP) publicó, en el año 2009, una serie de directrices para facilitar la validación del aprendizaje no formal e informal, y en 2016 fueron actualizadas, siguiendo la recomendación de la Comisión Europea de 2012. La validación de competencias se ha considerado como el proceso que permite hacer visibles los aprendizajes útiles para la vida y que han

sido obtenidos fuera del contexto formal de formación. Este proceso, con independencia de su posterior acreditación formal en relación con una cualificación profesional, es el punto de partida de una práctica sistemática, transparente y rigurosa, que permite establecer la identificación y trazabilidad de lo aprendido por las personas beneficiarias y acorde con un plan normalizado que cumpla unos requisitos de fiabilidad, validez y garantía de calidad. Este proceso debe ajustarse a las siguientes cuatro fases:

1. **Determinación:** una primera fase de autoconocimiento de capacidades y competencias adquiridas a lo largo del tiempo en el ámbito formal y no formal, tomando conciencia de sí mismos. Esta autoevaluación debe estar acompañada por otra persona que actúa como consejera, ya que el uso de las tecnologías de la información y la comunicación por sí mismas es posible que no consiga identificar y valorar las competencias y capacidades adquiridas. Por ello se utilizarán la observación, la entrevista y los métodos basados en el diálogo.
2. **Documentación:** fase en la que se aportan las pruebas que identifican esa adquisición de competencias y capacidades para la posterior certificación. Es fundamental y necesario coordinar el “portafolio de competencias” tal y como refiere el CEDEFOP (2016a) indicando que deberá ser un documento único, tanto a nivel local como a nivel europeo a fin de aportar a este proceso validez y calidad.
3. **Evaluación:** es la parte más sensible del proceso ya que a través de los estándares o puntos de referencia que se evalúen aportará credibilidad y viabilidad al certificado. Esta evaluación, y las herramientas que se utilicen para ello, será diseñada en función de la persona que se esté evaluando, es decir, será personalizada de forma que capten los aprendizajes y el contexto donde se han desarrollado. Una de las opciones será la simulación de prácticas y reuniones para su demostración en caso de no tener los certificados oportunos.
4. **Certificación:** la fase final de la validación es la certificación –y valoración final– del aprendizaje determinado, documentado y evaluado. Puede adoptar distintas formas, pero normalmente consiste en la concesión de una cualificación (o parte de una cualificación) formal. Al finalizar el proceso debe darse credibilidad a lo certificado a través de una evaluación sumativa en la que se aporten las evidencias necesarias que puedan ser contrastadas con unos estándares para identificar los resultados de aprendizaje (Roegiers, 2016). La autoridad que afirme la credibilidad del documento debe ser una persona formada y especializada en competencias transversales y la acreditación de estas. El organismo que dé legitimidad al documento debe ser de reconocido prestigio, con poder para otorgar validez a dichas competencias y con unas características propias y reconocidas a nivel europeo.

En el caso que nos ocupa, la existencia del catálogo ESCO es ya un primer paso, aunque quedan por determinar las características de cada competencia transversal. Algunas interesantes ejemplificaciones de las experiencias de validación en contextos no formales e informales, con especial atención al voluntariado, las podemos encontrar en el inventario europeo de validación (*European inventory on validation of non-formal and informal learning*) que el CEDEFOP (2016b) mantiene actualizado por países y cuya consulta puede resultar de gran interés para las instituciones de educación y las organizaciones juveniles (Carro Sancristóbal, 2016).

4.3 Acreditación de competencias

Acreditar es “hacer digno de crédito algo, probar su certeza o realidad” (Real Academia Española, 2018), demostrar la autenticidad y verdad de una cosa o persona. Este proceso de acreditación ha de ser realizado por organismos y profesionales cualificados con amplia experiencia. Es por ello que debe ser realizado por un agente externo a la institución en cuestión para no poner en duda los resultados del proceso. Al mismo tiempo, el agente que lo acredite deberá tener reconocida la actividad que desarrolla por un organismo certificador. Esta acreditación tiene varios puntos significativos, uno de ellos es la voluntariedad del acto pues no puede ser impuesto por la organización o que se haga con otros fines diferentes a certificar la validez de un acto. En segundo lugar, ha de ser lo más completa posible. Se ha de acreditar todo el proceso y los resultados, y por ello lo esperable sería evaluar tanto las competencias adquiridas por una persona en el aula como aquellas que se adquieren fuera de esta. Y, en tercer lugar, el proceso de acreditación debe aportar formación y aprendizajes a la persona o institución, una autoevaluación del individuo, así como resultados finales.

Las universidades públicas y privadas tienen la capacidad de acreditar una serie de competencias adquiridas durante cuatro años de formación a través de unos resultados de aprendizaje, esto es, las competencias profesionales propias de un grado. Todas las universidades tienen ese punto en común, que las competencias que acreditan solo son adquiridas a través de asignaturas, es decir, de educación formal, ¿Qué pasa con las que se adquieren a través de otro tipo de educación como la no formal o la informal? ¿Quién y cómo se pueden acreditar esas habilidades y capacidades adquiridas?

Desde el año 2018, algunas universidades como la Universidad Politécnica de Valencia con su “Competencias Transversales: UPV,” o la Universidad Jaume I a través del programa “Acreditación UJI en empleabilidad y emprendeduría: Espaitec”, están avanzando hacia la acreditación de competencias transversales que se puedan desarrollar y adquirir dentro de cada asignatura de sus grados. Estas competencias están siendo evaluadas a través de rúbricas y pruebas diseñadas por el profesorado propio de cada universidad. Esto nos hace reflexionar acerca de si todo el profesorado está preparado para acreditar estas competencias transversales. Consideramos que no deberían ser los mismos agentes docentes quienes certifiquen competencias transversales dentro de sus propias asignaturas, sino un agente externo, de forma que se garantice la máxima calidad y transparencia en el proceso.

La competencia más demandada por los/as estudiantes es la llamada “competencia emprendedora”. Esta puede ser entendida como una síntesis de las competencias transversales. También se considera importante la competencia en una lengua extranjera con los niveles B2 o C1 acreditados, o el dominio de las tecnologías de la información y la comunicación. La Universidad Jaume I (2018) es pionera en tratar la acreditación de la competencia tecnológica.

5. Reconocimiento del voluntariado en las universidades

Las actividades de representación estudiantil pueden ser consideradas como un tiempo de voluntariado. Ser representante, como se ha señalado, significa dedicar un tiempo a los demás y estar comprometido con las tareas que se

han de desempeñar en favor del buen funcionamiento del grupo humano en el que se participa. En un estudio sobre la acreditación de competencias transversales llevado a cabo en la Universidad de Valladolid sobre la representación estudiantil (Águeda Maroñas, 2019) se hizo un importante análisis de las normativas de reconocimiento de créditos con una muestra de 75 instituciones universitarias distribuidas en 47 públicas y 28 privadas. Tras su revisión se pudo observar que la aplicación del artículo 46 de la Ley de Universidades sobre el reconocimiento de académico por la representación estudiantil se aplica en todos los casos, a través de, al menos, seis ECTS, lo que puede suponer el reconocimiento de los créditos necesarios para convalidar una asignatura “optativa”. Este cómputo de créditos se convierte

Tabla 1 Reconocimientos especiales de las Universidades a los/as Representantes de Estudiantes

Universidad	Otros reconocimientos
Universidad Autónoma de Barcelona	Certificado de representación
Universidad Autónoma de Madrid	Certificado de representación
Universidad de Alicante	Certificado de representación
Universidad de Barcelona	Material Informático
Universidad de Cádiz	Certificado de representatividad
Universidad de Castilla la Mancha	Certificado de representatividad
Universidad de Córdoba	Certificado de representatividad
Universidad de Girona	Certificado de representatividad
Universidad de Granada	Certificado de representatividad Hasta un máximo de 12 ECTS
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria	Gratificación monetaria Material informático Certificado de representatividad
Universidad de Salamanca	Certificado de representatividad
Universidad de Valladolid	Vicedecanatos de estudiantes por estudiantes
Universidad de Zaragoza	Certificado de representatividad
Universidad Internacional Miguel Hernández de Elche	Certificado de representatividad
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)	Certificado de representatividad
Universidad Pablo Olavide	Certificado de representatividad
Universidad Politécnica de Cartagena	Certificado de representación
Universidad Politécnica de Cataluña	Certificado de representatividad Material Informático
Universidad Politécnica de Madrid	Certificado de representatividad Material Informático
Universidad Politécnica de Valencia	Certificado de representatividad
Universidad Pública de Navarra	Material informático Certificado de representatividad
Universidad Rey Juan Carlos	Material informático
Universidad Roviri i Virgili	Gratificación económica
Universidad dels Illes Balears	Gratificación económica Material informático
Universitat de Valencia	Certificado de representatividad Material informático Vicedecanato de estudiantes por estudiantes
Universitat Jaume I de Castellón	Reconocimiento de la competencia de la Empleabilidad
Universidad Europea de Madrid	Certificado competencial
Universidad de Deusto	Certificado de representatividad Material Informático

Fuente: elaboración propia.

en el tiempo que un representante estudiantil puede tener reconocido en su expediente. Esta convalidación facilita que los/as representantes de estudiantes dispongan de tiempo para llevar a cabo las funciones propias del cargo que ostentan. En el caso de la Universidad de Granada son reconocidos hasta doce créditos ECTS, lo que permite un mejor desarrollo de las funciones de representación.

En tal coyuntura, son pocas las instituciones que emiten un certificado de representación estudiantil. Entre las que sí lo hacen, certifican que sus estudiantes han desarrollado una serie de funciones y han colaborado con la universidad exponiendo el número de horas trabajadas, lo cual supone un grado de experiencia. Este certificado puede ser válido para la mejora de la empleabilidad de los estudiantes, que lo reciben como un primer paso hacia la certificación del tiempo empleado por los/as representantes y las actividades que han sido desarrolladas. Asimismo, también se podría utilizar la misma estructura para certificar las competencias adquiridas.

En la Tabla 1 se pueden observar algunos de los reconocimientos “especiales” que hacen las universidades además de los créditos académicos.

Como se puede observar solo 28 del total de instituciones analizadas aportan reconocimientos extra por las tareas realizadas en términos de certificaciones o compensaciones materiales. Estas medidas pueden ser interpretadas como una forma de “convencimiento” para una mayor participación de la vida estudiantil ante la creciente “apatía” que se viene observando en términos de representación (Parejo, 2016).

5.1 Encuesta realizada a los/as estudiantes

Siguiendo con el estudio mencionado (Águeda Maroñas, 2019), durante el curso 2018-2019 se realizó una encuesta a 135 representantes y exrepresentantes de estudiantes de todas las universidades públicas y privadas. Entre los puestos que habían ostentado las personas encuestadas estaban los de representantes de grupo, pertenencia a las delegaciones de estudiantes, representantes de Junta de Facultad, claustrales y pertenecientes a Consejo de Gobierno.

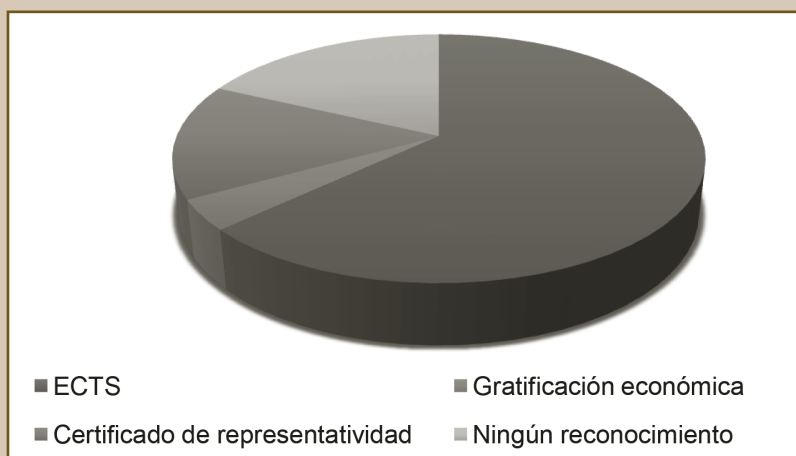
La encuesta estaba formada por siete preguntas, lo que aportó dinamismo, favoreciendo su realización. El objetivo de la encuesta fue, por un lado, conocer el nivel de satisfacción de los y las representantes de estudiantes de las universidades españolas, y, por otro lado, reconocer las competencias transversales que desarrollaron desde su percepción.

Entre las cuestiones más destacables se preguntaba acerca del reconocimiento de su labor como representante. La respuesta fue de un 48.2% en caso favorable y de un 51.8% desfavorable. Aproximadamente en los mismos porcentajes mostraban su satisfacción e insatisfacción por ese reconocimiento. En el Gráfico 2 se recogen los tipos de reconocimiento recibido por parte de la institución educativa en los 135 casos analizados.

Otra importante cuestión fue su consideración sobre el grado de suficiencia de ese reconocimiento (“suficiente” o “insuficiente”). De las 135 respuestas, tan solo un 22.6% creían que era suficiente, frente a un 77.4% que lo consideraron insuficiente.

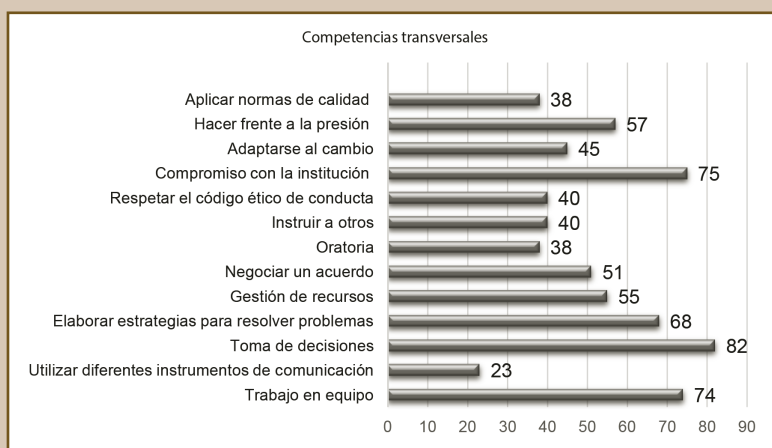
En la encuesta se les preguntó acerca de las competencias transversales que habían desarrollado durante su etapa como representantes de estudiantes,

Gráfico 2. **Tipo de reconocimiento por la tarea como representantes de estudiantes**



Fuente: elaboración propia.

Gráfico 3. **Competencias transversales más desarrolladas durante su compromiso estudiantil**



Fuente: elaboración propia.

y elegir entre las trece que se analizaron más propias de la representación estudiantil, acorde con el catálogo ESCO antes mencionado. En el Gráfico 3 se recoge el porcentaje de opiniones sobre estas competencias.

Las competencias mejor valoradas y más desarrolladas según su impresión fueron la “toma de decisiones”, el “trabajo en equipo”, el “compromiso con la institución”, la “elaboración de estrategias para resolver problemas”, y “hacer frente a la presión”.

También se preguntó acerca de si era la institución universitaria la entidad más adecuada para validar las competencias transversales adquiridas por el alumnado durante las actividades complementarias en su etapa universitaria.

Las respuestas fueron mayoritariamente favorables, frente a un 13% que no lo consideraba necesario. Los y las representantes de estudiantes conocen el funcionamiento interno de la institución, los procesos internos de mejora y validación de la calidad por los que pasa la universidad, sus puntos fuertes y débiles, y por ello, pudieron emitir una respuesta con fundamento ante esta pregunta. Fue un resultado muy significativo considerar que el 87% del total de las respuestas indican que la universidad es el lugar idóneo para certificar las competencias transversales que se adquieren a través de estas actividades complementarias de representación estudiantil, consideradas como voluntariado.

En la encuesta se vio reflejada la insatisfacción de los y las participantes ante la falta de reconocimiento de las competencias desempeñadas como representantes de estudiantes, y que debería ser resuelto a través de medidas que ayuden a su identificación y validación, dada la importancia de las competencias trasversales surgidas del compromiso que se adquiere con las instituciones.

6. La propuesta «[en]compromiso» como estrategia de reconocimiento

La representación estudiantil conlleva un compromiso continuo en el que los estudiantes desarrollan multitud de funciones que son adquiridas a través de la práctica y el ensayo-error. Este aprendizaje significativo tiene un alto valor dentro del mercado laboral ya que se desarrollan habilidades altamente valorables por las y los empleadores (Savills UK, 2019). Tener capacidades para trabajar en equipo, tomar decisiones o cumplir normativas y éticas profesionales, entre otras, es una buena carta de presentación para cualquier estudiante (Villalva y Fierro, 2017).

Al terminar los grados universitarios, el suplemento al título no indica todas las competencias adquiridas por otras vías que no hayan sido las formales. Por esta razón, se propone que la institución establezca un mecanismo para el reconocimiento de las competencias adquiridas en tareas de compromiso y voluntariado, tal y como hemos presentado hasta ahora. Un reciente proyecto Erasmus+ (2018-2020) denominado STEP (European STudent Engagement Project) (Animafac+ y Observal, 2018) pretende impulsar el reconocimiento y la mejora de la participación activa en acciones de voluntariado de las y los estudiantes de educación superior en Europa, con especial atención al desarrollo de sus competencias clave y transversales complementarias a su trayectoria académica. Entre los objetivos del proyecto cabe señalar la adquisición de un conocimiento muy específico de las formas de reconocimiento de la participación estudiantil en los diferentes países europeos, así como el equipamiento y apoyo al estudiantado comprometido y a las instituciones de educación superior en Europa para un mejor reconocimiento de su participación. Por y para ello se ha creado la iniciativa «[en]compromiso» que nace con el fin de reconocer competencias transversales y mejorar la empleabilidad de las y los representantes de estudiantes. El principal objetivo es la validación de las competencias transversales adquiridas en la educación superior. En esta evaluación se tendrán en cuenta las siguientes competencias transversales identificadas entre el colectivo estudiantil y recogidas en el catálogo ESCO:

- Aplicar las normas de calidad.
- Hacer frente a la presión.
- Adaptarse al cambio.
- Respetar un código ético de conducta.
- Hablar en público.
- Negociar acuerdos.
- Gestión de recursos.
- Tomar de decisiones.
- Desarrollar contenidos digitales.
- Trabajar en equipo.
- Instruir a otros.
- Elaborar estrategias para resolver problemas.
- Utilizar diversos instrumentos de comunicación.

Al igual que en otros estudios similares (Martínez Clares y González Morga, 2018), estas competencias estarán evaluadas a través de una rúbrica en la que se diferencien cuatro niveles de desarrollo:

- A: Principiante, desarrollo de la función < 50 horas.
- B: Básico, desarrollo de la función entre 50 y 100 horas.
- C: Avanzado, desarrollo de la función entre 100 y 200 horas.
- D: Experto, desarrollo de la función en más de 200 horas.

Cada estudiante propondría una autoevaluación de su experiencia, junto con la rúbrica. Esta rúbrica estará disponible para todo el estudiantado de forma que pueda valorar su grado de implicación en las actividades desempeñadas como representante estudiantil y los aprendizajes realizados.

Por otro lado, la elaboración de un portafolio que recoja todas las evidencias necesarias para que puedan ser acreditadas las diferentes actividades en las que se ha participado y la descripción de las mismas, a fin de que un jurado examinador, preparado al efecto, pueda desarrollar el procedimiento de validación de las competencias acorde con las garantías señaladas anteriormente.

Referencias bibliográficas

- Águeda Maroñas, M.** (2019). "La acreditación de las competencias transversales en la enseñanza superior adquiridas a través de la representación estudiantil: el caso de la Universidad de Valladolid". Trabajo Fin de Máster, Universidad de Valladolid.
- Animafac+ y Observal** (2018). "European Student Engagement Project (STEP)" Recuperado de <https://www.observal.es/es/projects/erasmus/step>
- Ashwin, P. y McVitty, D.** (2015). "The Meanings of Student Engagement: Implications for Policies and Practices". En A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi y P. Scott (Eds.) "The European Higher Education Area" (pp. 343-359). Springer, Cham.
- Carabias Herrero, M. y Carro Sancristóbal, L.** (2018). "De la formación a la validación: Perspectiva europea y española del reconocimiento, validación y acreditación de las competencias profesionales". Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Carretero, S., Vuorikari, R. y Yves, P.** (2017). "DigComp 2.1: The digital competence framework for citizens with eight proficiency levels and examples of use". Recuperado de <https://bit.ly/2XvvjWZ>
- Carro Sancristóbal, L.** (2016). "2016 update to the European inventory on validation of non-formal and informal learning. Country report: Spain". CEDEFOP, Bruselas.
- CEDEFOP** (2009). "European guidelines for validating non-formal and informal learning". Oficina de Publicaciones Oficiales de la Unión Europea, Luxemburgo.
- CEDEFOP** (2016a). "Directrices europeas para la validación del aprendizaje no formal e informal". Oficina de Publicaciones Oficiales de la Unión Europea Luxemburgo.

- CEDEFOP** (2016b). "European inventory on validation of non-formal and informal learning - 2016 update". Recuperado de <https://bit.ly/336uG7p>
- Christenson, S. L., Reschly, A. L. y Wylie, C.** (2012). "Handbook of Research on Student Engagement". Springer Science & Business Media, Berlin.
- CREUP** (2019). "Coordinadora de Representantes de Estudiantes de Universidades Públicas". Recuperado de <https://www.creup.es>
- Delors, J.** (1996). "La educación encierra un tesoro". UNESCO, París.
- Dewey, J.** (2004). "Democracia y educación". Morata, Madrid.
- Dunne, E. y Owen, D.** (2013). "Student Engagement Handbook: Practice in Higher Education". Emerald Group Publishing, Londres.
- Comisión Europea** (2019). "ESCO handbook: European Skills, Competences, Qualifications and Occupations". Recuperado de <https://bit.ly/2QCG9ck>
- European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN)** (2014). "Transversal Skills. Lifelong Guidance Policy Development: Glossary". Recuperado de <https://bit.ly/2O4Foa3>
- Gardner, H.** (1983). "Frames of mind the theory of multiple intelligences". Basic Books, Nueva York.
- Gardner, H.** (2015). "Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica". Paidós, Madrid.
- Healey, M., Flint, A. y Harrington, K.** (2014). "Engagement through partnership: students as partners in learning and teaching in higher education". Higher Education Academy, Nueva York.
- Le Boterf, G.** (2008). "Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues: 15 propositions". Éditions d'Organisation, París.
- Ley 45/2015, de 14 de octubre, de Voluntariado. Boletín Oficial del Estado, núm. 247, de 15 de octubre de 2015.
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Boletín Oficial del Estado, núm. 89, de 13 de abril de 2007.
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Boletín Oficial del Estado, núm. 307, de 24 de diciembre de 2001.
- López Gómez, E.** (2016). "En torno al concepto de competencia: un análisis de fuentes" *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. 20(1), 311-322.
- Marope, M., Griffin, P. y Gallagher, C.** (2017). "Future Competences and the Future of Curriculum a Global Reference for Curricula Transformation". International Bureau d'Education, Ginebra.
- Martín Cortés, I. y Lorente Fontaneda, J.** (2011). "La participación política de los estudiantes universitarios". Universidad Internacional Menéndez Pelayo, Escuela de Participación Estudiantil, Santander.
- Martínez Clares, P. y Echeverría Samanes, A. B.** (2009). "Formación basada en competencias" *Revista de Investigación Educativa*. 27(1), 125-147.
- Martínez Clares, P. y González Morga, N.** (2018). "Las competencias transversales en la universidad: propiedades psicométricas de un cuestionario" *Educación XXI*. 21(1), 231-262.
- Michavila, F. y Parejo, J. L.** (2008). "Políticas de participación estudiantil en el Proceso de Bolonia" *Revista de Educación*. Núm. Extra, 85-118.
- Naranjo Crespo, M.** (2018). "Educación no formal y empleabilidad de la juventud" *Revista Complutense de Educación*. 29(4), 1393-1394.
- OCDE** (2005). "Definition and Selection of Competencies (DeSeCo)". Recuperado de <https://bit.ly/348aHGz>
- Parejo, J. L.** (2016). "La participación de los estudiantes en la universidad: políticas y estrategias para su mejora en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior". Tesis doctoral inédita, Universidad Complutense de Madrid.
- Pares, M.** (Coord.) (2012). "La participación estudiantil en las universidades". Universitat Autònoma de Barcelona-Bellaterra, Barcelona.
- Pérez Porto, J. y Merino, M.** (2019). "Definición de educación formal". Recuperado de <https://definicion.de/educacion-formal/>

Real Academia Española (2018). "Acreditar. Diccionario de la lengua española, edición del tricentenario". Recuperado de <https://dle.rae.es/>

Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral. Boletín Oficial del Estado, núm. 205, de 25 de agosto de 2009.

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Boletín Oficial del Estado, núm. 260, de 30 de octubre de 2007.

Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. Boletín Oficial del Estado, núm. 318, de 31 de diciembre de 2010.

Recomendación del Consejo de 20 de diciembre de 2012 sobre la validación del aprendizaje no formal e informal. Diario Oficial de la Unión Europea C 398/1, de 22 de diciembre de 2012.

Rodríguez Illera, J. L. (2018). "Educación informal, vida cotidiana y aprendizaje tácito" *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*. 30(1), 259-272.

Rodríguez Menéndez, M. C. y Fernández García, C. M. (2005). "Educación formal, no formal e informal en el Espacio Europeo: Nuevas exigencias para los procesos de formación en educación" *Aula abierta*. 85, 45-56.

Roegiers, X. (2016). "Marco conceptual para la evaluación de competencias". Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/es/documento/marco-conceptual-para-la-evaluación-de-competencias>

Savills UK (2019). "What workers want Europe 2019". Recuperado de https://www.savills.co.uk/research_articles/229130/283562-0/what-workers-want-europe-2019

Soler, P., Pallisera, M., Planas, A., Fullana, J. y Vilà, M. (2012). "La participación de los estudiantes en la universidad: dificultades percibidas y propuestas de mejora" *Revista de Educación*. 358, 542-562.

Trowler, V. (2010). "Student engagement literature review". Higher Education Academy, Nueva York.

Trowler, V. (2014). "Negotiating Contestations and Chaotic Conceptions: Close-up Research into Engaging Non-Traditional Students". Higher Education Close Up, Lancaster.

Universitat Jaume I (2018). "La UJI crea un certificado de competencias transversales emprendedoras y de empleabilidad". Recuperado de <http://espaitec.uji.es/la-uji-crea-un-certificado-de-de-competencias-transversales-emprendedoras-y-de-compentencias-transversales-en-empleabilidad/>

Universitat Politècnica de València (2018). "Competencias Transversales UPV". Recuperado de <http://www.upv.es/contenidos/COMPTRAN/indexc.html>

Villalva, M. y Fierro, I. (2017). "El liderazgo democrático: Una aproximación conceptual" *INNOVA Research Journal*. 2(4), 155-162.



Voluntariado, empleabilidad y bienestar de los jóvenes en España. Realidad y perspectivas

El voluntariado, además de ser una actividad altruista, es una acción que reporta beneficios de distinta naturaleza socioeconómica. La contribución de este trabajo radica en analizar los vínculos entre el voluntariado juvenil y sus consecuencias positivas para el voluntario/a, en la mejora de competencias para su empleabilidad y en su bienestar (felicidad, estado de salud y satisfacción con la vida). Las estimaciones empíricas se han llevado a cabo con datos de World Values Survey (WVS: 2010-2013). Se ha trabajado con 243 jóvenes residentes en España con edades entre 18 y 30 años. Entre nuestros principales resultados destacamos que la frecuencia de *ninis* es más baja entre las personas voluntarias activas. En cuanto al bienestar, la mayor parte de los y las jóvenes consideran que son felices y que gozan de buena salud, sin embargo, la muestra que se considera satisfecha con su vida apenas sobrepasa el 70%. La población juvenil más satisfecha con la vida es la que participa activamente en alguna Organización No Gubernamental (ONG). Las diferencias de la influencia de la educación en la situación laboral y bienestar de la juventud se justifican en el distinto impacto que tiene la educación según la participación con ONG.

Palabras clave: empleabilidad, competencias, voluntariado, motivaciones, satisfacción, bienestar.

1. Introducción

En la actualidad y en España, el 19% de los y las jóvenes con edades comprendidas entre 25 y 29 años están en situación de desempleo, frente al 14% de la población general (Instituto Nacional de Estadística, 2019). Si el mercado de trabajo no es capaz de incorporar a los y las jóvenes de manera eficaz y en buenas condiciones, la juventud, además de una pérdida de ingresos, sufrirá consecuencias negativas permanentes en su carrera profesional y bienestar, pero además el futuro social y económico de nuestro país correrá un grave riesgo (Arrazola, Galán y De Hevia, 2018). De hecho, aunque España se identifica como el cuarto país del mundo con mejor calidad de vida, no lo es tanto para prosperar laboralmente (El País, 2019).

La época actual, caracterizada por el rápido intercambio de información y difusión de tecnología, el cambio acelerado y la globalización, ha configurado nuevos mercados laborales en los que se pone de manifiesto una escasez de perfiles profesionales competitivos (Manpower, 2018). Así, se considera que el desarrollo de competencias y del talento humano en general, se tiene que integrar en las agendas de gobiernos e instituciones ya que representará uno de los grandes desafíos del futuro (Alles, 2008). Las competencias pueden clasificarse como blandas (características de personalidad, difíciles de desarrollar y de amplio alcance) y duras

(conocimientos técnicos, prácticos, mecánicos, específicos para una tarea o actividad) (Alles, 2007). En el contexto actual, para que la empresa construya y mantenga una ventaja competitiva requiere contar con trabajadores que cuenten tanto, con competencias blandas, como duras.

La promoción de la empleabilidad se entiende como las facilidades y barreras que tienen las personas para obtener un empleo. De hecho, la cuestión se ha convertido en una prioridad estratégica en el momento actual. En este sentido, Lee (2010) pone de relieve cómo, en el Reino Unido, se han puesto en marcha importantes medidas para que las personas receptoras de beneficios sociales obtengan un empleo remunerado a través de una política activa del mercado laboral, en la que el voluntariado desempeña un papel relevante.

Fomentar el voluntariado en edades tempranas requiere una planificación importante por parte de los organismos nacionales e internacionales. En este sentido, la Unión Europea (UE) desde hace tiempo incide en el desarrollo del voluntariado juvenil. Concretamente, desde 1996 ofrece un apoyo específico a actividades de este tipo. El Servicio Voluntario Europeo (SVE) constituye un aspecto clave del Programa Juventud en Acción. En la estrategia de la UE para la juventud, el voluntariado juvenil se conforma como un pilar fundamental para abordar los desafíos que tienen los y las jóvenes en los distintos países, adoptando un carácter transversal a través de varios programas dentro de la UE (Comisión de las Comunidades Europeas, 2009). En el caso de España, la Ley de Voluntariado de 2015 representa un hito relevante para avanzar en esa misma dirección.

En el presente estudio, nos centramos en el efecto del voluntariado en relación con el desarrollo personal (bienestar) y profesional (situación laboral). Desde el punto de vista teórico se identifican tres vías a través de las cuales esta actividad puede incidir en la mejora de la empleabilidad de las personas: desarrollo del capital humano, capital social y preferencias de los empleadores.

En este contexto, el voluntariado ofrece una oportunidad para el desarrollo de competencias requeridas por las empresas que, en última instancia, también contribuyen al bienestar individual. En el apartado siguiente de este trabajo se revisan los antecedentes teóricos que ponen en relación el voluntariado de la juventud con la mejora de la empleabilidad y el bienestar. A continuación, se detalla la situación del voluntariado entre los y las jóvenes españolas y sus perspectivas de futuro. El cuarto apartado presenta los resultados. Finalmente, el apartado quinto resume las principales conclusiones e inferencias políticas.

2. Marco teórico

La empleabilidad es un constructo complejo e integrador con múltiples facetas (Suárez Lantarón, 2016). McQuaid y Lindsay (2005) identifican los factores que influyen en la empleabilidad de una persona: los factores individuales (como los atributos, las competencias y habilidades); las circunstancias personales (por ejemplo, aquellas de tipo familiar, la cultura de trabajo y el acceso a los recursos); y los factores externos (como los relativos al mercado laboral, los de corte macroeconómico y los procedimientos de selección de personal de las empresas). De manera complementaria, Bromnick, Horowitz y Shepherd (2012) sostienen que, al menos en el Reino

Unido, la empleabilidad se ha convertido casi en sinónimo de poseer ciertas habilidades transferibles para desempeñar un trabajo.

Al aumento de esta complejidad contribuye la presente sociedad basada en la información, la globalización y los cambios tecnológicos acelerados, que conducen inexorablemente a una transformación importante de la configuración del empleo. Los responsables de contratación requieren de los y las trabajadores/as, además de preparación técnica, ciertas competencias o habilidades blandas (*soft skills*), es decir, cualidades personales como la empatía, adaptabilidad, comunicación (Alles, 2007). Para que la empresa pueda construir y mantener una ventaja competitiva debe contar con empleados y empleadas que dispongan de habilidades blandas (Glenn, 2008). Por ejemplo, las competencias de los directivos han de ser coherentes con los requerimientos que exigen las organizaciones en el momento que tienen que operar en un entorno complejo y globalizado (Flores y Vanoni, 2016).

Mitchell, Skinner y White (2010) señalan que las competencias blandas describen los atributos personales como las habilidades de trabajo en equipo, las habilidades de comunicación, la ética, las habilidades de gestión del tiempo, y el aprecio por la diversidad. Alles (2008) aporta un enfoque práctico para entender el concepto de competencias blandas, diferenciando las habilidades y destrezas de los rasgos de personalidad. Son los rasgos de personalidad los que se convierten en comportamientos que permiten un desempeño superior. Es decir, las competencias serían aquellos comportamientos que son observables y medibles y que se relacionan con un desempeño superior en una situación específica. Schulz (2008) define competencias blandas como aquellas características de personalidad y habilidades interpersonales más demandadas para ejecutar cualquier tipo de trabajo. Por tanto, las competencias blandas se pueden equiparar a las competencias de empleabilidad, claves y transversales que destacan en la esfera social. En el momento actual, son las competencias priorizadas por el mercado laboral en todos los sectores (Blanco, 2009; Puga y Martínez, 2008).

Por lo general, se acepta que el voluntariado presenta un efecto positivo en la empleabilidad dada su íntima relación con el desarrollo de competencias blandas. De hecho, algunos estudios sugieren que el voluntariado puede ayudar a los individuos a orientarse hacia una ruta segura hacia el empleo. En estudios empíricos previos, un elevado porcentaje de los y las encuestadas manifestaron que el voluntariado les había ayudado a conseguir su trabajo actual (Hirst, 2001; Rochester, 2009). No obstante, la relación entre voluntariado y empleabilidad también es compleja y no siempre lineal.

Nichols y Ralston (2011) encontraron que el voluntariado puede influir en el ámbito de la empleabilidad de diversas formas. Para algunas personas puede ser un modo de prepararse para el reingreso al mercado laboral después de un periodo de exclusión. Para otros es un medio para adquirir conocimientos o contactos que contribuyan a localizar y conseguir mejores puestos de trabajo. También puede suponer el reemplazo del trabajo perdido debido a una jubilación. Incluso para algunas personas es una manera de lograr la satisfacción laboral que no le aporta su puesto de trabajo.

La literatura sugiere tres posibles hipótesis para explicar esta relación, i) el voluntariado aumenta el capital social y, por lo tanto, el acceso a oportunidades de empleo, ii) el voluntariado actúa como una señal que hace

que quienes lo realizan sean más atractivos para los y las empleadoras, y
iii) el voluntariado aumenta el capital humano, lo que significa que los y las voluntarias se encuentran mejor preparadas para el trabajo.

i) En cuanto al incremento del capital social, según la teoría de las redes sociales (Granovetter, 1973), durante el trabajo voluntario, los individuos socialmente comprometidos pueden expandir sus redes, lo que podría ayudarles a encontrar una mejor coincidencia laboral con su perfil personal y profesional (Sauer, 2015). La realización de trabajo voluntario requiere interactuar con otras personas, muchas veces en circunstancias complejas. Así mismo, el voluntariado favorece el establecimiento de vínculos entre las personas, lo que incrementa las redes de contacto. En realidad, disponer de una amplia red de contactos en diferentes ámbitos influye de forma positiva a la posibilidad de empleabilidad de la persona ya que le ayuda a identificar nuevas oportunidades de empleo. En este sentido, Davila y Mora (2007) señalan que muchas personas que hoy trabajan como autónomas constatan que la realización de voluntariado les ha facilitado el proceso de emprendimiento.

ii) El voluntariado puede determinar las decisiones de contratación y promoción de los solicitantes. Los empleadores podrían identificar el voluntariado en los currículums de los solicitantes con ciertas habilidades no observables. A este respecto, el compromiso social está relacionado con rasgos de personalidad como: la estabilidad emocional, la extraversión y la apertura, que se ha demostrado que mejoran la productividad individual y el rendimiento del equipo de trabajo (Bekkers, 2005; Deloitte, 2013; Gregg, Grout, Ratcliffe, Smith y Windmeijer, 2011; Lagarde y Blaauw, 2014). Baert y Vujić (2018) corroboran que los y las voluntarias reciben una reacción positiva en sus solicitudes de empleo, aunque el voluntariado no siempre desempeña un papel formal en el proceso de contratación (Reilly, 2014).

iii) Siguiendo la teoría del capital humano (Becker, 1964), el voluntariado proporciona una forma alternativa de adquirir habilidades y experiencia que pueden generar retornos adicionales en el mercado laboral (Becker, 1964; Day y Devlin, 1997, 1998).

El voluntariado puede considerarse como una etapa de un proceso de adquisición de competencias específicas y/o transversales para desarrollar un trabajo, o como forma de incrementar la experiencia para tener acceso al desempeño de ciertas ocupaciones. Tal como señala la Plataforma del Voluntariado de España (2013), el voluntariado entre la población juvenil puede ser una vía para apoyar el acceso al empleo. A través de este, además de canalizar el altruismo y la solidaridad, las personas pueden desarrollar una serie de competencias y habilidades que inciden en su empleabilidad. Wilson (2000) indica que el 60% de las personas voluntarias consideran que mejoran sus estrategias de empleo, están mejor informadas, adquieren hábitos laborales, responsabilidades, mejoran su gestión del tiempo, entre otros.

De ahí que el valor del voluntariado sea más fácil de entender como una ayuda al progreso individual a lo largo del camino hacia el empleo. De hecho, el voluntariado es considerado por muchas personas como un medio para mejorar sus perspectivas de empleo y una motivación importante que se concreta en la oportunidad de aprender nuevas habilidades (Low, Butt, Paine y Smith, 2007).

La investigación de Ockenden y Hill (2009) llevada a cabo en Inglaterra, identifica una serie de habilidades técnicas que los y las voluntarias adquieren y que son valiosas en el entorno de trabajo. Además, el estudio muestra que las personas voluntarias adquieren habilidades que presentan un carácter transversal.

La investigación realizada por Hirst (2001) pone de relieve que la mitad de los y las voluntarias afirma que su actividad tuvo un impacto positivo en sus posibilidades de empleo. En cuanto a las características a las que se les atribuyó una mejora de las posibilidades de conseguir un puesto de trabajo, se identificaron las siguientes: mejorar la gestión del tiempo; trabajar con el público; estar motivado por una estrategia de empleo; recibir formación y capacitación; disponer de una supervisión y revisión de la acción voluntaria; trabajar con otros en equipo; desarrollar variedad de actividades; acceder a información sobre empleo u oportunidades de formación.

Con respecto a la juventud, el estudio coordinado por Saz-Gil y Serrano (2013) en relación con las competencias, destrezas y habilidades desarrolladas durante la realización de voluntariado, reflejó que las más reconocidas por los y las voluntarias fueron: la empatía, el manejo de emociones y sentimientos, las relaciones interpersonales, la comunicación asertiva y el autoconocimiento. Por su parte, la investigación realizada por la Confederación de Centros Juveniles Don Bosco de España (2015) muestra que las personas voluntarias identifican un conjunto de competencias que han sido capaces de desarrollar a través del trabajo realizado. En particular, hay cuatro competencias cuyo nivel de importancia atribuido por los y las voluntarias encuestadas es mayoritario: trabajo en equipo, optimismo y entusiasmo, comunicación interpersonal -empatía, comunicación efectiva-, y analizar y resolver problemas.

Estas dimensiones no son solo importantes para mejorar la empleabilidad, sino que comparten puntos de encuentro con el bienestar. El nexo positivo entre ocupación y salud alcanza las propias actividades de voluntariado, ya que estas mejoran el bienestar de los y las voluntarias, y especialmente su salud mental. El voluntariado ofrece oportunidades para aumentar la confianza y la autoestima, obtener apoyo social, reemplazar los roles perdidos y sentirse integrado en la vida comunitaria, por lo que estas actividades son especialmente recomendadas entre los grupos sociales vulnerables de exclusión social (Black y Living, 2004).

Por ejemplo, los *ninis* dedican gran cantidad de su tiempo libre a un uso pasivo (viendo televisión o “sin hacer nada”). Tales patrones, no solo reducen la empleabilidad, sino que se asocian con problemas de salud (como el sedentarismo). Las intervenciones en terapia ocupacional deben centrarse en mejorar la calidad del tiempo libre para esta población y participar en actividades de voluntariado facilita la gestión del tiempo (Scanlan, Bundy y Matthews, 2011).

El voluntariado mejora la forma en que las personas se perciben a sí mismas, a los demás y a su situación. Una percepción más positiva fomenta tres esferas psicosociales que respaldan el bienestar humano: relación, competencia y autonomía. Cuando las recompensas sociales y personales son gratificantes, las relaciones voluntarias también pueden afianzar la solidaridad, el conocimiento de las fortalezas y el compromiso social de los demás, desarrollando la base para que la acción social continúe como un proceso cooperativo con otras personas (Aked, 2015).

Binder y Freytag (2013) encontraron que las percepciones de los y las encuestadas sobre su satisfacción con la vida aumentaban gradualmente a medida que se incrementaba la regularidad del voluntariado. Low *et al.* (2007) destacan como beneficios del voluntariado la sensación de satisfacción derivada de ver los resultados de su trabajo y el hecho de que disfrutaban de su experiencia como tales. En el mismo sentido, se muestran los hallazgos de otras investigaciones (Brewis, Russell y Holdsworth, 2010), por lo que el voluntariado puede resultar una actividad placentera que, a su vez, tiene el potencial de mejorar el bienestar individual (Harflett, 2015; Roberts y Devine, 2004). Con respecto a los tipos de voluntariado y bienestar, diversos estudios muestran diferencias entre los y las voluntarias según el tipo de ONG en la que participan (Borgonovi, 2008; Cicognani, Mazzoni, Albanesi y Zani, 2015).

El voluntariado puede afectar positivamente el bienestar de las personas por varias razones (Menchik y Weisbrod, 1987): (i) El bienestar de las personas aumenta porque disfrutan ayudando a otros *per se*; la recompensa se debe internamente a una motivación intrínseca para contemplar el bienestar de los demás (ii) Las personas ofrecen su tiempo y recursos de manera instrumental para recibir un subproducto del trabajo voluntario; no es que disfruten del voluntariado *per se*, sino que su utilidad aumenta porque reciben una recompensa extrínseca del voluntariado. Los dos tipos de motivaciones, altruistas y utilitarias a menudo coexisten (Andreoni, 1990; Cnaan y Goldberg-Glen, 1991).

La motivación constituye un factor clave para que la persona participe en el voluntariado, puesto que se trata de una elección libre. Clary *et al.* (1998) ya mencionaban que el efecto positivo del voluntariado se debe a que los y las participantes presentan diferentes motivaciones y que al ser estas correspondidas se genera satisfacción. Los autores identifican seis funciones motivacionales y desarrollan el *Volunteer Functions Inventory* (VFI). Las funciones motivacionales o subescalas son las siguientes: a) valores que se refieren a una preocupación por el bienestar de los demás y la sociedad en general; b) comprensión, las actividades voluntarias brindan a las personas la oportunidad de aprender, comprender, practicar y aplicar habilidades y destrezas; c) mejora de la propia autoestima; d) carrera, las actividades voluntarias pueden servir para aumentar las perspectivas de trabajo; e) presión social, tales acciones implican oportunidades para ajustarse a los requerimientos de un determinado grupo social; f) protección, los y las voluntarias muestran sentimientos de responsabilidad y protección. Güntert, Newfeind y Wehner (2015) incorporan dos motivaciones adicionales en el voluntariado juvenil: buena ciudadanía, que refleja la identificación con el país o ciudad, y, la emoción, que refleja el deseo de experimentar algo emocionante y especial.

A menudo, los programas de voluntariado alientan a la juventud a contemplarlo en términos individualistas como una ruta hacia el empleo (Dean, 2014). Por ejemplo, el trabajo de Bromnick, Horowitz y Shepherd (2012) evidencia que los y las estudiantes de psicología eligen participar en la realización de trabajo voluntario como una forma de mejorar sus posibilidades profesionales.

No obstante, es importante tener en cuenta que las motivaciones de la población juvenil para participar en el voluntariado son complejas y no están vinculadas únicamente a las motivaciones individualistas, en términos de desarrollo de habilidades, mejora de la carrera o por razones de presión

social. Asimismo, la evidencia sugiere que el altruismo o la ayuda a los demás es una de las motivaciones más fuertes (Handy *et al.*, 2010).

Por otra parte, las actitudes individualistas también parecen estar condicionadas por el género. Varios estudios han encontrado que las mujeres demuestran mayores actitudes prosociales, están motivadas para ayudar a los demás y contribuyen a la sociedad; en contraste con los hombres, que tienen más probabilidades de ser voluntarios para satisfacer sus propias necesidades (Gaskin, 2004; Gil-Lacruz *et al.*, 2015; Hill, Russell y Brewis, 2009).

3. Base de datos utilizada y análisis descriptivo

World Values Survey (WVS) consiste en una red mundial de científicos sociales que analizan los valores cambiantes y su impacto en la vida política y social. Es el único estudio académico que abarca toda la gama de variaciones socioeconómicas globales, desde países muy pobres a países muy ricos. En este trabajo nos centramos en el voluntariado, empleabilidad y bienestar de la juventud española. Los datos de la WVS (2010-2013) permiten poner en relación diferentes dimensiones de variables que ayudan a conocer la realidad y las tendencias del comportamiento de la juventud en España y, de esta forma, contribuir a plantear propuestas de políticas que favorezcan el voluntariado.

Como nuestro objetivo es conocer qué efecto tiene el asociacionismo a una ONG con la situación laboral y el bienestar de la juventud en España, hemos seleccionado una submuestra final de 243 jóvenes residentes en España con edades comprendidas entre los 18 y los 30 años. Todos los participantes pertenecen a la Generación Y, lo que facilita la interpretación de los resultados al anular sesgos derivados de la pertenencia a distintas generaciones. La Generación Y, también conocida como *Millennials*, es la que nace en los primeros años de la década de 1980 y mediados de la década de 1990. Entre sus principales características, se encuentran que está especialmente protegida, es segura de sí misma, está orientada al trabajo en equipo, es convencional y se siente presionada por lo que se espera de ella. Los *Millennials* difieren de sus predecesores en su preferencia por la cultura corporativa plana (no jerárquica), un énfasis en el equilibrio entre el trabajo, la vida personal y la conciencia social (Myers y Sadaghiani, 2010).

Según la submuestra seleccionada (Tabla 1), el 67% de los y las jóvenes *Millennials* no está asociado a ninguna ONG. Del 33% que sí lo está, el 13% no se considera miembro activo, mientras que el 20% restante participa realizando tareas de voluntariado.

Al analizar la misma distribución de la muestra por sexo y edad (Tabla 2), el primer resultado que destaca es que mientras no hay diferencias sustanciales

Tabla 1. **Distribución muestra según asociacionismo ONG**

	Número	Porcentaje
No Socio ONG	162	67
Socio Inactivo ONG	33	13
Socio Activo ONG	48	20
Total	243	100

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. **Distribución muestra según asociacionismo ONG, edad y sexo (%)**

	Sexo		Edad	
	Hombre	Mujer	18-22	23-30
No Socio ONG	66	67	68	66
Socio Inactivo ONG	14	14	9	17
Socio Activo ONG	20	19	23	17
Total	100	100	100	100

Fuente: elaboración propia.

entre hombres y mujeres, sí que aparecen por tramos de edad. Se han considerado dos grupos, los y las más jóvenes con edades comprendidas entre los 18 y 22 años, y los y las que tienen edades entre 23 y 30 años, lo que supone una distribución equitativa de la muestra por edad (68% y 66% respectivamente). Mientras que el porcentaje entre socios/as y no socios/as se mantiene estable por tramos de edad, los y las más jóvenes son más proclives a ser miembros activos (23%) frente a los y las jóvenes mayores (17%). Así, los y las de mayor edad manifiestan con más frecuencia ser socios/as inactivos (17%) que los y las más jóvenes (9%).

La distribución de la muestra revela que la empleabilidad de la juventud española está en una situación crítica (Tabla 3). El 27% de los y las entrevistadas ni estudia, ni trabaja; el 45% considera que su principal actividad es trabajar; y el 28% se identifica principalmente como estudiante. El primer dato sugiere que la frecuencia de *ninis* es más alta entre las personas que no están asociadas a una ONG (30%), y el más bajo entre las personas que trabajan activamente (17%). Se observa una diferencia considerable con los que están asociados, pero no participan activamente (24%). El porcentaje de trabajadores más alto lo encontramos entre los y las asociadas inactivas (58%) y el más bajo entre los y las no asociadas (41%). Se encuentran más estudiantes entre los y las asociadas activas a una ONG (31%), seguido de los y las no socias (29%), así como entre los y las socias inactivas (18%). Más de la mitad de la muestra solo ha alcanzado estudios primarios (56%), casi un tercio estudios de secundaria (29%) y el resto ha superado estudios universitarios (15%). El mayor porcentaje de personas con estudios universitarios está entre los y las socias activas en una ONG (21%), y el que menos, entre los y las que no están relacionadas con una ONG (14%). De igual manera, la mayor frecuencia de personas con solo estudios primarios es para la que no está asociada a una ONG (58%), y la más baja para los y las socias activas (52%).

En cuanto al bienestar se aportan resultados interesantes. Al respecto, la mayor parte de los y las jóvenes consideran que son felices (93%) y que gozan de buena salud (94%). Sin embargo, esta cifra desciende considerablemente en la satisfacción con la vida, así el 70% de los y las jóvenes de la muestra se consideran satisfechos con su vida. La población juvenil más feliz es la que no está ligada a ninguna ONG (95%), seguida de la que participa activamente (90%) y la de asociada no activa (88%).

La situación cambia de nuevo cuando se analiza la satisfacción con la vida. Los y las más satisfechas son los y las socias activas en una ONG (85%), seguidas de los y las no socias (69%), y los y las socias no activas (65%). Debido a la temprana edad de los y las encuestadas, la mayoría reporta gozar de una buena salud, destacando solamente que los que peor salud declaran

Tabla 3. **Distribución muestra según características empleabilidad y bienestar (%)**

	Total	Submuestras		
		NoSocioONG	SocioInactivoONG	SocioActivoONG
Trabaja	45%	41%	58%	52%
Estudia	28%	29%	18%	31%
Ni Estudia Ni Trabaja	27%	30%	24%	17%
Estudios Primaria	56%	58%	55%	52%
Estudios Secundaria	29%	28%	33%	27%
Estudios Universitarios	15%	14%	12%	21%
Feliz	93%	95%	88%	90%
Buena Salud	94%	94%	100%	92%
Satisfecho Vida	72%	69%	65%	85%
Total	243	162	33	48

Fuente: elaboración propia.

son los socios activos en una ONG. De este modo, únicamente un 92% informa tener una buena salud, frente al 100% de los y las socias inactivas.

En cuanto a las diferencias entre hombres y mujeres (Tabla 4), llama la atención que el porcentaje de *ninis* se mantiene similar, encontrando las principales diferencias en las decisiones de estudiar y trabajar. Mientras estudian el 32% de las mujeres, lo hacen el 24% de los hombres. De manera complementaria, trabajan el 42% de las mujeres, frente al 49% de los hombres. Las principales diferencias las encontramos en los y las jóvenes que son miembros inactivos de alguna ONG, tal que el 75% de los hombres que se encuentran en esta situación trabajan (frente al 41% de las mujeres) y el 29% de las mujeres estudian (frente al 6% de los hombres). Las mujeres alcanzan un mayor nivel educativo, contando con estudios universitarios el 17% de las jóvenes y el 13% de los hombres. Entre las personas con estudios universitarios, las mujeres participan de manera más activa en una ONG (33%) que los hombres (8%).

En relación con el bienestar, las mujeres reportan ser más felices (96%) que los hombres (90%), mientras que los hombres manifiestan mejor salud (96%) que las mujeres (93%). Los hombres que son socios de una ONG se consideran más infelices que aquellos que no lo son, alcanzando la diferencia más de 10 puntos porcentuales, las mujeres muestran niveles de felicidad equiparables entre los distintos niveles de activismo social. Por último, ser miembro inactivo de una ONG penaliza en mayor medida la satisfacción con la vida de las mujeres que la de los hombres. De esta manera, el 73% de los hombres se considera satisfecho con la vida, frente al 56% de las mujeres. La satisfacción con la vida se incrementa en los y las socias activas de las ONG en ambos sexos.

Con respecto a las diferencias por grupos de edad (Tabla 5), destaca que el porcentaje de *ninis* se mantiene similar, dándose las principales diferencias en las decisiones de estudiar y trabajar. Mientras estudian el 56% de los y las jóvenes con edades entre 18 y 22 años, lo hacen el 6% de los y las jóvenes con edades entre 23 y 30 años. Del mismo modo, trabajan el 67% de los y las jóvenes de más edad, frente al 6% de los y las más jóvenes. El resultado con respecto al nivel educativo, lo interpretamos con cautela ya que, debido a la edad, es probable que el grupo de los y las más jóvenes no haya concluido sus ciclos formativos.

Tabla 4. **Distribución muestra según características empleabilidad, bienestar y sexo (%)**

	Hombre				Mujer			
	Total	No Soc. ONG	Soc. Inact. ONG	Soc. Act. ONG	Total	No Soc. ONG	Soc. Inact. ONG	Soc. Act. ONG
Trabaja	49	44	75	50	42	38	41	54
Estudia	24	26	6	29	32	32	29	33
Ni Estudia Ni Trabaja	25	28	19	21	26	29	29	13
Estudios Primaria	59	60	50	63	54	57	59	42
Estudios Secundaria	28	26	38	29	29	30	29	25
Estudios Universitarios	13	14	13	8	17	13	12	33
Feliz	90	94	80	83	96	96	94	96
Buena Salud	96	95	100	96	93	93	100	88
Satisfecho Vida	72	68	73	87	71	70	56	83

Fuente: elaboración propia.

Tabla 5. **Distribución muestra según características empleabilidad, bienestar y edad (%)**

	18-22 años				23-30 años			
	Total	No Soc. ONG	Soc. Inact. ONG	Soc. Act. ONG	Total	No Soc. ONG	Soc. Inact. ONG	Soc. Act. ONG
Trabaja	19	12	30	32	67	64	70	74
Estudia	56	58	50	52	6	6	4	9
Ni Estudia Ni Trabaja	25	29	20	16	26	28	26	17
Estudios Primaria	65	66	70	60	50	52	48	43
Estudios Secundaria	27	26	20	32	30	30	39	22
Estudios Universitarios	8	8	10	8	20	18	13	35
Feliz	95	96	90	96	91	94	86	83
Buena Salud	94	95	100	92	94	93	100	91
Satisfecho Vida	72	66	78	88	71	72	59	81

Fuente: elaboración propia.

En cuanto al bienestar, no hay diferencias significativas por grupos de edad. El único dato significativo de mención es que los y las más jóvenes reportan ser más felices (95%) que los y las mayores (91%).

En la siguiente sección, nos planteamos entender cómo el asociacionismo determina la empleabilidad y el bienestar de la juventud. Dadas las limitaciones en el número de observaciones y los posibles problemas técnicos derivados de las relaciones entre las variables (heterogeneidad, endogeneidad, etc.) mantenemos la aplicación empírica lo más sencilla posible. En primer lugar, presentamos correlaciones entre pares de variables, relacionando situación laboral y bienestar con nivel educativo y asociacionismo. En segundo lugar, nos centramos en el método de descomposición Oaxaca para entender si las diferencias en la situación laboral y el bienestar por submuestras de asociacionismo se debe a las diferencias en el nivel educativo entre grupos (efecto dotación), o si la pertenencia a un grupo u otro provoca que el nivel educativo tenga un impacto superior sobre la empleabilidad y el bienestar (efecto coeficientes). Las estimaciones mediante Oaxaca no se replican por submuestras según sexo y edad, pues el tamaño muestral es limitado, y la significatividad de los coeficientes puede verse afectada.

4. Resultados

Las primeras correlaciones por pares de variables (Tabla 6), evidencian que el nivel educativo está positivamente correlacionado con el hecho de trabajar, protegiendo además al joven de la situación de inactividad (ni estudiar, ni trabajar). Si bien a estas edades no hay evidencias empíricas de la relación educación y salud, sí que se observan con respecto a ser feliz y estar satisfecho con la vida. En cuanto a la relación de estas variables sobre la situación laboral de la juventud y su bienestar con el asociacionismo, se observa que el ser socio o socia de una ONG (activo/a o no) está positivamente correlacionado con trabajar, pero negativamente con la situación de ni estudiar, ni trabajar. En cuanto al bienestar, ser socio o socia de una ONG, especialmente si se es activo/a, está positivamente correlacionado con ser feliz y estar satisfecho/a con la vida.

Tabla 6. **Correlación situación laboral y bienestar según nivel de estudios**

	Nivel Educativo	Socio ONG	Socio Activo ONG
Trabaja	0.1884*	0.1286*	0.0679*
Estudia	0.0403	-0.0324	0.0361
Ni Estudia Ni Trabaja	-0.2424*	-0.0934*	-0.1007*
Feliz	0.0879*	-0.1162*	-0.0660*
Buena Salud	-0.0195	0.0250	-0.0548*
Satisfecho Vida	0.1088*	0.0776*	0.1432*

* Indica nivel de confianza del 95%.
Fuente: elaboración propia.

En relación con las diferencias entre hombres y mujeres (Tabla 7), el nivel educativo repercute en mayor medida en que las mujeres trabajen que en los hombres. En los hombres se halla que es más significativo el estar estudiando, así como se destaca que su bienestar es más sensible al nivel educativo que el de las mujeres. Mientras que para los hombres todas las dimensiones consideradas para el bienestar están positivamente correlacionadas con el nivel educativo, para las mujeres en el caso de salud esta correlación es incluso negativa. Ser socio de una ONG protege de la situación de *nini* tanto a hombres como mujeres, pero ser socio activo es un mecanismo especialmente protector para las mujeres. Del mismo modo, ser socio de una ONG y especialmente ser socio activo, influye positivamente en la satisfacción con la vida tanto de hombres como de mujeres. Al contrario, ser socio de una ONG está negativamente correlacionado con sentirse feliz entre los hombres.

En lo relativo a las diferencias por grupos de edad (Tabla 8), el nivel educativo protege de la situación de *nini* tanto a hombres como mujeres, fomentando tanto la decisión de estudiar como de trabajar. No obstante, se encuentran diferencias significativas en relación con el bienestar. El nivel educativo está positivamente correlacionado con la felicidad y satisfacción con la vida de los y las mayores, mientras que está negativamente correlacionado con la salud de los y las más jóvenes. Ser socio de una ONG protege de la situación de *nini* tanto a hombres como mujeres, además de incidir positivamente en la decisión de estudiar. Las principales diferencias se encuentran, de nuevo, para las correlaciones con el bienestar. Ser socio de una ONG, activo o no, interactúa negativamente con la felicidad y positivamente con la satisfacción con la vida de los y las más jóvenes.

Tabla 7. **Correlación situación laboral y bienestar según nivel de estudios y sexo**

		Nivel Educativo	Socio ONG	Socio Activo ONG
Hombre	Trabaja	0.1147*	0.1554*	0.0086
	Estudia	0.1670*	-0.0628*	0.0646*
	Ni Estudia Ni Trabaja	-0.2797*	-0.0892*	-0.0533
	Feliz	0.1399*	-0.1793*	-0.1073*
	Buena Salud	0.1006*	0.0618	0.0018
	Satisfecho Vida	0.1569*	0.1431*	0.1618*
Mujer	Trabaja	0.2656*	0.1018*	0.1243*
	Estudia	-0.0721*	-0.0044	0.0139
	Ni Estudia Ni Trabaja	-0.2093*	-0.0975*	-0.1463*
	Feliz	0.0079	-0.0313	-0.0041
	Buena Salud	-0.0961*	-0.0032	-0.0999*
	Satisfecho Vida	0.0715*	0.0159	0.1252*

* Indica nivel de confianza del 95%.
Fuente: elaboración propia.

Tabla 8. **Correlación situación laboral y bienestar según nivel de estudios y edad**

		Nivel Educativo	Socio ONG	Socio Activo ONG
18-22 años	Trabaja	0.1595*	0.2301*	0.1905*
	Estudia	0.1418*	-0.0575	-0.0393
	Ni Estudia Ni Trabaja	-0.2913*	-0.1256*	-0.1141*
	Feliz	-0.0565	-0.0357	0.0164
	Buena Salud	-0.1504*	-0.0048	-0.0586
	Satisfecho Vida	-0.0266	0.2026*	0.1971*
23-30 años	Trabaja	0.0901*	0.0774*	0.0697*
	Estudia	0.2563*	0.0181	0.0532
	Ni Estudia Ni Trabaja	-0.2208*	-0.0687*	-0.0883*
	Feliz	0.1865*	-0.1644*	-0.1345*
	Buena Salud	0.0668*	0.0481	-0.0532
		0.2052*	-0.0222	0.0936*

* Indica nivel de confianza del 95%.
Fuente: elaboración propia.

El simple hecho de ser miembro activo también está positivamente correlacionado con la satisfacción con la vida de los y las mayores.

En cuanto a las diferencias entre los individuos que son socios/as de una ONG con respecto a los/as que no lo son, destacan dos resultados (Tabla 9). Por un lado, las personas asociadas en una ONG tienen más probabilidad de trabajar (54%) que los que no lo están (41%), tal que la diferencia radica en 13 puntos porcentuales, de los cuales 12 se explican por el efecto coeficientes. Así, se deduce que no son tan importantes las diferencias en formación para determinar la situación laboral entre grupos, sino que las personas jóvenes que son socias de una ONG obtienen un mayor retorno por su educación al buscar trabajo que los que no son socias. Los datos también evidencian que la población juvenil que es socia de una ONG es menos feliz (89%) que la que no está afiliada (95%). La diferencia de 6 puntos porcentuales se justifica, de nuevo, por el efecto coeficientes. Si bien la educación y el asociacionismo están positivamente correlacionados, al igual que ser feliz y ser miembro de una ONG, el papel que juega la educación para el grupo que no pertenece a una ONG es superior que para el que sí lo es.

Tabla 9. **Situación laboral y bienestar según asociacionismo a una ONG**
(Método de descomposición: Oaxaca)

	Trabaja		Estudia		Ni Estudia Ni Trabaja		Feliz		Buena Salud		Satisfecho Vida	
	Coef.	P>z	Coef.	P>z	Coef.	P>z	Coef.	P>z	Coef.	P>z	Coef.	P>z
Grupo: No Socio ONG	0.4125	0.00	0.2938	0.00	0.2813	0.00	0.9500	0.00	0.9375	0.00	0.6938	0.00
Grupo: Socio ONG	0.5432	0.00	0.2593	0.00	0.1975	0.00	0.8875	0.00	0.9506	0.00	0.7662	0.00
Diferencia	-0.1307	0.06	0.0345	0.58	0.0837	0.15	0.0625	0.12	-0.0131	0.67	-0.0725	0.24
Efecto Dotación	-0.0142	0.46	0.0027	0.67	0.0115	0.47	-0.0059	0.51	0.0008	0.79	-0.0139	0.37
Efecto Coeficientes	-0.1223	0.07	0.0394	0.53	0.0715	0.20	0.0640	0.10	-0.0134	0.67	-0.0691	0.26
Interacción	0.0058	0.62	-0.0076	0.51	0.0007	0.92	0.0044	0.55	-0.0006	0.91	0.0105	0.47

Estimaciones controladas por nivel educativo.
Datos en negrita si tiene un nivel de confianza del 90%.
Fuente: elaboración propia.

Por último, se vuelven a replicar las estimaciones siguiendo el método de descomposición de la muestra, pero esta vez diferenciando entre los que son miembros activos de una ONG con respecto al resto (Tabla 10). En este caso, resaltamos, de nuevo, dos resultados. En primer lugar, los que son miembros activos de una ONG tienen una probabilidad 10 puntos porcentuales inferior de no ser *ninis* (17%) con respecto de quienes no lo son (27%). Ni el efecto coeficientes, ni el efecto dotación son estadísticamente significativos, pero los resultados parecen apuntar a que dicha diferencia se justificaría especialmente por el efecto coeficientes. En segundo lugar, un mayor porcentaje de los que son miembros activos de una ONG declaran estar satisfechos con la vida (85%) con respecto a los que no lo son (69%). La diferencia de 16 puntos porcentuales tendría de nuevo su explicación en el efecto coeficientes.

Tabla 10. **Situación laboral y bienestar según asociacionismo activo a una ONG**
(Método de descomposición: Oaxaca)

	Trabaja		Estudia		Ni Estudia Ni Trabaja		Feliz		Buena Salud		Satisfecho Vida	
	Coef.	P>z	Coef.	P>z	Coef.	P>z	Coef.	P>z	Coef.	P>z	Coef.	P>z
Grupo: No Socio ONG	0.4404	0.00	0.2746	0.00	0.2746	0.00	0.9375	0.00	0.9482	0.00	0.6859	0.00
Grupo: Socio ONG	0.5208	0.00	0.3125	0.00	0.1667	0.00	0.8958	0.00	0.9167	0.00	0.8478	0.00
Diferencia	-0.0804	0.33	-0.0379	0.62	0.1079	0.09	0.0417	0.39	0.0315	0.48	-0.1620	0.01
Efecto Dotación	-0.0172	0.41	0.0012	0.92	0.0160	0.37	-0.0104	0.56	0.0015	0.84	-0.0149	0.46
Efecto Coeficientes	-0.0679	0.41	-0.0348	0.65	0.0933	0.14	0.0406	0.40	0.0325	0.46	-0.1542	0.02
Interacción	0.0047	0.78	-0.0043	0.78	-0.0013	0.93	0.0115	0.50	-0.0025	0.78	0.0071	0.70

Estimaciones controladas por nivel educativo.
Datos en negrita si tiene un nivel de confianza del 90%.
Fuente: elaboración propia.

5. Conclusiones e implicaciones políticas

Los datos españoles sobre empleabilidad que proporciona *World Values Survey* (WVS: 2010-2013) son preocupantes. El 27% de la población juvenil entrevistada ni estudia, ni trabaja. En cuanto a las diferencias entre hombres y mujeres, el porcentaje de *ninis* se mantiene similar, pero estudian más mujeres y trabajan más hombres, así las mujeres obtendrían un mayor nivel educativo. Participar en actividades de voluntariado podría identificar a la juventud cuya empleabilidad es mejor. No se dan diferencias estadísticamente significativas en relación con el activismo social entre hombres y mujeres.

Por lo general, la juventud española valora positivamente su bienestar. En cuanto al bienestar, las mujeres reportan ser más felices que los hombres, mientras que los hombres afirman tener mejor salud. No obstante, mientras que los y las jóvenes más felices son los/as que no están ligados a ninguna ONG, los/as más satisfechas con la vida son los/as que participan activamente en ellas.

Las primeras correlaciones por pares de variables evidencian que el nivel educativo está positivamente correlacionado con trabajar, ser feliz y estar satisfecho con la vida, al mismo tiempo que protege al joven de una situación de inactividad (ni estudiar, ni trabajar). Por su parte, ser socio/a de una ONG (activo/a o no) está positivamente correlacionado con trabajar, pero negativamente con la situación de ni estudiar, ni trabajar.

Estos resultados podrían justificarse en que el desarrollo de redes sociales fuertes, como las que se crean dentro de una ONG, tiene un efecto multiplicador positivo del impacto del nivel educativo en la probabilidad de trabajar. Además, la educación tiene un papel más importante en la felicidad para el grupo que no pertenece a una ONG que para el que sí lo es. La explicación se sustentaría en que relacionarse en el entorno de una ONG podría contribuir a sensibilizar y educar en temas como la defensa de los derechos humanos o la protección del medio ambiente.

Se puede concluir que, como estrategia para empoderar a la juventud española, la participación en actividades de voluntariado es recomendable ya que mejora su empleabilidad y la satisfacción con su vida. Con respecto a la felicidad, si bien puede afectar negativamente, la actividad de voluntariado representa una buena oportunidad para que reflexionen sobre los problemas de la sociedad actual y cómo van a gestionar los retos personales y profesionales a los que tendrán que enfrentarse como adultos.

Asimismo, desde la perspectiva de las ONG y de cara a ofrecer iniciativas interesantes para que la juventud se implique, conviene reconocer la importancia de desarrollar iniciativas de voluntariado más flexibles. Esta tendencia hacia la flexibilidad refleja cómo la naturaleza del voluntariado ha cambiado, en parte, como consecuencia de la modernidad (Dekker y Halman, 2003; Hustinx y Lammertyn, 2003). Las personas jóvenes participan en experiencias a corto plazo que satisfagan sus necesidades inmediatas y oportunas y, en ocasiones, deciden probar otras experiencias gratificantes (Handy, Kassam, Feeney y Ranade, 2006; Haski-Leventhal *et al.*, 2008; Hustinx, Haski-Leventhal y Handy, 2008). Marks y Jones (2004) encontraron que el voluntariado de la población juvenil aumenta entre las personas con propósitos episódicos y menos exigentes. Por otra parte, resulta importante que la ONG reflexione en torno a las competencias y habilidades que los y las voluntarias van a desarrollar durante su actividad y facilite su reconocimiento, tal como recoge la Ley de voluntariado de 2015, artículo 10, derechos de los voluntarios.

Como implicación política, los obstáculos personales (falta de tiempo, dependencia económica) y sociales (falta de información sobre los beneficios del voluntariado, falta de confianza) dificultan que los y las jóvenes participen en el voluntariado (Davies, 2017).

Respecto a las perspectivas del voluntariado juvenil en España se puede ser optimista, ya que la Ley de voluntariado de 2015 propone articular

un conjunto de medidas para promoverlo desde diferentes ámbitos. En este sentido, el modelo ecológico de Bronfrenbrenner (1979) puede ser de gran utilidad para intervenir en distintos subsistemas que favorecen el voluntariado juvenil. El modelo ecológico presenta una visión del desarrollo humano compuesta de diferentes sistemas ambientales, que van desde la interacción interpersonal más cercana hasta la influencia cultural (García Mainar, Marcuello Servós y Saz Gil, 2015). Un ejemplo es la introducción de metodologías activas de aprendizaje en los centros educativos (escuelas, institutos, universidades, etc.), como el aprendizaje-servicio, que permite vincular a los estudiantes con las ONG, lo que facilita que se les solicite participar como voluntarios en dichas organizaciones (Saz-Gil y Ramo Garzarán, 2015).

Como limitaciones del estudio cabe apuntar que, en general, las mediciones de las tasas de voluntariado pueden ser inexactas puesto que los y las encuestadas tienen dificultades para recordar tales acciones (Hurley, Wilson, Christie y Stevenson, 2008; Rooney, Steinberg y Schervish, 2004). Así, las estadísticas pueden subestimar el verdadero alcance del voluntariado (Cnaan, Handy y Wadsworth, 1996). No obstante, el voluntariado de la juventud española es un ámbito de investigación con un gran interés y que requiere ser abordado por estudios tanto de carácter cuantitativo como cualitativo. Entender el voluntariado juvenil es importante porque el compromiso cívico tiene efectos positivos en el desarrollo de los adolescentes. Igualmente, el voluntariado de la juventud es un fuerte predictor de voluntariado en los adultos y, por tanto, en el desarrollo del capital humano y social (Atkins, Daniel y Donnelly, 2005).

Referencias bibliográficas

- Aked, J.** (2015). "What's Different about How Volunteers Work? Relationship Building for Wellbeing and Change" *IDS Bulletin*. 46(5), 29-42.
- Alles, M.** (2007). "Dirección Estratégica de Recursos Humanos: Gestión por competencias". Granica, Buenos Aires.
- Alles, M.** (2008). "Desarrollo del Talento Humano: Basado en competencias". Granica, Buenos Aires.
- Andreoni, J.** (1990). "Impure altruism and donations to public goods: a theory of warm-glow giving" *Economic Journal*. 100, 464-467.
- Arrazola, M., Galán, S. y De Hevia, J.** (2018). "Desempleo juvenil en España. Situación, consecuencias e impacto sobre la vida laboral de los adultos" *Papeles De Economía Española*. 156, 62-75.
- Atkins, R., Daniel, H. y Donnelly, T. D.** (2005). "The association of childhood personality type with volunteering during adolescence" *Merrill-Palmer Quarterly*. 51, 145-162.
- Baert, S. y Vujić, S.** (2018). "Does it pay to care? Volunteering and employment opportunities" *Journal of Population Economics*. 31(3), 819-836.
- Becker, G.** (1964). "Investment in human capital: a theoretical analysis" *Journal of Political Economy*. 70(5), 9-49.
- Bekkers, R.** (2005). "Participation in voluntary associations: relations with resources, personality, and political values" *Polit Psychol*. 26(3), 439-454.
- Binder, M. y Freytag, A.** (2013). "Volunteering, Subjective Well-Being and Public Policy" *Journal of Economic Psychology*. 34, 97-119.
- Black, W. y Living, R.** (2004). "Volunteerism as an occupation and its relationship to health and well-being" *British Journal of Occupational Therapy*. 67(12), 526-532.
- Blanco, A.** (2009). "Desarrollo y evaluación de competencias en Educación Superior". Narcea Ediciones, Madrid.

- Boletín Oficial del Estado** (2015). "Ley 45/2015 de 14 de octubre, de Voluntariado". BOE., núm. 247, de 15 de Octubre de 2015.
- Borgonovi, F.** (2008). "Doing Well By Doing Good: The Relationship Between Formal Volunteering and Self-Reported Health and Happiness" *Social Science & Medicine*. 66(11), 2321-2334.
- Brewis, G., Russell, J. y Holdsworth, C.** (2010). "Bursting the Bubble: Students, Volunteering and the Community". Institute for Volunteering Research, Londres.
- Bromnick, R., Horowitz, A. y Shepherd, D.** (2012). "Beyond employability: the benefits of volunteering for psychology students". Higher Education Academy, York.
- Bronfenbrenner, U.** (1979). "The Ecology of Human Development". Harvard University Press, Cambridge.
- Cicognani, E., Mazzoni, D., Albanesi, C. y Zani, B.** (2015). "Sense of Community and Empowerment Among Young People: Understanding Pathways from Civic Participation to Social Well-Being" *Voluntas*. 26, 24-44.
- Clary, E. G., Snyder, M., Ridge, R., Copeland, J., Stukas, A., Haugen, J. y Miene, P.** (1998). "Understanding and Assessing the Motivations of Volunteers: A Functional Approach" *Journal of personality and social psychology*. 74(6), 1516-1530.
- Cnaan, R. A. y Goldberg-Glen, R. S.** (1991). "Measuring Motivation to Volunteer in Human Services" *Journal of Applied Behavioral Science*. 27(3), 269-284.
- Cnaan, R. A., Handy, F. y Wadsworth, M.** (1996). "Defining Who is a Volunteer: Conceptual and Empirical Considerations" *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*. 25(3), 364-383.
- Confederación de Centros Juveniles Don Bosco de España** (2015). "La situación del voluntariado juvenil ante el empleo: competencias y empleabilidad". Recuperado de <http://reconoce.org/estudio.pdf>
- Comisión de las Comunidades Europeas** (2009). "Una estrategia de la UE para la juventud: inversión y capacitación. Un método abierto de coordinación renovado para abordar los desafíos y las oportunidades de los jóvenes". Comisión de las Comunidades Europeas, Bruselas.
- Davies, J.** (2017). "Young People & Volunteering: A Literature Review". University of Strathclyde-Volunteer Scotland, Glasgow.
- Davila, A. y Mora, M.** (2007). "An assessment of civic engagement and educational attainment". University of Maryland, Center for Information & Research on Civic Learning & Engagement, College Park.
- Day, K. y Devlin, R.** (1997). "Volunteerism and crowding out: Canadian econometrics evidence" *Canadian Journal of Economics*. 29, 37-53.
- Day, K. y Devlin, R.** (1998). "The payoff to work without pay: volunteer work as an investment in human capital" *Canadian Journal of Economics*. 31(5), 1179-1191.
- Dean, J.** (2014). "How Structural Factors Promote Instrumental Motivations Within Youth Volunteering: A Qualitative Analysis of Volunteer Brokerage" *Voluntary Sector Review*. 5(2), 231-247.
- Dekker, P. y Halman, L.** (2003). "Volunteering and values: An introduction". En P. Dekker y L. Halman (Eds.) "The values of volunteering: Cross-cultural perspectives" (pp. 1-6). Kluwer, Nueva York.
- Deloitte** (2013). "Deloitte Volunteer IMPACT 2013". Recuperado de <https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/us/Documents/us-citizenship-2013-impact-survey-skills-based-volunteerism.pdf>
- El País** (2019). "España, el cuarto mejor país para vivir, pero no para prosperar". Recuperado de https://cincodias.elpais.com/cincodias/2019/07/04/fortunas/1562267255_454549.html
- Flores, M. y Vanoni, G.** (2016). "Competencias directivas requeridas por los CEO's ante la complejidad del siglo XXI" *Suma de Negocios*. 7, 113-124.
- García Mainar, I., Marcuello Servós, C. y Saz Gil M. I.** (2015). "Analysis of Volunteering Among Spanish Children and Young People: Approximation to Their Determinants and Parental Influence" *Voluntas*. 26(4), 1360-1390.
- Gaskin, K.** (2004). "Volunteering and availability for work: an evaluation of the change to JobSeeker's Allowance regulations". Department of Work and Pensions Research Report, Corporate Document Services, Leeds.
- Gil-Lacruz, A., Marcuello-Servós, C. y Saz-Gil, M.** (2015). "Youth Volunteering in Countries in the European Union: Approximation to Differences" *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*. 45(5), 971-997.

- Glenn, J. L.** (2008). "The "new" customer service model: Customer advocate, company ambassador" *Business Education Forum*. 62(4), 7-13.
- Granovetter, M. S.** (1973). "The strength of weak ties". *American Journal of Sociology*. 78(6),1360-1380.
- Gregg, P., Grout, P.A., Ratcliffe, A., Smith, S. y Windmeijer, F.** (2011). "How important is pro-social behaviour in the delivery of public services?" *J Public Econ*. 95(7-8), 758-766.
- Güntert, S. T., Neufeind, M. y Wehner, T.** (2015). "Motives for Event Volunteering: Extending the Functional Approach" *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*. 44(4), 686-707.
- Handy, F., Cnaan, R. A., Hustinx, L., Kang, C., Brudney, J. L., Haski-Leventhal, D. y Zrinscak, S.** (2010). "A Cross-Cultural Examination of Student Volunteering: Is It All About Résumé Building?" *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*. 39(3), 498-523.
- Handy, F., Kassam, M., Feeney, S. y Ranade, B.** (2006). "Grass-Roots NGOs by women for women. The Driving Force of Development in India". Sage, Nueva Delhi.
- Harflett, N.** (2015). "Bringing Them With Personal Interests: The Role of Cultural Capital in Explaining Who Volunteers" *Voluntary Sector Review*. 6(1), 3-19.
- Haski-Leventhal, D., Cnaan, R., Handy, F., Brudney, J. L., Holmes, K., Hustinx, L., et al.** (2008). "Students' vocational choices and voluntary action: A 12 nation study" *Voluntas*. 19(1), 1-21.
- Hill, M., Russell, J. y Brewis, G.** (2009). "Young People Volunteering and Youth Projects: A Rapid Review of Recent Evidence". National Centre for Social Research and Institute for Volunteering Research, Londres.
- Hirst, A.** (2001). "Links between volunteering and employability". Department for Education and Skills, Londres.
- Hurley, N., Wilson, L., Christie, I. y Stevenson, B.** (2008). "Scottish Household Survey Analytical Report: Volunteering". Scottish Government Social Research, Edimburgo.
- Hustinx, L. y Lammertyn, F.** (2003). "Collective and reflexive styles of volunteering: A sociological modernization perspective" *Voluntas*. 14(2), 167-187.
- Hustinx, L., Haski-Leventhal, D. y Handy, F.** (2008). "One of a kind? Comparing episodic and regular volunteers at the Philadelphia Ronald McDonald House" *International Journal of Volunteer Administration*. 15(3), 50-66.
- Instituto Nacional de Estadística** (2019). "Actividad, ocupación y paro". Recuperado de https://www.inec.es/dyngs/INEbase/es/categoria.htm?c=Estadistica_P&cid=1254735976595
- Lagarde, M. y Blaauw, D.** (2014). "Pro-social preferences and self-selection into jobs: evidence from south African nurses" *Journal of Economic Behavior and Organization*. 107,136-152.
- Lee, J.** (2010). "Labour markets: volunteering and employability". PhD, University of the West of Scotland.
- Low, N., Butt, S., Paine, A. y Smith, J.** (2007). "Helping out: a national survey of volunteering and charitable giving". National Centre for Social Research and the Institute for Volunteering Research, Londres.
- Manpower** (2018). "Estudio Manpowergroup sobre escasez de talento. Solucionar la escasez de talento crear, atraer, compartir y transformar". Manpowergroup, Barcelona.
- Marks, H.M. y Jones, S. R.** (2004). "Community service in transition" *Journal of Higher Education*. 75, 307-339.
- McQuaid, R. W. y Lindsay, C.** (2005). "The concept of employability: transcending the orthodoxies of supply and demand?" *Urban Studies*. 42(2), 197-219.
- Menchick, P. L. y Weisbrod, B. A.** (1987). "Volunteer labor supply" *Journal of Public Economics*. 32, 159-183.
- Mitchell, G. W., Skinner, L. B. y White, B. J.** (2010). "Essential Soft Skills for Success in the Twenty-First Century Workforce as Perceived by Business Educators" *Delta Pi Epsilon Journal*. 52(1), 43-53.
- Myers, K. y Sadaghiani, K.** (2010). "Millennials in the Workplace: A Communication Perspective on Millennials' Organizational Relationships and Performance" *Journal of Business and Psychology*. 25(2), 225-238.

- Nichols, G. y Ralston, R.** (2011). "Lessons from the Volunteering Legacy of the 2002 Commonwealth Games" *Urban Studies*. 49(1), 165-180.
- Ockenden, N. y Hill, M.** (2009). "A gateway to work? The role of Volunteer Centres in supporting the link between volunteering and employability". The Institute for Volunteering Research 6th September 2009, NCVO / VSSN Researching the Voluntary Sector Conference, Warwick University.
- Plataforma del Voluntariado de España** (2013). "Voluntariado y empleo: preguntas frecuentes". Observatorio del Voluntariado, Plataforma del Voluntariado de España, Madrid.
- Puga, J., y Martínez, L.** (2008). "Competencias Directivas en Escenarios Globales" *Estudios Gerenciales*. 24(109), 87-103.
- Reilly, C. A.** (2014). "Volunteering and Employability: the roles and experiences of volunteer-involving organisations and employers in Scotland". Ph. Heriot-Watt University School of Management and Languages, Edimburgo.
- Roberts, J., y Devine, F.** (2004). "Some Everyday Experiences of Voluntarism: Social Capital, Pleasure, and the Contingency of Participation" *Social Politics*. 11(2), 280-296.
- Rochester, C.** (2009). "A Gateway to Work: The role of Volunteer Centres in supporting the link between volunteering and employability". IVR, Londres.
- Rooney, P., Steinberg, K. y Schervish, P.** (2004). "Methodology Is Destiny: The Effect of Survey Prompts on Reported Levels of Giving and Volunteering" *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*. 33(4), 628-654.
- Sauer, R.** (2015). "Does it pay for women to volunteer?" *International Economic Review*. 56(2), 537-564.
- Saz-Gil, M. I. y Ramo-Garzarán, R. M.** (2015). "Aproximación a los impactos y beneficios del aprendizaje servicio en la Universidad de Zaragoza" *RIDAS Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*. 1, 9-27.
- Saz-Gil, M. I. y Serrano-Valenzuela, B.** (2013). "Relación entre voluntariado y empleabilidad". Instituto Aragonés de la Juventud, Zaragoza.
- Scanlan, J. N., Bundy, A. C. y Matthews, L. R.** (2011). "Promoting wellbeing in young unemployed adults: The importance of identifying meaningful patterns of time use" *Australian Occupational Therapy Journal*. 58(2), 111-119.
- Schulz, B.** (2008). "The importance of soft skills: Education beyond academic knowledge" *Journal of Language & Communication*. 2(1), 146-154.
- Suárez Lantarón, B.** (2016). "Empleabilidad: análisis del concepto" *Revista de Investigación en Educación*. 14(1), 67-84.
- Wilson, J.** (2000). "Volunteering" *Annual Review of Sociology*. 26, 215-240.

BLOQUE III

Transformación de la formación para el trabajo desde la educación no formal: Evolución y retos

El artículo, que se apoya en el trabajo realizado por el grupo de investigación Transicions durante más de 20 años, aborda las transformaciones que ha sufrido la formación para el trabajo desde la educación no formal, desde sus primeros esbozos en los años sesenta. En el análisis se destaca la influencia de los cambios vinculados a las políticas sociales, educativas y laborales, a la coyuntura económica y las transformaciones del tejido productivo, o a la aparición de nuevos agentes en la educación para el trabajo, en especial en el ámbito del Tercer Sector. A lo largo de esos años, los objetivos y estrategias de la formación para el trabajo se han movido (no sin tensiones) entre las políticas de cualificación para el mercado de trabajo, las políticas para la integración social de colectivos vulnerables, las medidas de contención del paro o de afrontamiento del abandono educativo, etc. Abordamos, pues, un análisis crítico de esa historia reciente, destacando las principales aportaciones realizadas sobre estas cuestiones desde ámbitos tanto académicos como profesionales, deteniéndonos en algunas de las numerosas experiencias positivas de las que podemos seguir aprendiendo y dejando abiertos algunos de los retos e inquietudes sobre las que hay que seguir investigando.

Palabras clave: formación para el empleo, transiciones, inserción sociolaboral, precarización, Tercer Sector.

1. Introducción

En este texto recogemos parte del trabajo que hemos realizado y que hemos estudiado a lo largo de más de 20 años desde el grupo de investigación Transicions (GIUV2013-093) de la Universitat de València. Es mucho lo que hemos aprendido también de otros grupos que ya trabajaban en estas temáticas, como el GRET ⁽¹⁾ de la Autónoma de Barcelona, en el que trabajaron Quim Casal, Jordi Planas y Josep Maria Masjoan y hoy dirige Rafael Merino o el grupo AREA, también de Valencia, en el que participaron Andreu López, Germán Gil y Javier Bascuñán. También del grupo CIFO ⁽²⁾ de la Universidad Autónoma de Barcelona, liderado en su día por Adalberto Ferrández y hoy por José Tejada; y que además tiene el mérito de haber organizado los 6 congresos internacionales de formación ocupacional que se han celebrado en España entre 1991 y 2013, un hito en el que siempre han reunido a la comunidad académica con la comunidad de práctica. En esta lista es imprescindible incluir también a Francesa Salvà de la Universitat de les Illes Balears, quien ha trabajado en estos temas a lo largo de más de tres décadas, cuyo trabajo más reciente se sitúa en la formación profesional de grado medio ⁽³⁾, o la cooperativa Insercoop, con Xavier Orteu al frente.

A lo largo de más de dos décadas hemos trabajado sobre las relaciones entre formación y empleo y, más en concreto, sobre las políticas y prácticas de formación para el empleo, en especial de personas en condiciones

⁽¹⁾
<http://grupsderecerca.uab.cat/gret/>

⁽²⁾
<http://grupsderecerca.uab.cat/cifo/>

⁽³⁾
<http://itinerariosfp.org/>

de vulnerabilidad y, casi siempre, con la juventud en los márgenes del sistema educativo. Hemos investigado en contextos como los Programas de Garantía Social, los Programas de Cualificación Profesional Inicial y más recientemente la Formación Profesional Básica, en proyectos con financiación pública, en tesis doctorales y en ocasiones en consorcios europeos. Parte de los miembros actuales del grupo han trabajado en la formación para el empleo previamente a incorporarse a la universidad y han realizado sus tesis doctorales sobre asuntos relevantes para su práctica profesional. Hemos trabajado también en estudios cuyo contexto estaba en la formación profesional reglada, así como en otros en que es la empresa el lugar de aprendizaje (empresas de inserción, contratos de aprendizaje o formación profesional dual); al igual que hemos colaborado en trabajos realizados desde fundaciones sindicales dedicadas a la formación o en grupos de trabajo de Cámaras de Comercio.

Lo que presentamos en las páginas que sigue es un balance de la evolución que hemos visto en esta época en la formación para el empleo de juventud vulnerable en España, así como una revisión de lo que hemos aprendido en este tiempo y un avance de lo que somos conscientes de que nos queda por aprender.

2. Los orígenes de la formación para el trabajo como oferta de educación no formal para la juventud

Los antecedentes de la formación para el trabajo en España al margen del sistema educativo los encontramos en el PPO, los programas de Promoción Popular Obrera que acompañaron a la emigración del campo a las ciudades en los años sesenta y que proporcionaban formación técnica a una población adulta que tenía hábitos y disciplina de trabajo, pero que carecía de los conocimientos específicos de oficios ajenos al mundo rural. La red de centros y formadores del PPO fue la base sobre la que se construyó posteriormente el INEM y se convertiría, a principios de los años ochenta, en la primera infraestructura de la formación para el empleo, destinada ahora ya para una población bien distinta: personas desempleadas en el contexto urbano y una juventud cada vez más numerosa que no conseguía acceder al empleo y que no deseaba o no podía continuar estudiando al término de la educación obligatoria.

Estamos a principios de los años ochenta y el paro juvenil es un fenómeno a la vez nuevo y creciente, fruto en parte de la crisis del petróleo que se dejó sentir en España ya en plena transición democrática y que se trató de atajar en aquella época por los conocidos como Pactos de la Moncloa. Con la llegada del primer gobierno socialista en 1982 se ponen en marcha también los planes de Formación e Inserción Profesional (FIP) que trataban de proporcionar formación para el empleo a quienes carecían de lo segundo y, en ocasiones, también de lo primero. El hecho de que esta formación fuera subvencionada y vinculada en parte al subsidio por desempleo dio lugar en ocasiones a cierta malversación, al matricular a jóvenes en cursos de formación ocupacional, que es como se le llamaba entonces, aunque en ocasiones estuvieran compatibilizando esos cursos con estudios universitarios (Marhuenda, 2009).

Así pues, una oferta dirigida en principio a personas desempleadas y pensada como una formación para el empleo en un primer momento y pronto como una formación en lugar de empleo, habida cuenta de las altas

tasas de paro en España durante los años ochenta y primeros noventa, acabó siendo utilizada por personas que ni necesitaban la formación ni el propio subsidio, compitiendo en esa oferta con la población para la que inicialmente parecían pensados estos programas (Álvarez, Estivill, García Roca y Puig, 1990). Este abuso de la formación, si bien no ha sido un fenómeno generalizado, ha sido una constante que ha lastrado la formación para el empleo en España a lo largo de estas décadas.

En cierto modo, la formación para el empleo durante la década de los ochenta desempeñó el papel de una educación compensatoria, de carácter práctico, que trataba de preparar a la juventud para una incorporación al mundo del trabajo que ni la EGB ni el BUP eran capaces de conseguir en aquellos años; quedando por su parte la FP reglada encargada de cubrir una demanda de formación a la que difícilmente podía hacer frente un sistema escolar recientemente implantado (Marhuenda, 2019).

La formación para el empleo se configuró como una alternativa en dos sentidos: por una parte, ofrecía una formación con orientación práctica que recogía, entre su alumnado, a jóvenes que habían fracasado en el sistema educativo. Por otra, proporcionaba unos ingresos mínimos en forma de beca por la asistencia diaria a cursos de formación que hacían las veces de subsidio del paro. La financiación de toda esta formación corría a cargo de la cuota obrera contemplada en todos los contratos laborales.

En cualquier caso, constituía una oferta que carecía de planificación y orientación, que cada persona elegía individual y circunstancialmente en función de criterios tan azarosos como el horario, la duración, la remuneración o la ubicación, dando lugar a trayectorias erráticas en las que igual se aprendía a programar en lenguaje C++, como a continuación se cursaba un taller de jardinería o uno de cocina. Así pues, desde sus orígenes en esta década, las autoridades pensaron más en la formación para el empleo como política social que no como política de cualificación y de preparación para el trabajo (Bastida, 2001). No es de extrañar, por lo tanto, que el control de la formación consistiera en un registro de asistencia, pero no de aprovechamiento, que no se realizara evaluación de los aprendizajes (o que careciera de cualquier valor o reconocimiento oficial), o que no hubiera apenas interés en evaluar el impacto o resultado de la formación. Es esta una tendencia que ha costado corregir con el paso del tiempo.

3. El auge de la formación ocupacional, el ingreso en la Unión Europea y el desplazamiento hacia la formación continua

A mediados de los años ochenta confluyeron varias circunstancias que tuvieron una incidencia directa sobre la formación para el empleo. Por una parte, los planes FIP se tuvieron que reforzar conforme tuvo lugar la primera reconversión industrial severa en España que afectó especialmente, pero no solo, a la industria siderúrgica en distintos lugares del país. Esto provocó más desempleo entre personas adultas y a la necesidad de proporcionar subsidios, pero también formación para unos puestos de trabajo en otros sectores que tampoco abundaban y que hacían coincidir a personas jóvenes y adultas en los cursos de formación.

Por otra parte, la entrada en la Unión Europea dio lugar también a una nueva fuente de financiación para la formación para el empleo, por medio

del Fondo Social Europeo, lo que contribuyó a reforzar muchas de las propuestas que en aquellos años eran innovadoras tanto por su pedagogía como por su articulación con el entorno. Es el caso de los programas de Escuelas Taller o Casas de Oficio, que combinaban formación con empleo y contribuían al mantenimiento del patrimonio local, así como a la recuperación de oficios tradicionales, muchos de ellos vinculados a la construcción, una de las grandes industrias de este país.

También, a finales de esta década, empezó a proponerse la formación para el empleo como una alternativa para las personas con algún tipo de discapacidad que se habían escolarizado por vías ordinarias, al amparo de la LISMI, y que encontraban dificultades para continuar estudios reglados postobligatorios. En esto desempeñaron un papel importante las asociaciones del Tercer Sector que trabajaban con estas personas y que se constituyeron pronto en agentes de formación, en tanto que conocían muy bien a la población destinataria a la vez que eran capaces de identificar qué ocupaciones eran idóneas en función de cada discapacidad. De esta época son programas entonces innovadores como los TAPIS o los TIS, que en la Comunidad Valenciana fueron impulsados primero por la Comisión Diocesana de Lucha contra el Paro y más tarde por la Fundación Trabajo y Cultura y la Asociación La Coma Novaterra, que más tarde acabaría convirtiéndose en Fundación (4).

Otro tipo de entidades del Tercer Sector se sumó también al panorama de la formación para el empleo: todas aquellas asociaciones, fundaciones y cooperativas que se habían originado en los años setenta y primeros ochenta y que tenían por misión trabajar con jóvenes desescolarizados y en la calle, con personas con drogodependencias o con personas desempleadas en general.

El Tercer Sector se abre pues, un hueco destacado junto a los otros dos actores ya existentes en la gestión de la formación para el empleo: las administraciones públicas (el INEM o, en ocasiones, los municipios por medio de programas como los de Escuelas Taller) y las academias privadas dedicadas a la formación (de informática, peluquería, prótesis dentarias, entre otros; múltiples ocupaciones necesitadas de formación práctica y para las que no existía formación profesional reglada).

Poco después, se añade una novedad a la formación para el empleo: la oferta de prácticas no laborales, que aporta la posibilidad de completar la experiencia práctica, si bien no genera un vínculo real con el entorno laboral, perdiendo el carácter de formación en el empleo, a diferencia de lo que posibilitaría un modelo apoyado en contratos para la formación y el aprendizaje. De hecho, cuando décadas más tarde se quisiera poner en marcha una modalidad de formación dual en el sistema de formación profesional reglado, o bien una recuperación de los contratos de aprendizaje como mecanismo idóneo para la formación, el panorama ya estaría demasiado revuelto.

En definitiva, en esta década se gesta lo que se conoce como el subsistema de formación ocupacional o formación para el empleo (Del Río, Jover y Riesco, 1991; Jover y Márquez, 1988), pero que debido a la afluencia de fuentes de financiación más bien se convirtió en un mercado de la formación en el que competían entidades públicas y privadas, entidades sin ánimo de lucro y muy pronto, también, sindicatos y federaciones empresariales. Esto último sucedió a partir de 1993, cuando en España se firma el primer

(4)
<https://www.novaterra.org.es/>

Acuerdo Nacional para la Formación Continua, que tenía por objeto utilizar los fondos de la cuota obrera para la formación de los y las profesionales en ejercicio de tal manera que la formación revirtiera sobre su productividad y competitividad, en beneficio propio, así como de las empresas para las que trabajaban.

Se produce así un desplazamiento del interés de la formación para el empleo desde la formación inicial hacia la formación continua y, consiguientemente, desde la formación de la juventud hacia la formación de personas adultas. Como efecto colateral, empresas y sindicatos crean estructuras paralelas para la gestión de los fondos de la formación, agrupados bajo una fundación con representación también de las administraciones públicas. Esta entidad se ha tenido que refundar hasta en dos ocasiones en las últimas décadas debido a los escándalos vinculados a la gestión de la formación, algunos de los cuales todavía están sometidos a investigación judicial y presentes en los medios de comunicación, en lo que es una muestra del escaso valor que el mundo empresarial concede a la formación todavía hoy en día. En cualquier caso, podemos decir que surge aquí el tercer subsistema de formación para el empleo en España, el de la formación continua, diferenciado, pero también en competencia con el de la formación inicial.

Ya en esta época, sin embargo, empiezan a surgir estudios sobre la formación para el empleo y las transiciones juveniles entre formación y empleo. Entre los más destacados en España cabe citar los de Casal (1996), que supuso la apertura de una línea de estudios sobre itinerarios de transición y trayectorias formativas en el acceso al empleo que ha continuado hasta hoy.

Poco tiempo después, encontramos también en América Latina estudios de carácter semejante, con una orientación sociológica, y que ponen el acento no solo en las políticas de formación para el empleo sino en cómo las organizaciones que las gestionan plasman su identidad en su quehacer profesional (Jacinto, 1998). Ambos estudios, con un fundamento empírico sólido, apuntan a la juventud vulnerable, en situación de pobreza o bien en trayectorias precarias o erráticas, como aquella cuyas transiciones de la educación al empleo resultan más arriesgadas. Son esas poblaciones las potenciales destinatarias de muchos de los programas de formación para el empleo.

Desde entonces se pone de manifiesto una característica de estos programas que se va a mantener hasta la actualidad: a mayor dificultad para la transición, a mayor necesidad de orientación y guía, encontramos una oferta más dispersa, más variable, de menos duración y con más falta de organización. Quienes continúan estudios postobligatorios en el sistema educativo formal tienen que realizar elecciones a medio y largo plazo y una vez tomadas han de cursar un año académico tras otro. Quienes no tienen esa posibilidad (la LOGSE mejoró la calidad de la formación profesional al, entre otras nuevas características, impedir el acceso a quienes no habían obtenido el graduado en Educación Secundaria Obligatoria) han de elegir cada poco tiempo qué hacer y la oferta a la que pueden presentarse es de cursos de entre 400 y 900 horas en el mejor de los casos, con frecuencia sin fechas de inicio y finalización coincidentes con las de los cursos escolares. En cierto modo, la forma de organizar la formación para el empleo mantuvo su estructura heredada del PPO sin tener en cuenta que el perfil de la población a la que se dirigía había cambiado sustancialmente.

4. La formación para el empleo en los márgenes del sistema educativo, entre la educación profesional y cívica y el reconocimiento de los aprendizajes

Nos encontramos pues ante tres subsistemas, el de formación profesional reglada, que en la LGE estaba contemplado como una educación de carácter complementario y compensatoria para quienes finalizaban sin éxito la EGB y que la LOGSE alteró sustancialmente al darle la misma carta de exigencia que al Bachillerato, dejando entre un tercio y una cuarta parte de la población sin posibilidad de continuar estudios formales postobligatorios; el de la formación ocupacional, programas cortos, variables y de financiación anual para personas desempleadas, no solo jóvenes; y el de la formación continua, para población activa ocupada.

Sería en 2002, con la aprobación de la Ley de las Cualificaciones y la Formación Profesional, cuando se inició un camino inverso, en pos de la aproximación, reconocimiento e integración de los tres subsistemas: carecía de sentido que hubiera tres redes paralelas de centros, tres tipos de profesionales de la formación, compitiendo por poblaciones y mercados semejantes y sin una planificación apropiada. Nos parece preciso aquí mencionar dos particularidades: en primer lugar, la Ley de las Cualificaciones y la Formación Profesional es la única ley educativa en los últimos cuarenta años que ha sido objeto de consenso entre los grandes partidos políticos, asociaciones empresariales y organizaciones sindicales mayoritarias y, de hecho, es la única que ha permanecido inalterada desde su aprobación. La segunda, que no fue hasta el año 2011 que se publicó por primera vez en España un documento cuya intención era planificar la oferta de formación profesional (Ministerio de Educación, 2011).

A caballo entre la formación profesional reglada y la formación ocupacional, no obstante, se había hecho hueco también una oferta diferenciada, los programas de garantía social (posteriormente PCPI y más tarde aún FPB y PCPB), que podían ser impartidos dentro del sistema educativo, en Institutos de Educación Secundaria, si bien sin opción a obtener titulación reconocida alguna, algo atípico dentro del sistema escolar; como también por entidades locales, entidades sin ánimo de lucro y otras (sindicatos e incluso academias privadas de formación) que parecían capaces de atender demandas específicas de formación de la juventud que el sistema reglado ya no podía satisfacer.

En torno a estos programas hemos realizado gran parte de nuestra investigación (Abiétar, 2017; Abiétar, Navas, Marhuenda y Salvà, 2017; Aparisi, Marhuenda, Martínez, Molpeceres y Zacarés, 1998; Martínez y Marhuenda, 1998; Marhuenda y Navas, 2004; Molpeceres, 2004) y hemos podido ver la evolución de estos, siempre en la frontera entre la educación formal y no formal. Cuanto más se han desplazado hacia la educación formal, más rigidez hemos podido apreciar en su potencial para el desarrollo personal y social de la juventud y más limitaciones para explorar su potencial e identidad ocupacional. Todo ello sin que se tradujera en una mayor probabilidad de obtener éxito en la consecución de la titulación oficial al término de la escolaridad obligatoria ni tampoco una cualificación profesional básica de nivel 1.

Sin embargo, en la medida en que se han situado más próximos a la educación no formal, su potencial para explorar posibilidades ocupacionales,

para encontrar un espacio de reconocimiento en el que sentirse también capaces y no tachados de fracaso, ha dado lugar a experiencias educativas muy potentes, algunas de las cuales han quedado recogidas en publicaciones (Corzo, 2007; Fundación Tomillo, 2007; Lázaro, 2009; Xavó-Xaví, 2001) y cuyo testigo recoge hoy en día la Asociación Española de Escuelas de Segunda Oportunidad ⁽⁵⁾, que trata de encontrar un espacio de reconocimiento por parte de las administraciones (de empleo y sobre todo de educación) de unas instituciones, centros y programas de intervención que en torno al eje del trabajo pretenden facilitar la inclusión social de la juventud que queda fuera del sistema educativo con derechos de ciudadanía plena.

Todos estos esfuerzos por incidir en la formación, en la actividad educativa, encontraron un apoyo inesperado en uno de los desarrollos más tardíos de la Ley de las Cualificaciones, el Real Decreto de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por la experiencia laboral (Ministerio de Presidencia, 2009). Una medida que tardó mucho en aprobarse y que ha tenido un desarrollo mucho más lento de lo esperado (Chisvert-Tarazona, 2019), y que sin embargo supone un giro importante en las políticas de formación para el empleo: se pasa de incidir en la formación a poner el énfasis en la evaluación de saberes, cualquiera que sea la manera en que se hayan adquirido o aprendido. De este modo, la enseñanza pasa a un segundo plano para ser sustituida por la evaluación de los aprendizajes, en lo que empieza a ser un signo de los tiempos en materia de políticas educativas, descargando una responsabilidad mayor sobre los individuos que sobre las instituciones de formación.

Además, no podemos dejar de prestar atención al hecho de que haya muchas más cualificaciones acreditables de niveles 2 y 3, que exigen por lo general una formación profesional reglada, ya que se trata de niveles equiparables a los que proporcionan los ciclos de grado medio y superior, que cualificaciones de nivel 1. Estas últimas son, sin embargo, las cualificaciones más apropiadas para la mayor parte de formación básica, tanto dentro del sistema (Abiétar y Navas, 2019) como fuera del mismo, tal y como puso de manifiesto la investigación liderada por Chisvert en torno a las posibilidades de acreditación de los aprendizajes producidos en las empresas de inerción (Chisvert-Tarazona, Ros-Garrido, Córdoba-Iñesta y Marhuenda-Fluixá, 2015). Aquí se abre también un debate que la formación para el empleo debiera abordar con una profundidad que ha evitado a lo largo de estos años: si la baja cualificación es una vía muerta para itinerarios de transición fracasados, o bien si supone abrir una puerta que dé paso al inicio o restablecimiento de una carrera profesional y formativa también en la que el sujeto tenga una palabra relevante que decir sobre sus expectativas profesionales o vocación, como reclama Orteu (2012). Sobre este asunto volveremos en la sección final del artículo.

5. Experiencias meritorias de formación para el empleo con jóvenes, antes y después de la crisis

En esta sección queremos reseñar un conjunto de experiencias de formación para el empleo, de intermediación laboral y de orientación que se han ido consolidando a lo largo de las últimas tres décadas (pese a que algunas hayan dejado de existir, fruto de la crisis), distribuidas por toda la geografía española y que han dado muestras de buen hacer, tal y como ha sido

(5) <https://www.e2oespana.org/>

recogido, entre otras, por la propia Unidad Administradora del Fondo Social Europeo, que congregó a varias de ellas en torno a la Red de Lucha contra el Abandono Temprano de la Educación y la Formación, que operó entre 2010 y 2012.

Esta red tuvo por objeto evaluar, articular, proponer y alentar distintas estrategias para el desarrollo de medidas para combatir el abandono escolar temprano y favorecer la permanencia de los y las jóvenes mayores de 16 años en el sistema escolar reglado, así como el retorno de los y las jóvenes mayores de 18 años a la educación conducente a titulación escolar o cualificación profesional. Una estrategia en la que la formación para el empleo desde la educación no formal desempeñaba un papel muy relevante, fruto del cual fue un catálogo de buenas prácticas, así como la constitución de dos subgrupos de trabajo, uno de ellos centrado en el análisis de la política de formación y empleo desde una perspectiva territorial.

Pese a la participación en la Red del Ministerio de Educación, no se realizó en la misma trabajo ni discusión alguna en torno a dos normas muy relevantes: el Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual y el anteproyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa que se presentó al comienzo del curso 2012-2013.

De gran interés resultó el estudio sobre el abandono escolar temprano y las medidas de articulación interinstitucional para combatirlo que se realizó con carácter experimental en Castilla-La Mancha (6), y que muestra la relevancia de la formación para el empleo en relación con otras políticas de juventud, orientación, así como de coordinación entre municipios y centros educativos. En este sentido, la participación de la FEMP, mediante su Red de Ciudades Educadoras (7) fue relevante, no solo en lo tocante a políticas municipales sino también a la participación de entidades civiles y sin ánimo de lucro.

El otro subgrupo de trabajo estuvo integrado por miembros del Ministerio de Educación y del Servicio Público de Empleo Estatal, con el propósito de examinar y analizar los contratos para la formación. La finalidad principal de este grupo fue el estudio de las posibilidades de desarrollo del art. 11.2.e) del Estatuto de los Trabajadores y concretamente del párrafo en que se señala que:

“cuando el trabajador contratado para la formación no haya finalizado la educación secundaria obligatoria, la formación tendrá por objeto prioritario la obtención del título de graduado en Educación Secundaria Obligatoria. A tal efecto, las Administraciones educativas deberán garantizar una oferta adaptada a este objetivo”.

Este precepto legal fue recogido posteriormente, de manera íntegra, por la Ley 35/2010, de medidas urgentes para la reforma del mercado laboral, en su art. 12.2.e. En este mismo sentido, el Real Decreto-ley 1/2011, de 12 de febrero, de medidas urgentes para promover la transición al empleo estable y la recualificación profesional de las personas desempleadas, instaba en su art. 3.5 a emprender acciones conducentes “a una mayor coordinación entre las administraciones educativas y los Servicios Públicos de Empleo, con el objeto de reducir las tasas de abandono escolar temprano y de completar y mejorar los niveles de educación y formación de aquellos jóvenes que hayan abandonado sus estudios”. El grupo trabajó en la elaboración de propuestas que contemplaran la participación y coordinación de las administraciones

(6)
http://www.gijon.info/multimedia_objects/download?object_id=110243&object_type=document
(7)
<http://www.edcities.org/rece/>

implicadas, para facilitar así el desarrollo del artículo mencionado y posibilitar la consecución del título de GESO a través de los contratos formativos.

No cabe duda de que los cambios políticos tanto en el gobierno central como en los gobiernos autonómicos han afectado al desarrollo de las políticas de formación para el empleo, que jamás han llegado a tener la estabilidad necesaria, en ningún territorio autonómico, para poder contar con una planificación conocida de antemano. Con demasiada frecuencia esto ha incidido en el reforzamiento de su carácter de política social más que de cualificación, convirtiéndolas de algún modo, igual que sucede con otras políticas relacionadas con los servicios sociales, en mecanismos más clientelares, restando efectividad para el cumplimiento de los propósitos que en principio las legitiman y justifican.

Bien saben de esto organizaciones del Tercer Sector que llevan muchos años trabajando en la formación para el empleo y la integración sociolaboral. Vamos a repasar, a continuación, algunas de ellas.

En primer lugar, nos detendremos en la Asociación Semilla, tristemente desaparecida en el año 2013, después de haberse dedicado a la misma misión desde 1974 en el Barrio de Villaverde Alto, de Madrid. Su proyecto educativo completo se puede ver en Lázaro (2009), y de él queremos destacar el conjunto de actividades secuenciadas que propone para la inclusión social mediante el empleo, y que va desde la educación de calle hasta las empresas de inserción como último mecanismo antes de incorporarse al mercado de trabajo ordinario, pasando por una formación que incluye tanto talleres prelaborales como formación especializada, a la vez que formación de carácter transversal.

Otra organización que también ha ganado un reconocimiento tanto nacional como internacional en el trabajo por la incorporación al empleo y contra el abandono escolar temprano de la juventud es la Fundación Exit (8). Con una dinámica de trabajo muy distinta a la de la mayor parte de organizaciones del Tercer Sector, Exit descansa gran parte de su quehacer sobre socios del mundo empresarial que utilizan sus políticas de responsabilidad social corporativa para ponerlas al servicio de la intervención directa y puntual con la juventud a la que atienden, permitiéndole a Exit contar con una plantilla reducida y, sin embargo, llegar a un conjunto amplio de la juventud. Su trabajo es más de orientación que de formación, pero remite a multitud de recursos de formación que hay en su entorno y, sobre todo, pone a la persona joven en el centro de la intervención, invitándole a explorar su identidad profesional y descubrir sus capacidades para poder construir sobre ellas, alejándose por lo tanto de una perspectiva del déficit que tanto se ha prodigado en la intervención para el empleo.

Una tercera organización que también ha sido investigado en varias ocasiones (Salvà, 2017) es el de la cooperativa Jovent (9). Al igual que otras organizaciones aquí mencionadas, tiene su origen a finales de los años setenta, y desde entonces ha trabajado para atender a la juventud que quedaba descolgada del sistema educativo, tratando de ofrecerle oportunidades de formación para el empleo que potenciaran su acceso con suficientes garantías de éxito al mercado de trabajo. También, al igual que con otras organizaciones, el perfil de la población destinataria ha ido cambiando, conforme lo ha hecho el del vecindario de los barrios de las afueras de las grandes ciudades, en este caso Palma. Mediante talleres

(8)
<https://fundacionexit.org>
(9)
<http://jovent.es/es/>

profesionales, más tarde la enseñanza también orientada a la obtención de certificados de profesionalidad, Jovent ha desarrollado su propio modelo de intervención integral que le ha permitido consolidarse y crecer a partir de su buen hacer, sin por ello dejar de ser una organización de carácter local, vinculada a su entorno más cercano del que no ha querido salir.

Una cooperativa que también ha sabido realizar propuestas muy ricas a nivel local pero también trabajando para distintas administraciones es Insercoop (10), en Barcelona, habiendo documentado su propia historia y experiencia (Orteu, 2017) así como habiendo contribuido a una producción teórica relevante en los procesos de formación para el empleo desde una perspectiva netamente educativa y centrada en las personas (Orteu *et al.*, 2011).

Quizá en ese carácter arraigado al entorno se parece también a otra organización, situada en la ciudad de Valencia, Iniciatives Solidàries (11). Con más de 25 años de trabajo a sus espaldas, esta asociación ha querido permanecer fiel al perfil de la población atendida en lugar de reorientarse, lo que tal vez le hubiera permitido crecer a partir de su competencia profesional, en la medida en que nuevos perfiles de abandono temprano, integrados por jóvenes procedentes de clases medias, han demandado intervenciones distintas de formación para el empleo. Iniciatives Solidàries tiene cuatro centros en el área metropolitana de Valencia, lo que le permite trabajar a partir de itinerarios de inserción de largo recorrido: desde la adolescencia, cuando se produce el abandono escolar y realizando talleres prelaborales, a la formación específica para el empleo (en el área de mecánica del automóvil, para lo que cuenta con un centro y plantilla especializada) y la intermediación laboral en un punto muy particular de orientación juvenil, que tiene su réplica también dentro de la prisión de Picassent. Esta organización, que también es una de las pocas que ofrece formación para presentarse a las pruebas libres de obtención de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, recibió en 2010 el premio Miguel Hernández por la elaboración de unos materiales curriculares adaptados al perfil de su población destinataria.

Igualmente, en Valencia encontramos el ejemplo del centro Taleia (12), uno de los muchos de la Fundación Adsis en distintos puntos de la península (País Vasco, Cataluña, Aragón, Madrid, Asturias o Canarias) que también cuenta con su programa de estudios (Fundación Adsis, 2015). A lo largo de más de 30 años, Taleia ha echado raíces en el barrio de la Plata y allí realiza un conjunto de programas variados orientados a facilitar el tránsito de la juventud de una formación escolar errática hacia el empleo por medio de una capacitación técnica pero también personal y social, trabajando cada vez con más empeño en competencias que son a la vez ciudadanas y profesionales y que ubican la integración laboral en el contexto más amplio de la inclusión social, tal y como reclaman Marhuenda (2000) o Salvà (2009). Este centro, al igual que algunos otros de los aquí mencionados, se ha incorporado a la Asociación Española de Escuelas de Segunda Oportunidad, que ya hemos mencionado anteriormente.

En Madrid queremos destacar tres organizaciones. Por una parte, la conocida Fundación Tomillo (13), cuyos orígenes están ya a mediados de los años ochenta y que desde entonces ha aumentado su área de incidencia no solo en Madrid, donde actúa, sino también con sus aportaciones y propuestas teóricas y metodológicas por medio de su centro de estudios, lo

(10)
<http://www.insercoop.com>

(11)
<http://www.iniciativessolidaries.com>

(12)
<https://www.fundacionadsis.org/es/centros/centro-de-jovenes-taleia>

(13)
<https://tomillo.org>

que constituye un caso singular en toda España. Por otra parte, la asociación Norte Joven (14), con una amplia tradición de trabajo con la juventud y su inserción laboral en distintos puntos de Madrid y que con el paso de los años ha ampliado su actuación también a personas adultas. En tercer lugar, una cooperativa, Opcion3 (15), con más de 20 años de experiencia al servicio de la infancia y la juventud y una de las primeras que se especializó en jóvenes sin hogar a la salida del sistema de protección de menores una vez alcanzaban la mayoría de edad. En las tres, el trabajo de acompañamiento social es un complemento indispensable del trabajo de formación para el empleo, vinculado a la orientación laboral.

También es una cooperativa con una tradición muy amplia en el País Vasco Peñascal (16), una entidad compleja y con una característica que la hace prácticamente exclusiva: imparte tanto formación para el empleo no reglada como enseñanza secundaria y formación profesional reglada. Su doble adscripción al sistema educativo a la vez que, al sistema de empleo, así como su carácter emprendedor le ha llevado a disponer de una amplísima oferta de opciones al servicio de la juventud a la que atienden, tanto normalizada como en condiciones de vulnerabilidad y, entre estas últimas, con especial atención a jóvenes de origen migrante. De nuevo, como en alguno de los otros casos que hemos enunciado, Peñascal ofrece suficientes programas como para permitir a la juventud en situación más vulnerable progresar en su aprendizaje tanto profesional como vital, ayudándole a construir su propio proyecto de vida y desarrollar a la par sus capacidades y sus expectativas.

Hay otras organizaciones que tienen un potencial semejante, como la Fundación Federico Ozanam (17) en Zaragoza (donde hay muchas otras iniciativas, como pone de manifiesto Gimeno (2018) que concentran muchas de las ofertas de Aragón y que encuentran soporte en un amplio tejido asociativo) que trabaja no solo con jóvenes sino con personas a lo largo de la vida; la también fundación El Llindar en Hospitalet (18), que sí está focalizada en la atención a jóvenes; así como algunas otras entidades como la Fundación Juan Soñador (19) que trabaja con gente joven en todo el tercio noroeste peninsular, desde Castilla y León a Galicia y Asturias, donde también ofrece una gran variedad de servicios de formación tanto reglada como no formal, así como una publicación periódica propia.

Igualmente es preciso hablar aquí de las organizaciones que, trabajando para poblaciones jóvenes con algún tipo de discapacidad, han utilizado la formación para el empleo como un mecanismo más en su proceso de inclusión social. En este sentido, una entidad de carácter comarcal que viene realizando un trabajo espléndido desde hace más de tres décadas es Proyecto Trévol (20), haciendo de la formación para el empleo y del empleo con apoyo un pivote fundamental en la inserción social en La Vall d'Albaida, con un alcance potente pero modesto, sobre todo en comparación con las grandes organizaciones del País Vasco como son Lantegi Batuak (21), con su afamado método de perfiles, y Gureak (22). En ambas encontramos, al igual que en bastantes de las otras organizaciones aquí mencionadas, trabajos de tesis doctoral realizados por profesionales de la formación para el empleo y que han tomado su práctica profesional como objeto de estudio.

Queremos referirnos también tanto al departamento de formación y empleo de Cámara de España, con su programa integral de cualificación y empleo, como a algunas fundaciones que han desplegado una amplia

- (14) <https://nortejoven.org>
- (15) <http://opcion3.es>
- (16) <http://www.grupopenascal.com>
- (17) <https://www.ozanam.es/inicio>
- (18) <http://www.ellindar.org/es/>
- (19) <https://fundacionjuans.org>
- (20) <https://www.trevol.org>
- (21) <https://www.lantegi.com>
- (22) <https://www.gureak.com/es/>

oferta de formación también para juventud que no podía optar a estudios reglados, tales como la Fundación Laboral del Metal o la Fundación Laboral de la Construcción, de alguna forma herederas del legado de formación de los años ochenta y primeros noventa que supuso Fondo Formación; probablemente la primera gran entidad dedicada a la formación para el empleo en aquella época con una visión europeísta y una orientación a la cualificación y la innovación tanto tecnológica como organizativa y también pedagógica.

La lista podría ser mucho más amplia, pero no queremos cerrar esta sección sin mencionar algunas iniciativas municipales que por su tradición, historia, consolidación y calidad de la oferta de formación para el empleo merecen ser consideradas. En este sentido, lo que hoy en día es Barcelona Activa, una evolución bien consolidada de lo que anteriormente fue la rama profesionalizadora del Instituto Municipal de Educación de Barcelona. Junto a ella, el Ayuntamiento de Gijón, con su Escuela de Segunda Oportunidad que impulsó hace más de dos décadas al amparo de esta iniciativa municipal promovida por la Unión Europea, y de la que también tomaron nota otros ayuntamientos, en sus agencias de desarrollo local o servicios de empleo y formación como el Ayuntamiento de Avilés (pionero a su vez en la incorporación de cláusulas sociales en su contratación pública, como mecanismo complementario de apoyo a la inserción laboral), el de Gandía o la experiencia, mucho más modesta pero también documentada (Latorre, Marhuenda y Roda, 2009), que en su día llegó a contar con un claustro de más de 20 profesionales de la formación para el empleo, con una oferta ocupacional y continua, ofreciendo servicios también a las empresas del entorno, y en una apuesta municipal nada desdeñable para una población de no más de 30.000 habitantes.

Este pequeño muestrario evidencia la variedad y riqueza de organizaciones, intervenciones y programas que han participado de la formación para el empleo orientada a jóvenes en España en las últimas décadas y que ha podido desarrollar su trabajo con grandes dosis de innovación y creatividad, desde lógicas muy diversas (Martínez y Molpeceres, 2010), si bien muchas veces sometidas a una creciente precariedad entre el personal profesional que las integra (Molpeceres y Marhuenda, 2019). También sobre este aspecto volvemos en la sección final del artículo, puesto que supone una de las dimensiones más delicadas de la intervención en la formación para el empleo en la actualidad.

Llama la atención, sin embargo, que con una base tan amplia y diversa, la aplicación en España del programa presupuestario de Garantía Juvenil, puesto en marcha a mediados de la crisis financiera iniciada en 2008, apenas haya aprovechado toda esta experiencia y se haya desarrollado al margen de la misma, como tan bien ha puesto de manifiesto el estudio financiado por la Red Española de Lucha contra la Pobreza (González, 2017) y ha sido reiteradamente denunciado por muchas de estas organizaciones, sin que las administraciones públicas tomaran demasiadas precauciones al respecto, a pesar de los estudios que las propias administraciones habían amparado años atrás, tales como el promovido por la Fundación Jaume Bofill (Merino y García, 2007), el Comité Económico y Social (2009), el Instituto de la Juventud (2011, y anteriormente Navarrete, 2007), algún monográfico como los dedicados a la iniciación profesional básica y las transiciones de la Revista de Educación (Marhuenda, 2006; Santana, 2010) o a la educación de la juventud al término de la formación obligatoria (Marhuenda, 2017),

estudios financiados por la Fundación La Caixa (Moreno Mínguez, 2012), por Comisiones Obreras (Rocha, 2010, 2012) o Accenture (2017), o los que realizan propuestas metodológicas innovadoras, como el de Orteu (2006), la Fundación Carmen Pardo-Valcarce (2007) o el promovido por Cáritas (Milenium 3, 2012). Este es el punto en el que nos encontramos en la actualidad.

6. Qué hemos aprendido a lo largo de estos años

Esta sección la vamos a centrar en las lecciones aprendidas de estos años, tanto en términos de política y práctica de formación para el empleo, es decir, lo que las administraciones y también las organizaciones que se encargan de la formación han aprendido y, por otra parte, lo que hemos aprendido académicamente, en el estudio de esas políticas y programas (Abdalá, Jacinto y Solla, 2006; Marhuenda, 2012, 2017; Merino, 2012). Si bien ambos aprendizajes están relacionados, no cabe duda de que el alcance de unos y otros es bien diferente, como también lo son los públicos destinatarios de unos y otros.

En lo relativo al aprendizaje de las políticas, quizá lo más destacado es reconocer que el funcionamiento de la formación para el empleo carece de propósito claro y, consiguientemente, de planificación. No ha quedado demostrado que la formación para el empleo desempeñe un papel de política social o de política de cualificación, ni si es posible cumplir a la vez con ambos horizontes de expectativa. Se podría decir que la política de formación para el empleo ha sido errática en la medida en que la oferta tiene por lo general carácter anual (salvo por las excepciones de las Escuelas Taller) y se desconoce cuál va a ser esa oferta (tanto en la organización en la que va a ser ofertada como en las cualificaciones profesionales que entran en juego) hasta apenas unas semanas antes de dar comienzo la formación. Si a esto añadimos que los calendarios de estas acciones no coinciden con los calendarios escolares, el desconcierto está servido, dificultando, si no impidiendo, que haya una orientación profesional apropiada que facilite el que las personas interesadas puedan acudir a la oferta que más provechosa les va a resultar. El funcionamiento, por lo tanto, es propio de un mercado de la formación, lo que sin duda beneficia a quienes tienen más capital con el que acudir a dicho mercado, a la vez que perjudica precisamente a quienes más necesidad tienen de esa oferta de formación, puesto que carecen de los criterios y del horizonte suficiente como para poder planificar su propio itinerario formativo. Nos encontramos ante una oferta de cursos de formación que van a la deriva y sin que exista todavía una red estable de puntos de orientación que dispongan de la información suficiente y apropiada para facilitar la toma de decisiones en ese mercado.

Al mismo tiempo, la falta de un propósito claro ha dado lugar a una ausencia de evaluación que ha impedido poder determinar la pertinencia o no de continuar con esa oferta, ni de discriminar si resulta útil para iniciar la recuperación de itinerarios vitales apropiados o si por el contrario supone una distracción y, por lo tanto, resulta perjudicial en la medida en que conforme transcurre el tiempo las personas se encuentran en peor situación.

En términos de prácticas profesionales, posiblemente el mayor aprendizaje consista en la relevancia de los itinerarios personalizados de inserción sociolaboral que combinen el trabajo personal con el profesional, una

perspectiva integral que aborde el desempeño de competencias personales y sociales junto a las competencias técnicas, así como la importancia de ofrecer un acompañamiento socioeducativo que complemente la formación profesional específica que se aprende en el taller.

Esta forma de entender la formación como un elemento más en la carrera formativa no se tenía hace treinta años, cuando lo único que contaba era realizar cursos. También es importante resaltar que la metodología de itinerarios es solo indicada para las personas que padecen trayectorias erráticas y desestructuradas, y no para cualquier persona desempleada, como llegó a pensar alguna ministra de empleo en los años más duros de la crisis. Un itinerario es una medida excepcional para circunstancias excepcionales, si bien puede ser particularmente indicado para jóvenes cuyas trayectorias escolares han estado plagadas de problemas y dificultades y que requieran recomponer su propia identidad personal, mejorar su autoestima, ser y saberse y sentirse competentes en lugar de ser considerados personas inútiles, algo a lo que el sistema educativo formal con frecuencia les ha condenado.

Proponer itinerarios para estos jóvenes es contar con ellos como sujetos, devolverles la dignidad, su humanidad, darles la oportunidad de cumplir con las tareas evolutivas propias de la adolescencia en un entorno que les dé confianza y les ofrezca posibilidades, algo que la escuela en ocasiones es incapaz de hacer. En este sentido, es destacable el avance de la educación social en el campo de la educación para la inserción sociolaboral y que se pone de manifiesto no sólo en el trabajo con jóvenes sino también con personas adultas (Chisvert-Tarazona, Palomares-Montero y Hernáiz-Agreda, 2018; Faedei y Aeres, 2014), mucho más allá de sus orígenes como educación de calle, que estuvo detrás del inicio de no pocas de las iniciativas que hemos enumerado en la sección anterior.

Centrándonos en la formación en sí, en los procesos de cualificación, a lo largo de estas décadas hemos ido viendo con claridad que la posibilidad de orientación y de exploración prelaboral es muchas veces muy importante, de modo que orientar toda la formación a cualificaciones acreditables constituye cada vez más un riesgo de abandono de la formación, un fenómeno que no es exclusivo de la formación para el empleo sino que afecta también a la formación profesional reglada y, cada vez más, a la propia formación universitaria. Conseguir retener al alumnado matriculado es hoy en día una necesidad de mucha oferta formativa que requiere por lo tanto de estrategias específicas y procesos de acompañamiento y apoyo que permitan generar experiencias de vinculación y compromiso entre los programas formativos, los formadores y la juventud.

En esta medida, es una suerte disponer de una oferta amplia y variada a la vez que diferenciada en función de las identidades organizativas y ocupacionales, de las lógicas institucionales, lo que permite pensar en procesos de ajuste entre potenciales poblaciones destinatarias y mecanismos que ofrece la formación, como ya advirtió hace más de dos décadas Jacinto (1998). Por su parte, la presencia de centros especializados, de los que disponen las grandes organizaciones, también es una oportunidad para diferenciar la oferta de formación para el empleo en función del momento del itinerario personal en la que cada persona la cursa.

Hemos aprendido también que el proceso de intermediación laboral es mucho más complejo que disponer de una bolsa de ofertas de empleo, y

que la empleabilidad se ha instalado como un elemento nuevo en lo que ha sido el tercer giro de la formación en estas décadas: hemos pasado de la formación para el empleo como se articuló en los orígenes del PPO a la formación en lugar de empleo, que fue lo que sucedió con demasiada frecuencia en los años ochenta y noventa, para pasar a ser formación para la acreditación con el cambio de siglo, que a su vez vino acompañado también de una orientación de la formación hacia la empleabilidad y no hacia el empleo. Todavía no hemos experimentado el último viraje en las políticas, que ahora parecen orientarse hacia la formación para el emprendimiento, a la vista de la escasez de ofertas de empleo y del auge de los empleos falsos autónomos o incluso de los empleos fantasma, algo de lo que hablamos en la última sección de este artículo puesto que, en definitiva, hemos aprendido que formación para el empleo y cualificación no equivale a inserción laboral y que, a su vez, la inserción social laboral tampoco conlleva necesariamente inserción social, debido al crecimiento del trabajo pobre.

7. Qué podemos aprender de las últimas décadas: retos de la formación para el empleo de la juventud

Plantearnos los retos que tiene ante sí la formación para el empleo es tarea más compleja que identificar qué es lo que hemos aprendido. En primer lugar, nos encontramos ante un cambio de paradigma en las relaciones laborales, es decir, en las relaciones entre capital y trabajo, que ponen en cuestión la misma noción de trabajo o empleo con la que se han definido las políticas y prácticas de formación durante todos estos años. La evolución desde el *welfare* hacia el *workfare*, las transformaciones en la sociedad salarial y el crecimiento del trabajo precario (Standing, 2013) y del trabajo fantasma (Gray y Suri, 2019) quiebra mucha de la lógica subyacente a la formación para el empleo, por cuestionar la necesidad de cualificación, así como la propia noción de lo que es una carrera profesional.

En otros contextos lo han puesto así de relieve (Abdalá, Jacinto y Solla, 2006; Simmons, Thompson y Russel, 2014) y en el nuestro vienen avisando de ello desde el cambio de siglo (AA.VV., 2001; Coscubiela y Rojo, 2012; Moreno y Romero, 2016; Marhuenda, 2016; Orteu, 2018). Con la crisis económica iniciada en 2008, se está dando un giro a los tiempos en que el trabajo era considerado como un eje central en la configuración de la persona, como Zacarés y Llinares (2006) estudiaron precisamente con la población joven que cursaba formación para el empleo en el cambio de siglo. Mucho más lejos quedan ya propuestas como las realizadas por Falaschi (1936) del trabajo como ejercicio responsable de una ciudadanía con conciencia de clase, a pesar de tratarse de un escrito que hoy día sigue teniendo mucho de manifiesto y que, no por azar, estaba publicado en una colección de 'educación social' de un sindicato anarquista. También desde una perspectiva de educación social, si bien en su acepción moderna, Dick (2017) señala la importancia de modificar las estructuras de intermediación laboral en la búsqueda de empleo en este contexto de creciente precarización.

En su lugar, hoy en día se está sustituyendo el empleo por la empleabilidad, un proceso que empezó ya a fines del siglo pasado (Conejo, 1999) y que, de nuevo, ha sido documentado y estudiado empíricamente con población usuaria de la formación para el empleo en la actualidad (Córdoba y Martínez, 2011). Si formar para la mejora de la empleabilidad es hoy una condición

irrenunciable para poder financiar las propuestas formativas, ir más allá de la empleabilidad y pensar en términos no estrictamente individuales sino relacionales es imprescindible también: la empleabilidad no es una cualidad personal, una competencia que se mejora, sino que siempre tiene un componente referido al emparejamiento con las posibilidades que ofrece el mercado de trabajo y que por lo tanto sitúa parte de su medida y potencial fuera del individuo.

En el plano de las políticas aplicadas, también podemos aprender que existen herramientas con las que contamos desde al menos la aprobación del Estatuto de los Trabajadores, como el contrato de aprendizaje y para la formación, cuya utilización sensata y precisa (el objeto de estos contratos es justamente la cualificación, la formación, la obtención de un reconocimiento profesional que no sólo quede reflejado en un documento oficial sino que cuente también con el consenso social de ser aceptado en las relaciones laborales a la terminación del mismo, tanto por condiciones laborales como salariales) sería muy indicada más allá de los experimentos que tratan de incorporar una modalidad dual a la formación profesional reglada.

También tenemos una conciencia cada vez más clara que la formación para el empleo con la juventud que ha abandonado la educación reglada debe ir acompañada de medidas sin las cuales la mera cualificación técnica resulta improductiva. Así lo han puesto de relieve en numerosos trabajos tres académicas destacadas en este ámbito: González (2017), Jacinto (2017) o Salvà (2017). Esa conciencia, sin embargo, parece no haber llegado a las administraciones de Educación y Empleo, que siguen pugnando por el control de las cualificaciones y, sobre todo, el control presupuestario, sin alcanzar acuerdos que facilitarían una mejor atención a la ciudadanía en esta época en que las fronteras entre educación y empleo se han difuminado, como pone de manifiesto el creciente interés por la educación a lo largo de la vida, que a su vez consiste en una redefinición de la noción de educación permanente que en su día acuñó la Unesco y que, en el actual panorama de globalización, puede llegar a parecer una condena aprender a perpetuidad sin que eso constituya garantía de plena inclusión ni ciudadanía, sin que la formación sea ya una condición capaz de asegurar el empleo en condiciones dignas y decentes, por utilizar el eslogan que viene esgrimiendo la OIT desde el cambio de siglo.

Ni formación ni empleo parecen tener hoy la consistencia suficiente para asegurar la inclusión social, la vida adulta tal y como la entendíamos hasta no hace mucho tiempo. Tenemos que prestar atención a los logros obtenidos por la formación para el empleo antes de la crisis económica, con frecuencia fruto del trabajo profesional de quienes se han dedicado a ella, y analizar los cambios que se deben articular en un contexto, el posterior a la crisis, en el que muchas de aquellas claves han sido desconfiguradas (la formación, la orientación, la intermediación, la cualificación, la especialización o incluso las competencias transversales). La formación para el empleo de la juventud cada vez se ha de pensar más como formación de personas adultas (jóvenes y adultas) que como una prolongación de los estudios iniciales con carácter postobligatorio. Sin duda, esto es así para muchas de las personas jóvenes que abandonan el sistema de protección de menores, que ha atendido mínimamente su condición familiar pero que suele fallar en su apoyo educativo y formativo. Para esta juventud, como para la que abandona el sistema educativo sin el graduado, una oferta de acciones puntuales e inconexas es con frecuencia una causa más de desestructuración

y de contribución al deterioro personal y social que una vía para corregir trayectorias erráticas. Si esto fuera así verdaderamente, quizá sería cuestionable la permanencia de esa oferta que parece beneficiar más a quienes la gestionan que a quienes la reciben: ¿podríamos plantearnos cerrar los programas de formación para el empleo que resultan ineficaces? ¿Valdría la pena pensar en medidas alternativas, de otro tipo, que pudieran servir mejor a los objetivos de inclusión social de la juventud en situación de riesgo de exclusión de los derechos de ciudadanía? Se necesitan horizontes amplios y condiciones de estabilidad para el tránsito de la adolescencia a la vida adulta, de la formación al empleo; una aspiración que sigue siendo humana y razonable y a la que no queremos renunciar.

Referencias bibliográficas

- AA.VV.** (2001). "Trabajo basura". Cristianisme i Justícia, Barcelona.
- Abdala, E., Jacinto, C. y Solla, A.** (Coord.) (2006). "La inclusión laboral de los jóvenes: entre la desesperanza y la construcción colectiva". Cinterfor-OIT, Montevideo.
- Abiétar, M.** (2017). "La producción social de itinerarios de inserción: análisis de la formación profesional de base desde una perspectiva de justicia social". Universitat de València, Valencia.
- Abiétar, M. y Navas, A.** (2019). "The production of disqualified youth through basic vocational education and training provision: examples from Valencia". En F. Marhuenda (Ed.) "The school-based vocational education and training system in Spain: achievements and controversies" (pp. 149-166). Springer, Singapore.
- Abiétar, M., Navas, A., Marhuenda, F. y Salvà, F.** (2017). "La construcción de subjetividades en itinerarios de fracaso escolar. Itinerarios de inserción sociolaboral para adolescentes en riesgo" *Psychosocial Intervention*. 26(1), 39-45.
- Accenture** (2017). "Población especialmente vulnerable ante el acceso al empleo en España". Accenture, Madrid.
- Álvarez, A., Estivill, J., García Roca, J. y Puig, R.** (1990). "Incorporación social de colectivos marginados". Acebo, Madrid.
- Aparisi, J., Marhuenda, F., Martínez, I., Molpeceres, M. A. y Zacarés, J. J.** (1998). "El desarrollo psicosocial en el contexto educativo de los programas de garantía social". Universitat de València, Valencia.
- Bastida, A.** (2001). "La inserción sociolaboral. Reflexiones sobre la práctica". Popular, Madrid.
- Casal, J.** (1996). "Modos emergentes de transición a la vida adulta en el umbral del siglo XXI" *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*. 75, 295-318.
- Chisvert-Tarazona, M. J.** (2019). "Accreditation of learning and vocational qualifications". En F. Marhuenda (Ed.) "The school-based vocational education and training system in Spain: achievements and controversies" (pp. 69-85). Singapore, Springer.
- Chisvert-Tarazona, M. J., Palomares-Montero, D. y Hernáiz-Agreda, N.** (2018). "Trayectorias de aprendizaje en contextos informales. El caso de tres empresas de inserción" *CIRIEC*. 94, 185-216.
- Chisvert-Tarazona, M. J., Ros-Garrido, A., Córdoba-Iniesta, A. y Marhuenda-Fluixá, F.** (2015). "Mapa de cualificaciones acreditables en las empresas de inserción" *Certi-Uni Journal*. 1, 36-50.
- Comité Económico y Social** (2009). "Sistema educativo y capital humano". Comité Económico y Social, Madrid.
- Conejo, E.** (1999). "Evaluación de la empleabilidad". Asociación Secretariado General Gitano, Comunidad de Madrid.
- Córdoba, A. y Martínez, I.** (Coord.) (2011). "Trabajo, empleabilidad y vulnerabilidad social: condicionantes y potencialidades de la integración a través de las empresas de inserción social". Universitat de València: Valencia.

- Corzo, J. L.** (2007). "Educar es otra cosa. Manual alternativo". Popular, Madrid.
- Coscubiela, J. y Rojo, E.** (2012). "Treinta años de reformas laborales en España". Cristianisme i Justícia, Barcelona.
- Del Río, E., Jover, D. y Riesco, L.** (1991). "Formación y empleo". Paidós, Barcelona.
- Dick, O.** (2017). "Transiciones en fuera de juego en Alemania ante un mercado de trabajo necesitado de mano de obra. Función de la educación social en la intermediación laboral" *Profesorado*. 21(4), 57-73.
- Faedei y Aeres** (2014). "El acompañamiento en las empresas de inserción". Faedei-Aeres, Madrid.
- Falaschi, F.** (1936). "El trabajo responsable". Tierra y Libertad, Cuadernos de Educación social, Barcelona.
- Fundación Adsis** (2015). "Desigualdad invisible: análisis comparativo entre adolescentes en riesgo de exclusión social y resto de estudiantes de la ESO". Adsis, Madrid.
- Fundación Carmen Pardo-Valcarce** (Coord.) (2007). "Itinerarios integrados de empleo. Guía metodológica para el desarrollo de itinerarios específicos de inserción laboral con perspectiva de género dirigidos a colectivos en riesgo de exclusión". Agrupación de desarrollo de la iniciativa comunitaria Equal Aldebarán, Madrid.
- Fundación Tomillo** (2007). "Por qué hacemos lo que hacemos: una propuesta de debate para el Tercer Sector". Madrid, Tomillo.
- Gimeno, C.** (Coord.) (2018). "Estrategias para la formación y el empleo en la red municipal de centros sociolaborales". Universidad de Zaragoza, Zaragoza.
- González, E.** (2017). "El acceso de la juventud en situación de exclusión a los Programas de Empleo Juvenil". EAPN, Madrid.
- González, M. T.** (2017). "Desenganche y abandono escolar y medidas de re-enganche: algunas consideraciones" *Profesorado*. 21(4), 17-37.
- Gray, M. L. y Suri, S.** (2019). "Ghost work. How to stop Silicon Valley from building a new global underclass". Houghton Mifflin Harcourt, Nueva York.
- Instituto de Juventud** (2011). "Desmontando a ni-ni". INJUVE, Madrid.
- Jacinto, C.** (1998). "¿Qué es la calidad en la formación para el trabajo de los jóvenes en sectores de pobreza? Un análisis de las estrategias de intervención". En C. Jacinto y M. A. Gallart (Coords.) "Por una segunda oportunidad: la formación para el trabajo de jóvenes vulnerables" (pp. 311-341). Cinterfor-OIT, Montevideo.
- Jacinto, C.** (2017). "Redistribución y afectividad como dimensiones de la justicia social. Las intervenciones del tercer sector en las transiciones en la educación al trabajo" *Profesorado*. 21(4), 177-195.
- Jover, D. y Márquez, F.** (1988). "Formación, inserción y empleo juvenil". Popular, Madrid.
- Latorre, J., Marhuenda, F. y Roda, F.** (2008). "El éxito de una iniciación profesional sin etiquetas" *Cuadernos de Pedagogía*. 382, 70-73.
- Lázaro, E.** (Coord.) (2009). "Acompañar, participar, crear: una propuesta metodológica en educación social". Semilla, Madrid.
- Marhuenda, F.** (2000). "Trabajo y educación". CCS, Madrid.
- Marhuenda, F.** (Coord.) (2006). "La cualificación profesional básica" *Revista de Educación*. 341, 15-34.
- Marhuenda, F.** (2009). "La formación para el empleo, entre el atractivo y el vértigo". En J. Jornet (Coord.) "La letra sin sangre entra" (pp. 251-261). Universitat de València, Valencia.
- Marhuenda, F.** (2012). "La formación profesional, logros y retos". Síntesis, Madrid.
- Marhuenda, F.** (2016). "Becoming precarious? Education and social inclusion beyond employability" *Pedagogy, culture and society*. 25(2), 309-313.
- Marhuenda, F.** (Ed.) (2017). "Vocational education beyond skill formation". Peter Lang, Bern.
- Marhuenda, F.** (2019). "The school-based VET system in Spain. Achievements and controversies". Springer, Singapore.

- Marhuenda, F. y Navas, A.** (2004). "Replantear la garantía social: ventajas y problemas tras diez años de experiencias". Universitat de València, Valencia.
- Martínez, I. y Marhuenda, F.** (Comps.) (1998). "La experiencia educativa de los programas de garantía social". Valencia, Universitat de València.
- Martínez, I. y Molpeceres, M. A.** (2010). "Lógicas de justificación en el sector asociativo: un análisis a partir del discurso de trabajadores de la inserción laboral" *Revista Española del Tercer Sector*. 14, 17-42.
- Merino, R.** (Coord.) (2012). "Formación profesional" *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*. 5(1).
- Merino, R. y García, M.** (2007). "Itineraris de formació i inserció laboral dels joves de Catalunya". Fundació Jaume Bofill, Barcelona.
- Milenium 3** (2012). "Jóvenes y empleo: El reto de la integración laboral". Cáritas, Madrid.
- Ministerio de Educación** (2011). "Mapa de la oferta de formación profesional en España". Ministerio de Educación - Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, Madrid.
- Ministerio de Presidencia** (2009). "Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral". BOE 205 de 25 de agosto.
- Molpeceres, M. A.** (Coord.) (2004). "Identidades y formación para el trabajo en los márgenes del sistema educativo: escenarios contradictorios en la garantía social". Cinterfor-OIT, Montevideo.
- Molpeceres, M. A. y Marhuenda, F.** (2019). "Training for work at the margins of the projective city". Rachwal, T., Hepp, R. y Kergel, D. "Precarious places: social, cultural and economic aspects of uncertainty and anxiety in everyday life". Springer, Wiesbaden.
- Moreno Mínguez, A., López Peláez, A. y Segado Sánchez-Cabezudo, S.** (Coords.) (2012). "La transición de los jóvenes a la vida adulta". La Caixa, Barcelona.
- Moreno, J. y Romero, M.** (2016). "Empleo juvenil. Entre el desempleo y la precariedad". Tirant lo Blanch, Valencia.
- Navarrete, L.** (Dir.) (2007). "Jóvenes, autonomía económica y situaciones de exclusión". Injuve, Madrid.
- Orteu, X.** (2006). "La construcción de itinerarios". Gedisa, Barcelona.
- Orteu, X.** (2012). "Trabajo y vínculo social". UOC, Barcelona.
- Orteu, X.** (2017). "Insercoop: un modelo educativo para la inserción laboral". UOC, Barcelona.
- Orteu, X.** (2018). "Desafíos en un mercado laboral en transformación". UOC, Barcelona.
- Orteu, X. et al.** (2011). "Formació i inserció laboral". UOC, Barcelona.
- Rocha, F.** (Coord.) (2010). "Jóvenes, empleo y formación en España". CCOO, Madrid.
- Rocha, F.** (2012). "El desempleo juvenil en España". Fundación 1º de mayo, Madrid.
- Salvà, F.** (2009). "Trabajo, formación y ciudadanía". Pirámide, Madrid.
- Salvà, F.** (Dir.) (2017). "Condiciones de éxito y rupturas en la participación de la población joven en los dispositivos de segunda oportunidad: el caso del centro Jovent". IRIE-UIB-GOIB, Palma.
- Santana, L.** (Coord.) (2010). "La transición a la vida activa" *Revista de Educación*. 351, 15-21.
- Simmons, R., Thompson, R. y Russel, L.** (2014). "Education, work and social change: young people and marginalization in post-industrial Britain". Palgrave-MacMillan, Croydon.
- Standing, G.** (2013). "El precariado. Una nueva clase social". Pasado & Presente, Barcelona.
- Xavó-Xaví** (2001). "El adolescente marginal". Rosa Sensat, Barcelona.
- Zacarés, J. J. y Llinares, L.** (2006). "Experiencias positivas, identidad personal y significado del trabajo como elementos de optimización del desarrollo de los jóvenes" *Revista de Educación*. 34, 123-148.

Factores que influyen en la adquisición de competencias por los jóvenes adultos. España y la OCDE

Los sistemas educativos tienen un papel central en la configuración de las oportunidades de bienestar de los individuos en las sociedades capitalistas. La participación en estudios postobligatorios es importante, entre otras razones, porque permite a la juventud adquirir y desarrollar competencias que podrán luego utilizar a lo largo de su vida. Al finalizar los estudios de formación inicial, los y las jóvenes se encuentran en situaciones clave en la transición hacia el mercado laboral y en la configuración de su vida como adultos. Alcanzar unas sólidas competencias básicas son elementos fundamentales para disfrutar de una ciudadanía plena en las sociedades complejas en que vivimos. Este artículo examina, desde una perspectiva comparada, los factores que explican el nivel de competencias de los y las jóvenes adultos al final de su formación inicial y analiza, la desigualdad de competencias entre los y las jóvenes con diferentes niveles de estudios postobligatorios. El documento se basa en datos recopilados por el Programa de Evaluación Internacional de Competencias de Adultos. Los resultados muestran que el efecto explicativo total del nivel educativo sobre las competencias se debe en gran parte a la distribución desigual de la educación entre individuos de diferentes entornos socioeconómicos.

Palabras clave: educación, jóvenes adultos, competencias, OCDE, España.

1. Introducción

Cualquier concepción de una sociedad justa que se preocupe por el volumen de las desigualdades sociales tiene necesariamente que preocuparse por las desigualdades educativas y de las competencias entre las personas. Los sistemas educativos tienen un papel fundamental en la configuración de las desigualdades educativas que se generan y se perpetúan.

Desde el punto de vista individual, las personas con mayor nivel educativo no solo tienen más probabilidades de obtener mejores resultados en el mercado laboral en términos de empleo y salarios (Harmon, Oosterbeek y Walker, 2003), sino que también experimentan un mejor nivel de salud, menor riesgo de criminalidad y mayor bienestar (Oreopoulos y Salvanes, 2011). Por otra parte, la desigualdad educativa tiene también consecuencias sobre los niveles de cohesión social y la calidad de los procesos políticos y democráticos (Dee, 2004; Hanushek y Kimko, 2000; Lochner y Moretti, 2004; Milligan, Moretti y Oreopoulos, 2004). En las sociedades capitalistas, un elevado nivel de desigualdad educativa y de competencias implica mayores niveles de desigualdad social (Pfeffer, 2008).

Los estudios empíricos comparados muestran que en la mayoría de los países el nivel educativo alcanzado por los adultos es el principal factor explicativo del nivel de competencias, incluso cuando se tienen en cuenta

muchos otros factores (Boudard, 2001; Desjardins, 2003). Estos resultados son plenamente congruentes con la función de la educación de formar individuos con unas capacidades básicas. En la educación primaria, los individuos desarrollan principalmente estas competencias básicas y, en la secundaria, las utilizan principalmente para aprender contenidos específicos de diferentes áreas de conocimiento. Pese a que la relación entre educación formal y competencias ha sido claramente establecida por estos estudios, no deja de ser cierto también que esta relación no es lineal, destacándose la existencia de una heterogeneidad de competencias dentro de cada nivel de cualificación y de una fuerte variación entre países (Heisig, 2018; Wossmann, 2003). La distribución de competencias se ve afectada no solo por el nivel educativo, sino también por otros factores que intervienen en la acumulación de estas, como el origen familiar y el uso de competencias en el hogar y el trabajo (Scandurra y Calero, 2017). Los datos de la Evaluación Internacional de la Comprensión Lectora de la Población Adulta - IALS mostraron que la población de más edad tiende a poseer un menor nivel de competencias que la población más joven. Esto es así porque, en la mayoría de los países los y las jóvenes han recibido más -y en algunos casos mejor- educación que las generaciones anteriores, pero también porque las competencias se pierden o deterioran con el paso del tiempo (Calero, Murillo y Raymond, 2018; Desjardins, 2003). Estos mismos estudios muestran cómo el nivel educativo del hogar y la lengua hablada en casa son también factores que afectan a las competencias de los y las adultas, particularmente en el caso de la lectura (Desjardins, 2003; OCDE Statistics Canada, 2000).

La socialización temprana en el hogar y el contexto lingüístico cultural son factores mediadores muy importantes de la relación entre los individuos y el logro de competencias básicas, y parecen afectar a estas a lo largo de la vida. Es de esperar que esta relación sea aún más fuerte en el caso de los y las jóvenes adultas ya que la relación con el hogar de origen es más reciente que en el caso del resto de los adultos. Pero las competencias de la población adulta no están condicionadas únicamente por las circunstancias de origen de los individuos y su educación, sino también por lo que hacen dentro y fuera del trabajo en su día a día (Scandurra y Calero, 2017). En la mayoría de los países, trabajar en entornos laborales y de ocio que implican un elevado uso de las competencias cognitivas ayuda a que estas se mantengan actualizadas (Desjardins, 2003). Al mismo tiempo, son precisamente aquellas personas que alcanzan estudios más elevados las que acceden a empleos de mayor cualificación -que requieren por lo tanto un mayor uso de competencias cognitivas- y las que tienen prácticas de ocio donde se hace un mayor uso de estas competencias.

En este documento se explora la relación entre nivel educativo y competencias, empleando medidas directas de competencias de adultos evaluadas en PIAAC, el Programa de la OCDE para la Evaluación Internacional de Competencias para Adultos. Se examina hasta qué punto las diferencias en las competencias de los y las jóvenes adultas están relacionadas con el nivel educativo y con otros factores sociales que debemos tener en cuenta. El objetivo del artículo es responder a las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuál es la relación entre nivel educativo y competencias de los adultos? ¿Cuáles son los otros factores sociales que resultan relevantes en esta relación? ¿Cómo varían estas diferencias según las competencias evaluadas en PIAAC, es decir, la matemática y la lectora?

El análisis se basa en los datos recopilados por la Encuesta de competencias para adultos 2012, que mide las competencias de los y las adultas desde una perspectiva internacional. Con este fin, se examinan las competencias cognitivas relacionadas con un conjunto de ámbitos se consideran esenciales para que un individuo participe en una economía basada en el conocimiento (Carbonaro, 2007). Sin embargo, hay que tener en cuenta que cualquier medida de competencias disponible y usada en la literatura se basa en medidas de competencias básicas que el individuo usa a diario. Para comparar las medidas de competencias de adultos y adultas españolas con el resto de los países de la OCDE se usan regresiones multivariadas. Se estudia cómo la distribución de la educación postobligatoria entre individuos y grupos sociales afecta a la desigualdad de competencias entre la población juvenil adulta (aquellos que tienen entre 25 y 34 años). El análisis comparado nos proporcionará una referencia y un mayor conocimiento sobre cómo la distribución del bien educativo condiciona la desigualdad de competencias entre los y las jóvenes.

Entre los países de la OCDE que participan en el Programa PIAAC, España muestra una combinación de características que la convierte en un caso interesante de estudio. España es país que ha llegado tarde al proceso de expansión educativa y aún presenta un nivel educativo promedio (por ejemplo, años de escolaridad) inferior, así como altas tasas de abandono escolar temprano en comparación con el resto de los miembros de la OCDE.

2. Educación y formación de competencias

Muchos estudios han examinado la relación imperfecta entre logro educativo y competencias. Desde una perspectiva macro, es particularmente relevante el análisis de la relación entre bajo nivel educativo y competencias, ya que los riesgos relacionados en términos de resultados sociales y laborales aumentan (Bonoli, 2007; Huber y Stephens, 2006).

Existen evidencias de que esto es relevante, tanto por la heterogeneidad de las competencias entre los distintos países como por las diferencias entre los y las trabajadoras con un nivel educativo bajo (Park y Kiey, 2011). Para el o la empleadora, el logro educativo es una señal relacionada con los posibles aportes del empleado/a y está relacionado con un conjunto de habilidades cognitivas y sociales que son relevantes para un trabajo determinado. Adquirir un nivel de competencias más altas también puede ser una ventaja en términos de empleabilidad y capacidad de formación ulterior del individuo. Aunque la correspondencia entre nivel educativo y competencias no es lineal y algunos han afirmado la importancia de la distribución relativa de estas competencias en la economía nacional. Las brechas más altas entre los y las trabajadoras con competencias altas y bajas en la economía nacional y el nivel promedio y el reconocimiento social de los trabajadores con competencias bajas tienen un efecto de estigmatización (Solga, 2002). Este proceso también está conectado a una mayor polarización de las ocupaciones en términos salariales, en lugar de una mejora ocupacional general, que es común en muchos países de la OCDE.

Los trabajos medianos están desapareciendo cada vez más en las últimas décadas, después de la desindustrialización masiva y en especial durante la última crisis económica.

A la hora de examinar el vínculo entre competencias y educación, dentro de la OCDE, España es un país muy interesante por muchas razones. En primer lugar, el mercado laboral es tradicionalmente muy inestable y la economía nacional se basa en un mercado laboral de bajos salarios y baja cualificación, donde el valor posicional de la educación ha disminuido en las últimas décadas (Oesch y Rodríguez-Menés, 2011; Ortiz y Rodríguez-Menés, 2016). En segundo lugar, España ha experimentado una expansión educativa muy rápida en las últimas décadas. Al igual que otros países del sur de Europa como Italia, se trata de un país donde la educación obligatoria se introdujo de forma reciente. Además, pese a tener un nivel educativo más desigual, la juventud española está alcanzando niveles educativos similares a países de expansión educativa temprana, como Alemania o Austria (Ballarino, Bernardi, Requena y Schadee, 2009; Braga *et al.*, 2013). En las últimas décadas, España ha reducido la brecha en graduados terciarios en comparación con los socios de la OCDE y, junto con Corea, es uno de los países de esta misma organización que ha experimentado una expansión educativa más rápida de las últimas décadas (Bernardi y Ballarino, 2014; Rammstedt *et al.*, 2012). Este proceso ha conducido a una polarización del logro educativo de la población, con casi el mismo porcentaje de los y las adultas jóvenes con certificación de nivel educativo alto y bajo. Finalmente, España tiene la tasa más alta de abandono escolar entre los miembros de la UE y esto representa una limitación importante de la expansión educativa.

La polarización de la certificación educativa podría estar acompañada de una compensación entre el acceso a la educación (cantidad) y las competencias de competencia (calidad) relacionadas con la educación. Además, la distribución de competencias podría verse afectada no solo por el nivel educativo, sino también por otros elementos relacionados con el contexto social, como el capital cultural y la situación del mercado laboral.

Este documento hace una contribución a la literatura sobre la relación entre nivel educativo y competencias mediante el análisis de una fuente única de información sobre las competencias de los y las adultas desde una perspectiva comparada. Empleamos una regresión multivariante con efectos fijos y comparamos los resultados de las competencias de los adultos españoles con el resto de los países de la OCDE. En la sección 2 presentamos los datos y métodos utilizados. La 3 discute los factores incluidos en el modelo. En la 4 se muestran los resultados, y en la última se presenta la conclusión.

3. Datos y métodos

Este estudio usa los microdatos individuales del Programa de Evaluación Internacional de Competencias de los Adultos (en sus siglas en inglés PIAAC), una encuesta encargada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). El proyecto de esta evaluación a gran escala comenzó en 2008 (Schleicher, 2008) y el objetivo de esta es proporcionar medidas directas de las competencias de los y las adultas. En su primera oleada, el Programa PIAAC recopiló datos de 24 países miembros de la OCDE, incluidos Rusia y Chipre como países socios de la OCDE. Las encuestas internacionales anteriores comparables al PIAAC fueron la Encuesta internacional de competencias lectoras de adultos (en su acrónimo es inglés IALS) (1994-98) y la Encuesta de competencias lectoras de adultos y competencias para la vida (ALL) (2004-06). El PIAAC mide las

competencias lectoras, numéricas y de resolución de problemas (esta última no fue recogida en el caso de España). Las competencias lectoras se definen como la capacidad de comprender, evaluar, usar e interactuar con textos escritos para participar en la sociedad, alcanzar sus objetivos y desarrollar su conocimiento y potencial (OCDE, 2011).

El Programa PIAAC adopta un enfoque “competencial”, por ejemplo, analiza si las personas pueden implementar sus conocimientos en diversos contextos. El concepto de competencia se define como la capacidad de aplicar el conocimiento y las competencias relacionadas con contextos cruzados e interactivos que implican comprensión, reflexión y juicio. Tanto las competencias numéricas como las lectoras se evalúan utilizando, respectivamente, 56 y 58 ítems que juntos miden el nivel de los encuestados para entender, usar y elaborar información con el fin de resolver problemas de la vida real (OCDE, 2013). El objetivo final es establecer una comparabilidad y un punto de referencia respecto a la calidad de la educación después de la etapa de estudios obligatorios (Desrosières, 2008; Espeland y Stevens, 1998; Grek, 2009).

El Programa PIAAC combina la metodología de encuestas en hogares con pruebas educativas de las competencias de la población adulta a lo largo de su vida laboral (16-65 años) y cuenta con un extenso cuestionario que incluye variables socioeconómicas, de educación, mercado laboral, uso de competencias, nivel de salud y participación cívica. El modo de encuesta estándar consiste en responder preguntas en una entrevista personal asistida por computadora (CAPI). Los y las encuestadas sin experiencia en informática tienen la opción de realizar una entrevista con lápiz y papel. Para reducir el tiempo total de la prueba, solo reciben una selección de los ítems y la entrevista tiene una duración total de entre 30 y 45 minutos. Se utilizan patrones de respuesta individual para calcular 10 valores plausibles para los dominios de competencias evaluadas, empleando la teoría de las respuestas al ítem (en su acrónimo en inglés IRT). Todos los países participantes reciben los mismos ítems de prueba, por lo que los tres dominios de competencias evaluadas son directamente comparables.

Este artículo analiza la relación entre el nivel educativo y el logro de competencias entre los y las adultas jóvenes. Se ha definido la juventud como la totalidad de los individuos con edades comprendidas entre 25 y 34 años. En primer lugar, esta población se ve menos afectada por la obsolescencia de competencias originada por el proceso biológico (envejecimiento) y, además, es probable que este grupo haya alcanzado recientemente su nivel educativo más alto. La selección de la muestra permite analizar la relación entre educación y competencias para aquellas cohortes de edad que han estado en la escuela en momentos similares y que han ingresado recientemente al mercado laboral. Asimismo, se usa un enfoque comparado entre España y la OCDE. La comparación nos permite evaluar hasta qué punto difiere la formación de competencias y evaluar cuáles son los factores que contribuyen en mayor medida a estas diferencias.

Para estimar las diferencias entre España y los países de la OCDE utilizamos un modelo de regresión lineal con efectos fijos. Por lo tanto, los puntajes de las competencias lectoras y numéricas de los y las jóvenes se analizan a través de modelos lineales secuenciales. Nuestro modelo base tiene género y edad como variables de control y un efecto fijo para la OCDE. A continuación, agregamos diferentes variables sobre el nivel educativo

y la formación, el origen familiar, el capital cultural, el mercado laboral y un efecto fijo que interactúa con el nivel educativo y la OCDE. El modelo completo se estima como sigue:

$$(FS)_{ij} = \alpha_j + \beta_1(USE)_{ij} + \beta_2(TE)_{ij} + \gamma_1 G_{ij} + \gamma_2 A_{ij} + \gamma_3 FL_{ij} + \\ + \gamma_4 I1_{ij} + \gamma_5 I2_{ij} + \gamma_6 PS_{ij} + \gamma_7 PT_{ij} + \gamma_8 B_{ij} + \gamma_9 ES_{ij} + \gamma_{10} ET_{ij} + \gamma_{11} C_{ij} + \\ + \gamma_{12} AE_{ij} + \gamma_{13} U_{ij} + \gamma_{14} OL_{ij} + \gamma_{15} SK_{ij} + \gamma_{16} WC_{ij} + \gamma_{17} BC_{ij} + \varepsilon_{ij}$$

Donde $(FS)_{ij}$ es el puntaje de competencia por el individuo (i) en España (j) . El conjunto de variables de control incluye: género (G_{ij}) , edad (A_{ij}) , el idioma hablado en el hogar (FL_{ij}) , dos variables ficticias $(I1_{ij})$ e $(I2_{ij})$ que indican respectivamente el estado migratorio (primera o segunda generación), dos variables ficticias (PS_{ij}) y (PT_{ij}) para la educación de los padres (secundaria superior o terciaria), una variable ficticia que indica el número de libros en el hogar, dos variables ficticias (ES_{ij}) y (ET_{ij}) para el logro de educación individual (secundaria superior y terciaria). Aparte de esto, el modelo incluye si el/la joven adulto/a está estudiando para obtener una cualificación formal (C_{ij}) y si ha asistido a un programa de educación y formación para adultos (AE_{ij}) en los últimos 12 meses. Además, se incluyen un conjunto de controles que indican si la persona está desempleada (U_{ij}) o fuera de la fuerza laboral (OL_{ij}) , así como tres variables dicotómicas que determinan el nivel de cualificación ocupacional, diferenciados entre trabajadores cualificados (SK_{ij}) , de cuello blanco (WC_{ij}) y de cuello azul (BC_{ij}) . Finalmente, se introducen los términos de interacción entre la educación individual secundaria superior (USE_{ij}) y la educación terciaria (TE_{ij}) y la variable dicotómica OCDE. Los efectos estimados de estas variables representan el diferencial de competencias entre España y la OCDE por cada nivel educativo. ε_{ij} es el término de error. Una lista completa de la descripción de las variables se presenta en la Tabla 1. La racionalidad de separar el nivel de educación secundaria superior y terciaria es fundamentada teórica y empíricamente. Esperamos discrepancias en los resultados de las competencias entre el nivel de educación secundaria superior y terciaria debido a la diferenciación de los planes de estudio y la selección interna entre los programas educativos. Por otro lado, la forma funcional de las relaciones entre los puntajes y el logro educativo también es relevante para poder distinguir estas diferencias. Este enfoque es válido bajo el supuesto de que la distribución de la variable de logro educativo es diferente en las tres categorías y de que, además, la relación entre el logro educativo y las competencias no es lineal.

Finalmente, considerado el muestreo estratificado aplicado dentro de cada país que participó en PIAAC, las estimaciones se han replicado para calcular los errores estándar representativos para cada país, usando las 10 variables plausibles de cada competencia evaluada (OCDE, 2012). Las estimaciones se han replicado 80 veces por la cantidad correspondiente de pesos calculados en la encuesta y se han normalizado en función del tamaño de la muestra real de cada país. Las estimaciones se han realizado con STATA 15 utilizando el paquete REPEST (Avvisati y Keslair, 2014). El total de la muestra es de 27599 personas en todos los países de la OCDE, teniendo España una muestra de 1171 personas.

Tabla 1 Descripción de las variables incluidas en el modelo

Descripción	Etiqueta	Tipo	Categoría de referencia
Género	Mujer	Dicotómica	Hombre
Edad	30-34 Años	Dicotómica	25-29 Años
Lengua extranjera	Lengua Extranjera	Dicotómica	Nativo Hablante
Estatus migratorio, primera generación	Primera Generación	Dicotómica	Nativo
Estatus migratorio, segunda generación	Segunda Generación	Dicotómica	Nativo
Nivel ed. de los padres, secundario superior	Nivel Ed. De Los Padres	Dicotómica	Sec. Inferior O Menor
Nivel ed. de los padres, universitario	Nivel Ed. De Los Padres	Dicotómica	Sec. Inferior O Menor
Número de libros en casa	Más De 100 Libros	Dicotómica	Menos De 100 Libros
Educación, secundaria superior	Nivel De Educación	Dicotómica	Educ., Sec O Inferior
Educación, universitaria	Nivel De Educación	Dicotómica	Educ., Sec. O Inferior
Educación formal en el último año	Estudiante	Dicotómica	No En Formación
Formación de adultos en el último año	Formación De Adultos	Dicotómica	No En Formación
Mercado laboral, Desempleado	Desempleado	Dicotómica	Empleado
Mercado laboral, Inactivo	Inactivo	Dicotómica	Empleado
Cualificación de la ocupación, cualificado	Cualificado	Dicotómica	No Cualificado
Cualificación de la ocupación, cuello blanco	Cuello Blanco	Dicotómica	No Cualificado
Cualificación de la ocupación, cuello azul	Cuello Azul	Dicotómica	No Cualificado
Valor plausible competencias lectoras pvlit1	Competencias Lectoras	Continua	
Valor plausible competencias lectoras pvlit2	Competencias Lectoras	Continua	
Valor plausible competencias lectoras pvlit3	Competencias Lectoras	Continua	
Valor plausible competencias lectoras pvlit4	Competencias Lectoras	Continua	
Valor plausible competencias lectoras pvlit5	Competencias Lectoras	Continua	
Valor plausible competencias lectoras pvlit6	Competencias Lectoras	Continua	
Valor plausible competencias lectoras pvlit7	Competencias Lectoras	Continua	
Valor plausible competencias lectoras pvlit8	Competencias Lectoras	Continua	
Valor plausible competencias lectoras pvlit9	Competencias Lectoras	Continua	
Valor plausible competencias lectoras pvlit10	Competencias Lectoras	Continua	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 1A Estadísticos descriptivos

Variables	Categoría	OCDE %	España %
Edad	25-29 años	47.89	44.68
	30-34 años	52.11	55.32
Género	Varón	50.53	50.52
	Mujer	49.47	49.48
Estatus migratorio	Nativo	84.05	80.6
	Segunda generación	3.12	0.78
	Primera generación	12.83	18.62
Lengua Extranjera	Mismo idioma de la encuesta	88.35	89.41
	Diferente idioma de la encuesta	11.65	10.59
Nivel de estudios de los padres más elevado alcanzado	Secundaria o menor	20.39	57.74
	Postobligatoria secundaria	45.62	24.09
	Terciaria	33.99	18.17
Número de libros en el hogar	Menos de 100 libros	55.74	63.56
	Más de 100 libros	44.26	36.44
Nivel de estudios más elevado alcanzado	Secundaria o menor	12.96	34.46
	Secundaria postobligatoria	44.49	26.09
	Terciaria	42.55	39.45

Tabla 1A **Estadísticos descriptivos** (Continuación)

Variables	Categoría	OCDE %	España %
Estudios formales en el último año	No	86.11	82.18
	Si	13.89	17.82
Educación y formación de adultos en el último año	No	46.1	49.78
	Si	53.9	50.22
Empleo	Empleado	78.98	69.83
	Desempleado	6.82	17.17
	Inactivo	14.2	13
Nivel de cualificación de la ocupación	Elemental	7.45	13.81
	Cuello azul	19.81	20.69
	Cuello blanco	29.62	33.48
	Cualificado	43.12	32.02

Fuente: PIAAC 2013, Cálculos propios

* La categoría de referencia en el modelo para la edad es de 25 a 29 años; el género es femenino; el idioma extranjero es nativo; la educación parental secundaria o menor; el nivel educativo inicial secundario o inferior; para los libros tener menos de 100 libros; no estar cursando estudios formales y formación de adultos; el estado laboral es empleado y el nivel de cualificación es elemental.

4. Los factores explicativos de las competencias

En las siguientes subsecciones presentamos una breve revisión de la literatura sobre los factores explicativos de las competencias incluidas en el análisis. Teniendo en cuenta la abundancia de estudios sobre el tema, la literatura aportada no se propone ser exhaustiva. Se discute brevemente la evidencia reportada en la literatura y cómo estas variables están relacionadas con la formación de competencias comparando España al resto de los países de la OCDE que participan en PIAAC.

4.1. Género

Muchas investigaciones han demostrado una cierta heterogeneidad por género en el logro de competencias lectoras y numéricas. En general, los estudios que emplean evaluaciones internacionales a gran escala (es decir, PISA) han detectado que los estudiantes de 15 años varones superan a las mujeres en competencias numéricas, mientras que las mujeres tienen ventaja en competencias lectoras. Como se muestra en PISA, estas diferencias por género varían y no hay consistencia en el signo ni en el tamaño en las cuatro oleadas de la encuesta (Stoet y Geary, 2015). Estas diferencias se han relacionado con causas biológicas y socioculturales. Sin embargo, la investigación ha demostrado que es difícil aislar estos dos factores y, posiblemente, ambos jueguen un papel importante. En PIAAC, de media, los varones superan a las mujeres en los tres dominios evaluados en competencias lectoras, numéricas y resolución de problemas. Además, debemos tener en cuenta que hay una serie de diferencias de género relevantes en los rasgos cognitivos y de personalidad que afectan a la adquisición y pérdida de competencias y que están más allá del objetivo de este estudio.

En PIAAC, los y las jóvenes españolas puntúan en promedio 21 puntos menos respecto a la OCDE. No hay diferencias significativas entre hombres y mujeres, si bien las jóvenes adultas en España tienen un nivel de educación similar al de las jóvenes de la OCDE y superior al de los varones españoles.

4.2. Edad

El nivel de competencia promedio tiende a ser más bajo para las cohortes de mayor edad. Este es un patrón constante observado en todos los países de la OCDE en los estudios de competencias de adultos como ALL e IALS (Desjardins y Warnke, 2012). Los y las adultas más jóvenes, entre 25 y 34 años, tienen competencias mayores en los tres dominios evaluados en PIAAC (Rammstedt *et al.*, 2012). Estos resultados tienen una explicación biológica, relacionada con el proceso de envejecimiento y otra relacionada con el diferencial en el acceso al sistema educativo. En general, en todos los países de la OCDE, las cohortes más jóvenes están expuestas a períodos más largos de escolarización en comparación con las de mayor edad. Además, la obsolescencia del currículum educativo ciertamente juega un papel en el proceso de pérdida de competencias.

En PIAAC, los adultos de 25 a 30 años tienen 11 puntos de ventaja en comparación con las personas de 16 a 20 años. Las personas mayores de 30 años tienen una puntuación media más baja en todos los dominios evaluados en PIAAC hasta los 45 años. Cuando se cumplen 45 años, las competencias se deterioran radicalmente. En comparación con la OCDE, los y las españolas tienen puntuaciones medias más bajas en todos los grupos de edad. El patrón resulta similar en comparación con las cohortes más jóvenes. Cuando se consideran los grupos de mayor edad, España tiene una desventaja de más de 21 puntos, pudiéndose explicar esto por el menor acceso al sistema educativo de las personas mayores de 50 años.

4.3. Estatus migratorio y lengua

La brecha en el logro educativo entre inmigrantes y nativos/as ha sido ampliamente documentada. Los estudios existentes a menudo se han basado en explicaciones de nivel individual que se han centrado en las características atribuidas a la posición cultural o a las características estructurales del entorno (Marks, 2005). El análisis de educación comparada ha sugerido que esta brecha también podría deberse a factores macro institucionales de los sistemas educativos o a las políticas de migración (Dronkers y Heus, 2013; Dronkers y Van der Velden, 2013). En un estudio reciente que se centró en las competencias lectoras y matemáticas PISA, los y las nativas superaron a los y las inmigrantes de primera generación incluso después de haber tenido en cuenta las características familiares y escolares (Azzolini 2012).

Al examinar las competencias de los adultos pueden surgir dos fuentes principales de diferencia entre nativos/as y migrantes. Una se refiere a la heterogeneidad que puede aparecer dentro del sistema educativo de cada país (debido entre otras cosas, por ejemplo, a la segregación escolar) y la otra es la diferencia en las competencias de los/as inmigrantes que pueden ingresar al mercado laboral. Además, otro proxy de origen es el idioma hablado en el hogar. En muchos estudios los hablantes no nativos tienen puntuaciones más bajas en competencias lectoras (OCDE, 2000). España es un país que, comparado con otros países del entorno europeo, ha pasado recientemente a ser un destino de flujos de inmigración. Estos flujos eran insignificantes antes de mediados de la década de 1990, pero desde la década de los años 2000 empezaron a aumentar. Sin embargo, en PIAAC, España muestra, en comparación con la OCDE, un porcentaje más bajo tanto en inmigrantes de primera generación como de segunda generación. Por

otro lado, la distribución de hablantes no nativos/as es muy similar, porque el país recibe principalmente inmigrantes cuya lengua materna es el español.

En todos los países de la OCDE los migrantes de segunda y de primera generación tienen, respectivamente, 13 y 37 puntos menos que la población nativa, mientras que en España solo hay diferencia entre los/as migrantes nativos/as y de primera generación (35 puntos). En España, los/as hablantes no nativos/as tienen niveles más bajos de competencias lectoras, pero las diferencias son muy similares a los de la OCDE (más de 30 puntos). En España, los y las inmigrantes tienen generalmente un nivel educativo más bajo y una cualificación de ocupación menor en comparación con los nativos y el área de la OCDE.

4.4. Educación

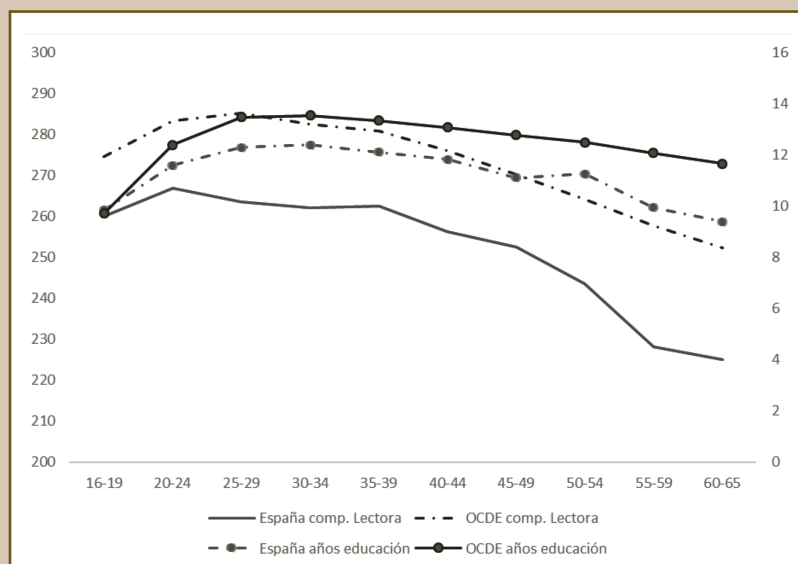
Diferentes teorías de las ciencias sociales han afirmado la importancia de la educación y su efecto positivo en una amplia gama de resultados sociales. La teoría del capital humano (Becker, 1964) sostiene que las personas mejor educadas son más productivas. La literatura ha demostrado una asociación fuerte y positiva entre educación, origen social y destino de ocupación individual (Breen y Karlson, 2014; Carbonaro, 2007; Kerckhoff, 2001). Además, el logro de la educación superior se asocia con mayores ingresos y habilidades laborales específicas (Barone y Van de Werfhorst, 2011; Hanushek *et al.*, 2013), mejor salud, mayor fertilidad, un mayor nivel de bienestar y mayores beneficios no monetarios (Bedard y Ferrall, 2003; Borghonovi y Pokropek, 2016; Van Damme, 2013; Oreopoulos y Salvanes, 2011).

En PIAAC existe una correlación alta y positiva entre las competencias y el nivel educativo formal inicial. El logro educativo tiene una gran importancia en las competencias evaluadas en PIAAC a pesar de que esta relación está lejos de ser perfecta y muchos otros factores potenciales influyen en el proceso de adquisición y pérdida de competencias durante el ciclo de vida (Scandurra y Calero, 2017). Además, aquellas personas que están estudiando y aquellas que asistieron a una formación en el trabajo en los últimos 12 meses tienen competencias más altas en comparación con el resto de la población.

En España, el porcentaje de graduados y graduadas terciarias con edades comprendidas entre 25 y 34 años es ligeramente mayor en comparación con la población con una certificación de educación secundaria baja (o inferior). Sin embargo, al comparar España con la OCDE, los porcentajes de jóvenes adultos/as con una certificación terciaria son casi similares. No obstante, España tiene un porcentaje muy alto de adultos jóvenes con un grado secundario bajo (o inferior). Además, en España existe un diferencial de participación a cursos de educación y formación de adultos inferior a la OCDE.

El nivel educativo más alto se alcanza entre los 25 y los 29 años, cuando se suele finalizar la educación formal inicial. Estos puntajes son muy similares a los 20-24 años. A partir de los grupos de edad de 40 años los niveles de educación y las competencias son más bajos. En España esas diferencias son más relevantes especialmente para personas mayores de 50 años. Es probable que estos grupos de edad experimenten un proceso de obsolescencia de sus competencias y niveles de escolarización inferior. En el Gráfico 1, las curvas de años de educación y competencias muestran

Gráfico 1. **Años de educación y competencia lectora por grupos de edad**



Fuente: PIAAC 2013, Cálculos propios.

patrones más homogéneos entre los grupos de edad para la OCDE respecto a España. Para el caso de España, las dos curvas decrecen drásticamente a partir de los grupos de edad entre 35 y 39 años.

Esto muestra cómo los grupos de edad son heterogéneos entre sí. En el Gráfico 1 se presenta la comparación entre competencias y años de educación. Esta variable se deriva del nivel de cualificación educativa inicial más alta alcanzada.

4.5. Entorno familiar

Los factores de entorno familiar juegan un papel importante en la configuración del logro educativo (Black, Devereux y Salvanes, 2005; Boudon, 1973; Bourdieu y Passeron, 1964; Chevalier, Harmon, O' Sullivan y Walker, 2013; Mazzonna, 2014). En general, el logro de la educación de los padres es un buen indicador del entorno familiar donde un individuo ha crecido. Los progenitores pueden influir en el comportamiento y las decisiones de sus hijos de manera múltiple. Se ha demostrado que la diferenciación entre la transmisión genética, las preferencias (naturaleza) y los determinantes ambientales (nutrición) es muy difícil de aislar, y que esta distinción parece estar incluso obsoleta (Cunha, Heckman y Schennach, 2010; Heckman, 1995). La literatura enfatiza cómo la disponibilidad de acceso y la asignación de muchos recursos afectan al logro educativo y la trayectoria laboral, tanto directa como indirectamente (Blau y Duncan, 1967). Otros proxys de antecedentes familiares utilizados en la investigación sociológica incluyen la ocupación de los padres y las madres y los índices de estatus socioeconómico, generalmente también basados en el estado ocupacional. Un ejemplo es el Índice Socioeconómico Internacional (ISEI), que se deriva de una clasificación anterior del estado ocupacional (Ganzeboom, De Graaf y Treiman, 1992). En PIAAC no hay datos

disponibles sobre la ocupación de los padres, a diferencia de lo que pasaba anteriormente en IALS.

En PIAAC, falta información para construir un *proxy* integral de los antecedentes familiares. Podemos confiar en la información del nivel educativo más alto de padres y madres, que ha demostrado tener alguna ventaja respecto a otros *proxys* de antecedentes familiares, especialmente en países con una expansión educativa posterior y fuertes desigualdades de género. La educación de los progenitores es una de las variables de origen social más usadas. Además, algunos autores afirman que la educación de estos podría ser preferible, ya que captura una amplia gama de aportes familiares (Bukodi y Goldthorpe, 2012). En PIAAC, un reciente estudio ha mostrado como la educación de los padres tiene un efecto positivo directo (sobre las competencias) e indirecto (a través de la educación) muy relevante y comparativamente más fuerte en España respecto a otros sistemas de formación como Alemania, Japón, Estados Unidos o Dinamarca (Scandurra y Calero, 2019).

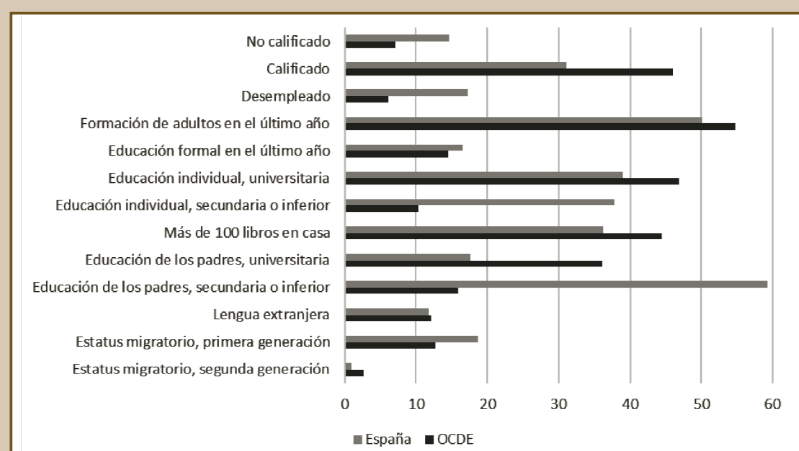
Además, como sucede en otras evaluaciones internacionales como PISA o TIMSS, PIAAC recopila información sobre el número de libros en el hogar cuando el/la encuestado/a tenía 15 años. Una gran cantidad de libros podría interpretarse como un indicador de un entorno cultural y económico familiar que está altamente correlacionado con la educación y el logro educativo (Schütz, Ursprung y Wößmann, 2008). Ha quedado demostrado que este es un buen *proxy* para los antecedentes familiares y que garantiza la comparabilidad entre países. El bloque relativo a las características familiares del/la encuestado/a se formó tanto por la variable de educación de los padres y madres como por el número de libros en el hogar. La educación de estos y la cantidad de libros en el hogar tienen un efecto indirecto en la producción de dotaciones de calidad para los y las niñas dentro de su familia. Esto puede influir en la toma de decisiones escolares y, en consecuencia, tener un impacto en las competencias.

Ambas variables acerca de la educación de los padres y las madres y los libros en el hogar son una medida básica para el contexto familiar y es de esperar que se produzca una asociación positiva y fuerte con las competencias. España es un país de expansión de la educación tardía y existe un diferencial importante en el nivel de educación parental respecto a otros países europeos y de la OCDE.

4.6. Estatus en el mercado laboral

En ciencias sociales, la literatura ha tratado extensamente la asociación entre las competencias y el logro ocupacional, mostrando que existe una relación entre competencias más altas y mejores resultados en el mercado laboral (Abrassart, 2013; Bol y Van de Werfhorst, 2013; Heckman, Stixrud y Urzua, 2006; Van de Werfhorst, 2011). Algunos de estos autores avanzan la hipótesis de que un modelo de producción basado cada vez más en tareas específicas y complejas favorece una fuerte selección que se basa en el nivel educativo y que está asociada con las competencias individuales. La teoría del capital humano sostiene que la educación proporciona a la persona competencias que la hace más productiva. Por otro lado, otras perspectivas sostienen que la educación funciona para los y las empleadoras, como una manera de evaluar y establecer la productividad marginal de los y las empleadas.

Gráfico 2. Estadísticos descriptivos por algunas dimensiones incluidas en el análisis, OCDE vs. España



Fuente: PIAAC 2013, Cálculos propios.

En PIAAC observamos una asociación fuerte y positiva entre competencias y el nivel de ocupación, medido a través de la clasificación ocupacional internacional (ISCO en su acrónimo en inglés) (véase Gráfico 2). También se muestra una relación positiva entre la posición en el mercado laboral y las competencias. España presenta alta tasas de desempleo y un alto porcentaje de personas ocupadas en trabajos no cualificados, una característica del sistema productivo que lo diferencia del resto de países europeos (Bernardi y Martínez-Pastor, 2010). Durante la crisis, los trabajadores poco cualificados fueron los primeros en perder su trabajo, ya que el sistema productivo estaba más concentrado en sectores con una estructura de baja cualificación (por ejemplo, la construcción) a diferencia de otros países del entorno OCDE.

5. Resultados

Los resultados del análisis se presentan en la Tabla 2, donde aparecen siete especificaciones del modelo ⁽¹⁾. La especificación de referencia se muestra en la columna 1. En ella se incluyen las variables de control de género, edad y una variable que identifica el resto de los países de la OCDE, lo que permite comparar las competencias de los y las adultos jóvenes de este grupo con los de España (la categoría de referencia). Los coeficientes de la variable OCDE indica la diferencia entre la OCDE y las competencias de adultos/as jóvenes en España. Esta diferencia es positiva y estadísticamente significativa para todas las especificaciones que aparecen en las columnas, excepto la última, donde se incluye un término de interacción entre la variable OCDE y el nivel educativo.

(1)
El mismo modelo se presenta en la Tabla 2A para las competencias lectoras.

Estos coeficientes muestran que, en promedio, el resto del grupo de los países de la OCDE tiene una ventaja entre 5.9 y 19.4 puntos en comparación

con los/as adultos/as jóvenes españoles/as. Por lo tanto, las diferencias entre España y la OCDE representan aproximadamente el 12% y el 80% de una desviación estándar de las competencias lectoras. La columna 2 muestra que la diferencia entre la OCDE y España se reduce cuando añadimos al modelo las variables de nivel educativo. Haber terminado un nivel de educación secundaria postobligatoria se asocia con un mayor nivel de competencia lectora, y tener un título terciario representa entre 39.4 y 64.2 puntos en competencias lectoras. Las columnas 3, 4, 5 y 6 agregan otros controles y las estimaciones se ven ligeramente afectadas en el tamaño de los coeficientes. En la columna 3 se añaden controles de estado migratorio e idioma, de entorno familiar (4) y variables de mercado laboral (5). El entorno familiar y de estado migratorio e idioma reducen parcialmente el tamaño de los efectos de la asociación entre competencias lectoras y educación cuando se incluyen por separado y conjuntamente en el modelo. Este cambio relativo en los parámetros se explica por el efecto moderador de estos bloques de variables y la importancia de los antecedentes familiares. Cuando se incluyen en el modelo estos bloques de variables, los tamaños de los coeficientes de las variables tener un título terciario o postobligatorio, reducen sus efectos a casi la mitad de su tamaño inicial.

Sin embargo, las diferencias en competencias lectoras entre los logros educativos son mayores cuando se agrega el idioma y el estatus migratorio en comparación con el entorno familiar o las covariables de mercado laboral. Esto muestra la importancia relativa de este bloque de variables para explicar las competencias. Al agregar todas las variables, la educación sigue teniendo un efecto positivo, pero se reduce en un 35% (para la educación secundaria postobligatoria) o un 39% (para la educación terciaria) si comparamos la columna 2 con la columna 6. La brecha en el nivel educativo en términos de competencias es casi constante en todas las especificaciones del modelo, excepto en la última (columna 7), donde se considera la interacción entre el nivel educativo y el grupo de países. Finalmente, se explora si existe un impacto diferente sobre las competencias entre la OCDE y España para cada nivel educativo.

Por lo tanto, para evaluar las diferencias en las competencias lectoras entre la OCDE y España se incluyen en el modelo los términos de interacción entre la variable OCDE y los tres niveles educativos, siendo el nivel de educación secundario la referencia. Bajo el supuesto de que cualquier factor no incluido en las variables explicativas, que por lo tanto se contabiliza en el término de error, no esté sistemáticamente relacionado con la educación, la estimación de mínimos cuadrados produce un efecto no sesgado de la influencia de la educación a nivel de país en cada grupo. El término de interacción captura una diferencia del 46% entre los y las jóvenes con graduados terciario universitario entre el modelo completo (Tabla 2, columna 6) y el modelo con interacciones (Tabla 2, columna 7).

Las diferencias entre quienes han alcanzado una educación secundaria postobligatoria y las personas que tienen una educación secundaria (o inferior) no son significativas en términos de competencias lectoras entre España y la OCDE. La brecha entre los graduados terciarios sigue siendo significativa y representa una ventaja de 15,77 puntos para el grupo de la OCDE con respecto a España. El aumento de competencias a nivel de país de un graduado terciario universitario en España es casi un 31% menor de una desviación estándar de competencias lectoras en comparación con el resto de los países de la OCDE. Hay un efecto no significativo de la

Tabla 2. **Modelo competencias lectoras**

VARIABLES	(1) Base modelo	(2) Educación	(3) Estatus migratorio y lengua	(4) Entorno familiar	(5) Mercado laboral	(6) Todos los controles	(7) Interacción país educación
Género	-0.228 (1.206)	-3.203*** (1.099)	-2.765** (1.150)	-2.735** (1.183)	-5.817*** (1.301)	-4.584*** (1.354)	-4.574*** (1.357)
Edad, 30-34 años	-3.429** (1.470)	-2.355* (1.227)	-1.493 (1.198)	-1.542 (1.197)	-3.236*** (1.229)	-1.421 (1.184)	-1.365 (1.179)
Educación Secund. Postobligatoria		32.91*** (1.963)	27.47*** (1.928)	26.11*** (2.174)	28.36*** (2.299)	17.75*** (2.339)	15.31*** (3.575)
Educación terciaria		64.25*** (2.256)	58.92*** (2.191)	51.53*** (2.546)	53.26*** (2.587)	39.45*** (2.624)	25.51*** (3.321)
Estudiante, educ formal		6.279*** (2.345)	7.856*** (2.365)	3.855 (2.370)	4.665* (2.497)	4.261* (2.479)	4.361* (2.475)
Educ. y formación de adultos		9.115*** (1.483)	8.257*** (1.459)	6.793*** (1.490)	6.865*** (1.575)	4.877*** (1.556)	4.883*** (1.555)
Lengua extranjera			-14.31*** (3.334)			-11.32*** (3.535)	-10.97*** (3.525)
Segunda generación			-4.476 (4.136)			-0.0418 (4.326)	-0.233 (4.322)
Primera generación			-23.50*** (2.983)			-23.59*** (3.147)	-23.82*** (3.147)
Educ. de los padres, postobligatoria				14.24*** (1.890)		9.399*** (1.879)	9.448*** (1.881)
Educ. de los padres, terciaria				20.76*** (2.096)		15.90*** (2.071)	15.85*** (2.074)
Más de 100 libros en el hogar				13.64*** (1.522)		10.85*** (1.551)	10.84*** (1.546)
Desempleado					-5.182** (2.406)	-4.819** (2.315)	-4.866** (2.306)
Inactivo					4.150** (1.929)	4.446** (1.853)	4.450** (1.846)
Cualificado					23.98*** (2.890)	18.50*** (2.810)	18.51*** (2.806)
Cuello blanco					14.22*** (3.001)	10.41*** (2.797)	10.46*** (2.799)
Cuello azul					4.272 (3.235)	2.205 (2.943)	2.298 (2.945)
OCDE	19.44*** (1.539)	10.25*** (1.663)	10.67*** (1.638)	5.383*** (1.569)	8.658*** (1.648)	5.960*** (1.537)	-1.745 (3.352)
OCDE*educ.sec Postobligatoria							3.712 (3.720)
OCDE*educ. terciaria							15.77*** (3.936)
Constante	264.8*** (1.815)	226.1*** (2.292)	234.9*** (2.421)	221.8*** (2.386)	222.5*** (3.523)	230.0*** (3.497)	236.2*** (3.705)
Observaciones	27,591	27,584	27,375	26,108	25,365	24,038	24,038
R cuadrado	0.010	0.249	0.307	0.289	0.267	0.351	0.352

Fuente: PIAAC 2013, Cálculos propios.

Errores estándares en paréntesis.

*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1.

Tabla 2A. **Modelo competencias numéricas**

VARIABLES	(1) Base modelo	(2) Educación	(3) Estatus migratorio y lengua	(4) Entorno familiar	(5) Mercado laboral	(6) Todos los controles	(7) Interacción país educación
Género	-12.09*** (1.341)	-15.47*** (1.173)	-15.02*** (1.232)	-14.84*** (1.265)	-17.01*** (1.557)	-15.80*** (1.612)	-15.79*** (1.614)
Edad, 30-34 años	-1.581 (1.501)	-0.383 (1.185)	0.433 (1.206)	0.326 (1.191)	-1.278 (1.177)	0.382 (1.158)	0.459 (1.151)
Educación Secund. Postobligatoria		37.61*** (2.401)	32.35*** (2.328)	30.21*** (2.559)	32.10*** (2.867)	21.17*** (2.837)	17.57*** (3.748)
Educación terciaria		72.28*** (2.753)	67.15*** (2.634)	58.49*** (2.900)	59.13*** (3.162)	44.87*** (3.095)	25.66*** (3.714)
Estudiante, educ formal		6.872*** (2.502)	8.455*** (2.560)	4.243* (2.548)	5.275** (2.587)	4.551* (2.603)	4.689* (2.600)
Educ. y formación de adultos		8.670*** (1.647)	7.810*** (1.597)	6.127*** (1.653)	5.421*** (1.806)	3.414** (1.710)	3.422** (1.708)
Lengua extranjera			-14.21*** (3.491)			-10.90*** (3.704)	-10.40*** (3.683)
Segunda generación			-6.416 (4.008)			-2.171 (4.108)	-2.434 (4.083)
Primera generación			-22.35*** (2.849)			-22.49*** (2.964)	-22.80*** (2.949)
Educ. de los padres, postobligatoria				11.96*** (1.945)		6.826*** (1.892)	6.893*** (1.892)
Educ. de los padres, terciaria				18.60*** (2.348)		13.31*** (2.249)	13.25*** (2.251)
Más de 100 libros en el hogar				17.02*** (1.513)		14.09*** (1.571)	14.08*** (1.565)
Desempleado					-10.13*** (2.469)	-9.564*** (2.553)	-9.629*** (2.536)
Inactivo					1.320 (2.292)	2.045 (2.173)	2.050 (2.169)
Cualificado					28.74*** (3.186)	23.26*** (3.006)	23.29*** (3.001)
Cuello blanco					15.20*** (3.375)	11.87*** (3.035)	11.95*** (3.040)
Cuello azul					8.501*** (3.277)	6.566** (3.062)	6.692** (3.070)
OCDE	15.56*** (1.506)	5.140*** (1.603)	5.704*** (1.562)	1.384 (1.529)	3.152* (1.649)	1.829 (1.574)	-8.863** (3.442)
OCDE*educ. sec. Postobligatoria							5.365 (3.996)
OCDE*educ. terciaria							21.75*** (4.157)
Constante	264.1*** (1.776)	221.2*** (2.453)	229.8*** (2.399)	217.6*** (2.626)	217.4*** (3.517)	224.7*** (3.460)	233.3*** (3.621)
Observaciones	27,591	27,584	27,375	26,108	25,365	24,038	24,038
R cuadrado	0.017	0.255	0.299	0.289	0.272	0.337	0.339

Fuente: PIAAC 2013, Cálculos propios.

Errores estándares en paréntesis.

*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1.

educación secundaria superior en comparación con la secundaria baja (o inferior) en términos de competencias al comparar España con los países de la OCDE, pero las brechas en la educación terciaria siguen siendo relevantes incluso después de tener en cuenta todas las covariables en el modelo y España tiene una desventaja comparativa con respecto a la OCDE. Al realizar un análisis de sensibilidad, utilizando la aritmética como variable de resultado en lugar de las competencias lectoras, el modelo conserva principalmente los mismos signos y los tamaños de los coeficientes.

Sin embargo, se constata una diferencia importante: en la OCDE, las personas con educación secundaria baja (o inferior) obtienen 8 puntos menos en comparación con los/as adultos/as jóvenes españoles/as, mientras que la brecha de competencias de adultos/as con educación superior es aún mayor en las competencias numéricas (casi una desviación estándar). Entre España y la OCDE se muestra un efecto no significativo en términos de competencias en la educación secundaria superior. Este hallazgo respalda que, al comparar a la OCDE y a España, la diferenciación de competencias entre los y las adultas jóvenes, tanto en competencias lectoras como en numéricas, se produce principalmente en el nivel de educación superior. Además, cuando se consideran las competencias numéricas como variable dependiente, se muestra que los y las adultas jóvenes españolas con educación secundaria baja (o inferior) tienen una ventaja en comparación con el resto de los países de la OCDE de casi 9 puntos (Tabla 2A).

En general, la varianza total explicada (r cuadrado) por las variables incluidas en el modelo de referencia aumenta aproximadamente un 24% al agregar controles de logro educativo. Además, la inclusión del origen familiar representa un aumento del 6%. El cambio en el ajuste general es menos relevante cuando se agregan las otras covariables. El modelo completo en la columna 6 explica el 35% de las diferencias en competencias lectoras. La edad tiene un efecto no significativo para todas las especificaciones del modelo, excepto en las dos primeras. Los y las adultas jóvenes de entre 25 y 29 años muestran un mayor nivel de competencias, pero al considerar otras covariables, como las características del mercado laboral o los antecedentes familiares, este efecto desaparece. Los resultados evidencian que las mujeres obtienen peores resultados en competencia lectora respecto a los hombres y esta brecha aumenta cuando se introducen en el modelo las variables de posición en el mercado laboral. La desventaja más relevante en términos de competencias lectoras es ser inmigrante de primera generación, lo que representa casi la mitad de una diferencia de desviación estándar en comparación con los nativos: este efecto mantiene su tamaño en todas las especificaciones del modelo.

6. Conclusión

Los resultados muestran que la relación entre educación y competencias está mediada por factores relacionados con el entorno familiar, el estatus migratorio y el idioma. Estos factores sociales, relacionados con características antecedentes al nivel educativo, producen diferencias relevantes en el diferencial de competencias entre la juventud adulta española y el resto de los países de la OCDE. Una vez descontados estos factores sociales, la variación en las competencias de los/as adultos/as jóvenes entre España y la OCDE se produce principalmente a nivel de educación terciaria. La ventaja en competencias para el conjunto de los

países de la OCDE es positiva y representa respectivamente el 31.5% y el 43.5% de una desviación estándar en competencias lectoras y numéricas. Por otro lado, las estimaciones muestran que no hay diferencias significativas en términos de competencias lectoras entre España y la OCDE en el nivel de educación secundario postobligatorio. Esta diferencia existe solo cuando se consideran las competencias numéricas en la que los y las adultas jóvenes españolas tienen una ventaja de desviación estándar del 17.6%. Estos resultados muestran que las diferencias en las competencias de la juventud se presentan solo para los niveles de educación más altos y que son más relevantes cuando se consideran las competencias numéricas. Además, en el nivel educativo más bajo, los y las adultas jóvenes españolas muestran competencias ligeramente superiores en comparación con el resto de la OCDE.

Por otra parte, la expansión educativa experimentada en las últimas décadas en España parece no ir acompañada de un nivel de competencias similar al resto de países de la OCDE, al menos en el nivel más alto de la educación. Si se consideran las limitaciones intrínsecas del análisis empírico, relacionadas sobre todo con el tipo de competencias medidas en PIAAC y con el diseño transversal del estudio, no es posible avanzar interpretaciones de causalidad. Sin embargo, parece que al menos para la población con educación secundaria no hay diferencia en el nivel de competencias entre la juventud española y la OCDE. Finalmente, hay diversos signos que indican que las diferencias en la distribución de competencias están más relacionadas con los antecedentes familiares y la posición del individuo en el mercado laboral. La importancia del entorno familiar es persistente en la configuración de competencias y es un factor que se manifiesta durante las etapas posteriores de la vida. Este factor del entorno familiar, que radica en el acceso desigual a toda una gama de recursos entre familias de diferentes orígenes sociales, representa una de las principales fuentes de desigualdad respecto al logro educativo y a las competencias.

Una de las misiones centrales de los sistemas educativos debería ser romper el ciclo de reproducción social y ofrecer oportunidades reales a toda la población de formarse y prosperar independientemente del entorno social, género y origen social. Por tanto, un sistema de formación efectivo y exitoso es aquel que es capaz de contribuir a la mejora de la justicia social en la sociedad en la que opera.

Agradecimientos

El autor desea agradecer al programa Juan de la Cierva por la ayuda económica (Ref. FJCI-2016-28588).

Referencias bibliográficas

Abrassart, A. (2013). "Cognitive skills matter: The employment disadvantage of low-educated workers in comparative perspective" *European Sociological Review*. 29(4), 707-719.

Avvisati, F. y Keslair, F. (2014). "REPEAT: Stata module to run estimations with weighted replicate samples and plausible values". Boston College, Department of Economics Statistical Software Components S457918.

Azzolini, D., Schnell, P. y Palmer, J. (2012). "Educational Achievement Gaps between Immigrant and Native Students in Two "New Immigration Countries": Italy and Spain in comparison" *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*. 643(1), 46-77.

Ballarino, G., Bernardi, F., Requena, M. y Schadee, H. (2009). "Persistent inequalities expansion of education and class inequality in Italy and Spain" *European Sociological Review*. 25(1), 123-138.

- Barone, C. y Van de Werfhorst, H. G.** (2011). "Education, cognitive skills and earnings in comparative perspective" *International Sociology*. 26(4), 483-502.
- Becker, G.** (1964). "Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education". University of Chicago, Chicago.
- Bedard, K., y Ferrall, C.** (2003). "Wage and test score dispersion: some international evidence" *Economics of Education Review*. 22(1), 31-43.
- Bernardi, F. y Ballarino, G.** (2014). "Participation, equality of opportunity and returns to tertiary education in contemporary Europe" *European Societies*. 16(3), 422-442.
- Bernardi, F. y Martínez-Pastor, J. I.** (2010). "Falling at the bottom: Unskilled jobs at entry in the labor market in Spain over time and in a comparative perspective" *International Journal of Comparative Sociology*. 51(4), 289-307.
- Black, S. E., Devereux, P. J. y Salvanes, K. G.** (2005). "Why the apple doesn't fall far: understanding intergenerational transmission of human capital" *The American Economic Review*. 95(1), 437-449.
- Blau, P. M., y Duncan, O. D.** (1967). "The American occupational structure". Wiley Press, Nueva York.
- Bol, T. y Van de Werfhorst, H. G.** (2013). "Educational Systems and the Trade-Off between Labor Market Allocation and Equality of Educational Opportunity" *Comparative Education Review*. 57(2), 285-308.
- Bonoli, G.** (2007). "Time Matters. Postindustrialization, New Social Risks, and Welfare State Adaptation in Advanced Industrial Democracies" *Comparative Political Studies*. 40(5), 495-520.
- Borgonovi, F. y Pokropek, A.** (2016). "Education and Self-Reported Health: Evidence from 23 Countries on the Role of Years of Schooling, Cognitive Skills and Social Capital" *Plos One*. 11(2), 1-16.
- Boudard, E.** (2001). "Literacy Proficiency, Earnings, and Recurrent Training: A Ten Country Comparative Study". Institute of International Education, Universitat d'Estocolm.
- Boudon, R.** (1973). "L'inégalité des chances, La mobilité sociale dans les sociétés industrielles". Colin, París.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C.** (1964). "Les héritiers". Minuit, París.
- Braga, M., Checchi, D. y Meschi, E.** (2013). "Educational policies in a long-run perspective" *Economic Policy*. 28(73), 45-100.
- Breen, R. y Karlson, K. B.** (2014). "Education and Social Mobility: New Analytical Approaches" *European Sociological Review*. 30(1), 107-118.
- Bukodi, E. y Goldthorpe, J. H.** (2012). "Decomposing "Social Origins": The Effects of Parents' Class, Status, and Education on the Educational Attainment of Their Children" *European Sociological Review*. 29(5), 1024-1039.
- Calero, J., Murillo, I. P. y Raymond, J. L.** (2018). "Education, age and skills: An analysis using the PIAAC Survey". Institut d'Economia de Barcelona, Barcelona.
- Carbonaro, W.** (2007). "The effects of education and cognitive skill on earnings: How much do occupations and jobs matter?" *Research in Social Stratification and Mobility*. 25(1), 57-71.
- Chevalier, A., Harmon, C., O' Sullivan, V. y Walker, I.** (2013). "The impact of parental income and education on the schooling of their children" *IZA Journal of Labor Economics*. 2(1), 8.
- Cunha, F., Heckman, J. y Schennach, S.** (2010). "Estimating the Technology of Cognitive and Noncognitive Skill Formation". *NBER Working Papers*. Recuperado de: <http://ideas.repec.org/p/nbr/nberwo/15664.html>
- Van Damme, D.** (2013). "How closely is the distribution of skills related to countries' overall level of social inequality and economic prosperity?". OCDE, París.
- Dee, T. S.** (2004). "Are There Civic Returns to Education?" *Journal of Public Economics*. 88(9-10), 1697-1720.
- Desjardins, R.** (2003). "Determinants of literacy proficiency: A lifelong-lifewide learning perspective" *International Journal of Educational Research*. 39(3), 205-245.
- Desjardins, R. y Warnke, A. J.** (2012). "Ageing and skills. A Review and analysis of skill gain and skill loss over the lifespan and over time". OCDE, París.

- Desrosières, A.** (2008). "La statistique, outil de gouvernement et outil de preuve". En A. Desrosières (Ed.) "L'argument statistique I : Pour une sociologie historique de la quantification" (pp. 7-20). Presses des Mines, Paris.
- Dronkers, J. y Heus, M.** (2013). "Immigrants' children scientific performance in a double comparative design: the influence of origin, destination, and community". En H. D. Meyer y A. Benevot (Eds.) "PISA, Power, and Policy: the emergence of global educational governance" (pp. 247-265). Symposium Books, Oxford.
- Dronkers, J. y Van der Velden, R.** (2013). "Positive but also Negative Effects of Ethnic Diversity in Schools on Educational Performance? An Empirical Test Using PISA Data". En M. Windzio (Ed.) "Integration and Inequality in Educational Institutions" (pp. 71-98). Springer, Dordrecht.
- Espeland, W. N. y Stevens, M. L.** (1998). "Commensuration as a Social Process" *Annual Review of Sociology*. 24, 313-343.
- Ganzeboom, H. B. G., De Graaf, P. M. y Treiman, D. J.** (1992). "A standard international socio-economic index of occupational status" *Social Science Research*. 21, 1-56.
- Grek, S.** (2009). "Governing by numbers: the PISA "effect" in Europe" *Journal of Education Policy*. 24(1), 23-37.
- Hanushek, E. A. et al.** (2013). "Returns to skills around the world: Evidence from PIAAC". NBER, Working Papers.
- Hanushek, E. A. y Kimko, D. D.** (2000). "Schooling, Labor-Force Quality, and the Growth of Nations" *American Economic Review*. 90(5), 1184-1208.
- Harmon, C., Oosterbeek, H. y Walker, I.** (2003). "The Returns to Education: Microeconomics" *Journal of Economic Surveys*. 17(2), 115-156.
- Heckman, J. J.** (1995). "Lessons from the Bell Curve" *Journal of Political Economy*. 103(5), 1091.
- Heckman, J. J., Stixrud, J. y Urzua, S.** (2006). "The Effects of Cognitive and Noncognitive Abilities on Labor Market Outcomes and Social Behavior" *Journal of Labor Economics*. 24(3), 411-482.
- Heisig, J. P.** (2018). "Measuring the signaling value of educational degrees: secondary education systems and the internal homogeneity of educational groups" *Large-Scale Assessments in Education*. 6(9), 1-35.
- Kerckhoff, A. C.** (2001). "Education and Social Stratification Processes in Comparative Perspective" *Sociology of Education*. 74, 3-18.
- Lochner, L. y Moretti, E.** (2004). "The Effect of Education on Crime: Evidence from Prison Inmates, Arrests, and Self-Reports" *American Economic Review*. 94(1), 155-189.
- Marks, G. N.** (2005). "Accounting for immigrant non-immigrant differences in reading and mathematics in twenty countries" *Ethnic and Racial Studies*. 28, 925-946.
- Mazzonna, F.** (2014). "The long-lasting effects of family background: A European cross-country comparison" *Economics of Education Review*. 40, 25-42.
- Milligan, K., Moretti, E. y Oreopoulos, P.** (2004). "Does education improve citizenship? Evidence from the United States and the United Kingdom" *Journal of Public Economics*. 88, 1667-1695.
- OCDE** (2000). "Literacy in the Information Age. Final Report of the International Adult Literacy Survey". OCDE, Paris.
- OCDE** (2011). "PIAAC Conceptual Framework of the Background Questionnaire Main Survey Table of Contents". OCDE, Paris.
- OCDE** (2013). "Technical Report of the Survey of Adult Skills (PIAAC)". OCDE, Paris.
- Oesch, D. y Rodríguez-Menés, J.** (2011). "Upgrading or polarization? Occupational change in Britain, Germany, Spain and Switzerland, 1990-2008" *Socio-Economic Review*. 9(3), 503-531.
- Oreopoulos, P. y Salvanes, K. G. (2011). "Priceless: The Nonpecuniary Benefits of Schooling" *Journal of Economic Perspectives*. 25(1), 159-184.
- Ortiz, L. y Rodríguez-Menés, J.** (2016). "The Positional Value of Education and its Effect on General and Technical Fields of Education: Educational Expansion and Occupational Returns to Education in Spain" *European Sociological Review*. 32(2), 216-237.

- Pfeffer, F. T.** (2008). "Persistent inequality in educational attainment and its institutional context" *European Sociological Review*. 24(5), 543-565.
- Rammstedt, B. et al.** (2012). "PIAAC 2012: Overview of the Main Results". OCDE, Paris.
- Scandurra, R. y Calero, J.** (2017). "Modelling Adult Skills in OECD countries" *British Educational Research Journal*. 13(4), 781-804.
- Scandurra, R. y Calero, J.** (2019). "How are adult skills configured?" *International Journal of Educational Research*. 1-14.
- Schleicher, A.** (2008). "PIAAC: a new strategy for assessing adult competencies" *International Review of Education*. 54, 627-650.
- Schütz, G., Ursprung, H. W. y Wößmann, L.** (2008). "Education policy and equality of opportunity" *Kyklos*. 61(2), 279-308.
- Solga, H.** (2002). "Stigmatization by Negative Selection: Explaining Less-Educated People's Decreasing Employment Opportunities" *European Sociological Review*. 18(2), 159-178.
- Stoet, G. y Geary, D. C.** (2015). "Sex differences in academic achievement are not related to political, economic, or social equality" *Intelligence*. 48, 137-151.
- Van de Werfhorst, H. G.** (2011). "Skill and education effects on earnings in 18 Countries: The role of national educational institutions" *Social Science Research*. 40(4), 1078-1090.
- Wossman, L.** (2003). "Schooling resources, educational institutions and student performance: The international evidence" *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*. 65(2), 117-170.

Los componentes no formales de los itinerarios formativos de los jóvenes: ¿refuerzan o compensan las desigualdades sociales en educación?

El artículo analiza los seis componentes de los itinerarios formativos de las personas jóvenes, el componente escolar tradicional y los cinco componentes no formales o no escolares, que son las actividades no curriculares, las experiencias vitales significativas, el consumo cultural, las experiencias laborales y la autodidaxia. Esta diversificación de los componentes no formales genera retos importantes en el ámbito educativo y sociopolítico, como son los retos de la equidad, la compensación, la transferencia y el reconocimiento, así como la adaptación de instituciones educativas, laborales y los servicios de apoyo a la juventud.

Palabras clave: desigualdades educativas, trayectorias juveniles, transición escuela-trabajo, políticas de juventud

1. Introducción

En las últimas décadas ha habido una considerable diversificación de los espacios formativos en los que los y las jóvenes aprenden y desarrollan competencias. Este hecho ha generado debate en la comunidad educativa vinculada a la escuela, así como un debate social más amplio sobre el alcance y los retos que esta nueva realidad plantea para la inserción social de las personas jóvenes. Este artículo pretende explorar estas dos cuestiones. La primera es un análisis de los distintos componentes de los itinerarios formativos de los y las jóvenes, con la aportación de algunos datos sacados de la escasa investigación que hay sobre los componentes no escolares. La segunda es una propuesta de retos educativos y sociopolíticos para evitar, o por lo menos minimizar, que las brechas sociales se reproduzcan en estos componentes no formales o no escolares de los itinerarios formativos de los y las jóvenes.

2. Diversificación de los itinerarios formativos de los y las jóvenes

Es un hecho ya conocido que la escuela ha dejado de ser el único espacio para el aprendizaje de competencias de las personas jóvenes. Las razones son múltiples y complejas, y se enmarcan en un cambio social profundo que desafía a una institución nacida entre la revolución industrial, la Ilustración y la construcción de los estados-nación modernos. Desde los años 60 del siglo pasado se instala el discurso de la crisis de la educación (léase crisis de la escuela) (Coombs, 1971), que tiene que ver fundamentalmente

con el desajuste entre las expectativas generadas por el crecimiento de la escolarización y los resultados o beneficios obtenidos por este crecimiento. En términos económicos, la aparición del paro masivo juvenil en los años 70 hizo dudar a muchas personas de la promesa de retorno económico de la inversión realizada en la formación, como auguraba la teoría del capital humano (Blaug, 1970). En el terreno social, las expectativas respecto a la movilidad social se vieron realizadas a medias, ya que el sistema educativo no acababa de limitar las desigualdades (Shavit y Blossfeld, 1993). En el terreno educativo, emergieron fenómenos relativamente nuevos de desafección escolar. En paralelo, empiezan a surgir espacios y dispositivos no escolares donde los y las jóvenes pasan un tiempo generador de habilidades y competencias, a veces complementarios a las adquiridas en la escuela, pero a veces opuestos o en tensión con estas. Todo ello abunda en la idea de la diversificación de los itinerarios formativos de la juventud, que incorporan componentes no escolares y por lo tanto más complejos.

Una forma de reducir analíticamente la complejidad es establecer una tipología de estos componentes. En los años 90 se empezó a articular una tipología que dibujaba, al menos, 5 componentes de los itinerarios de los y las jóvenes (Planas, 1993):

- a) Educación escolar.
- b) Actividades no curriculares.
- c) Experiencias vitales significativas.
- d) Consumo cultural.
- e) Experiencias laborales.

A estos cinco componentes habría que añadir un sexto, la autodidaxia, que ha experimentado un crecimiento considerable con el universo de internet y el acceso generalizado a la información (Fernández Enguita, 2016).

Educación escolar

Desde un punto de vista sociohistórico, la expansión de la escuela de masas tuvo como consecuencia, si no como objetivo, la reducción o la deslegitimación de las formas tradicionales de transmisión del conocimiento. Algunos autores incluso sitúan la institución escolar como inventora de la infancia (Ariès, 1987) al separar a los niños y niñas del contexto comunitario y encuadrarlos en un contexto estipulativo, de separación entre el momento del aprendizaje y la aplicación futura. La preparación para el mercado de trabajo, pero también para el ejercicio de la ciudadanía, requerían unos años de aprendizaje tutelado por adultos especializados (maestros), en centros específicos (escuelas) y con unos contenidos y metodologías educativas controlados socialmente a través del estado y las políticas educativas (diseño del currículum, acceso a la profesión docente, financiación, etc.). Desde sus inicios, la institución escolar no ha parado de crecer y de estar ocupando más tiempo en la vida de niños/as, adolescentes y jóvenes. En España, desde la Ley Moyano de 1857 a la Ley General de Ordenación del Sistema educativo del 1990, hay un salto de la escuela obligatoria de los 6 a los 9 años a la escuela obligatoria de los 6 a los 16 años. Pero también ha aumentado de forma considerable la educación pre-escolar, llamada precisamente educación infantil para recalcar el carácter curricular de esta etapa educativa. La etapa 3-6 se ha prácticamente universalizado, y la etapa 0-3 ha experimentado un crecimiento importante hasta situarse en el 34% ⁽¹⁾, si bien el debate se ha desplazado a la conciliación laboral de los padres. En términos de equidad educativa, se ha constatado últimamente la

(1) Datos del barómetro de la infancia, Save the Children. <https://www.savethechildren.es/barometro-infancia/escolarizacion-no-obligatoria>.

importancia de la escolarización temprana para el éxito educativo al finalizar la etapa obligatoria e incluso más allá (Heckman, 2006).

También ha aumentado la tasa de escolarización postobligatoria hasta llegar al 90% de los y las jóvenes de 17 años y el 73% de los y las jóvenes de 19 años (2), tanto que, si la infancia se asoció a la creación de la escuela, también se puede decir que la adolescencia se asocia a ser estudiante, hasta convertirse en prácticamente sinónimos. Y el hecho de no estar estudiando entre los 16 y los 20 años es un indicador de exclusión social, y si, además, el o la joven no está trabajando, la etiqueta de Ni-Ni se convierte en un estigma tan inútil para entender el fenómeno como para aplicar políticas públicas (García Fuentes y Martínez García, 2020).

El acceso a la educación superior también ha crecido en perspectiva histórica, en el curso 1969-70 solo el 10% de las personas entre 18 y 24 años estaban matriculadas en la universidad, el porcentaje sube al 19% en el curso 1985-86 y se sitúa en el 48% en el curso 2016-17 (Sacristán, 2018). No deja de ser sintomático que, a pesar del discurso de la crisis de la educación, y de la devaluación de los títulos universitarios, las tasas de acceso a la universidad sean tan altas. Otra cuestión es el grado de equidad en el acceso, que puede verse afectado por los vaivenes de la crisis económica y de la política de becas, o que haya aumentado la desigualdad interna en la universidad en función de las carreras y/o con el crecimiento de las universidades privadas (Troiano, Torrents, Sánchez-Gelabert y Daza, 2017), o que haya que alargar la formación inicial con cursos de postgrado para conseguir la misma posición relativa, como anunciaron las tesis credencialistas de los años 70 (Collins, 1989).

En cualquier caso, la idea central es que el aumento y la diversificación de otros componentes formativos no ha ido acompañado de una disminución del peso absoluto de la educación escolar que, más bien, ha tendido a aumentar. La crisis o la crítica al sistema educativo no se ha traducido en una deserción escolar masiva, como proponían las tesis de la desescolarización (Illich, 1975), quizá con la excepción del relativamente reciente movimiento de “home schooling” (3). Lo que sí es cierto es que el componente escolar de los itinerarios formativos ha disminuido el peso relativo respecto al resto de componentes, pero ello no quiere decir que la educación escolar haya reducido su influencia. Incluso, a decir de algunos autores, ha aumentado su importancia estratégica (Franchi, 1988), ya que ha pasado de condición suficiente a condición necesaria para la satisfacción de las necesidades socioeducativas. Esto tiene implicaciones muy importantes para la política educativa y para la reforma educativa enfocada a una mejor adaptación de la escuela a los cambios sociales, como se verá más adelante.

Una consecuencia del aumento de escolarización es que se han diversificado las vías escolares (Merino, Casal y García 2006) y, en general, ha aumentado el margen de las elecciones en el campo escolar. Incluso dentro de la enseñanza secundaria obligatoria, hay un pequeño margen de elección de asignaturas optativas, aunque se utilicen para separar alumnos en función de su nivel de rendimiento y, sobre todo, de la expectativa de ir al bachillerato o a la formación profesional (Merino, García, Torrent y Valls, 2017). Una vez acabada la enseñanza obligatoria, los y las jóvenes (y en muchos casos, sus familias) deben escoger entre diferentes opciones. Si no se tiene el graduado, la opción es entre dejar de estudiar o de intentar seguir estudiando por diferentes vías, la formación profesional básica, escuelas

(2)
Datos del Sistema estatal de indicadores de la educación (2017).

(3)
Hay entrada de este fenómeno en wikipedia: https://es.wikipedia.org/wiki/Educaci%C3%B3n_en_el_hogar

de segunda oportunidad, escuelas de adultos, pruebas de acceso a CFGM o dispositivos de formación no escolar, como se comentará en el siguiente apartado. Con el graduado hay que elegir entre el bachillerato o un ciclo formativo de grado medio, o incluso dejar de estudiar (4). Pero hay que elegir entre las tres modalidades de bachillerato, o entre las 26 familias de formación profesional. Algunos alumnos dejan a medias el bachillerato y se reorientan hacia la FP.

Después del bachillerato de nuevo hay que elegir entre universidad y CFGS, es decir, entre una carrera o una familia profesional. Después del CFGM muchos alumnos continúan su formación en un CFGS. Algunos abandonos de la universidad son derivados a un CFGS. Después de un CFGS muchos alumnos van a la universidad. Incluso después de graduarse en la universidad, algunos alumnos se matriculan en un CFGS. Hay abandonos definitivos, pero también hay abandonos temporales, con reingresos posteriores (García Gracia, 2013). En definitiva, los itinerarios escolares se hacen más diversos, más complejos, y con un mayor campo de elección por parte de los y las jóvenes, lo que ha generado todo un debate sobre la capacidad de agencia de los propios jóvenes para construir sus trayectorias (5) y sobre el aumento del riesgo y de la incertidumbre que condiciona sobremanera las decisiones educativas (Germe, 2011).

Actividades no curriculares

Más allá del horario escolar, ha crecido en las últimas décadas una oferta variada de actividades con carácter más o menos formativo y que atiende a una demanda también creciente de este tipo de actividades, así como a una multiplicidad de motivaciones y finalidades, y una diversidad de actores proveedores de estas actividades. Este fenómeno ha sido bautizado con distintos nombres, quizá el más utilizado popularmente es el de actividades extraescolares, que también se utiliza en la literatura (Covay, 2010; McNeal, 1998; Nordlander, 2016). Pero el prefijo extra no hace justicia a muchas de estas actividades, que son una extensión de la actividad curricular. Sería preferible utilizar el galicismo “periescolar”, ya que en su mayoría son actividades que giran alrededor de la escuela.

A menudo se utiliza el concepto de educación no formal, en contraposición al de educación formal (escuela) y el de educación informal. Es una tipología muy común en la pedagogía (Trilla, 2003) y que incluso se ha convertido en terminología oficial de la Comisión Europea en sus programas educativos (6). Pero las definiciones al uso tienen un carácter normativo y utilizan criterios didácticos, como la intencionalidad de la acción educativa o la regulación administrativa, y dejan en un segundo término la dimensión sociohistórica de los fenómenos educativos. Es decir, algunas actividades pueden pasar del ámbito no formal al formal, o del ámbito informal al no formal. Por ejemplo, las colonias de verano que durante generaciones estuvieron (y todavía siguen estando) en el ámbito de la educación en el tiempo libre, se han integrado como actividad ordinaria en muchas escuelas e institutos, por decirlo de alguna manera, se han “curricularizado”. O ciertos juegos que se han ido normativizando y se han transformado en actividades reguladas que exigen una cierta capacitación para el ejercicio de dicha actividad. Son juegos que se convierten en deportes (García Ferrando, Puig y Lagardera, 1998) con su entramado de entidades y escuelas de formación. Ya pasó históricamente con los deportes de pelota, y ha pasado recientemente con deportes de nueva creación, como deportes urbanos o de viento. También

(4)

Aunque pareciera que tener el graduado en secundaria implica seguir estudiando, hasta un 5% de jóvenes con el graduado deciden no estudiar más (García Gracia, 2013).

(5)

Las llamadas “choice biographies” (Furlong, Cartmel y Bigart, 2006).

(6)

Aparece en un glosario del European Knowledge Centre for Youth Policy, <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/non-formal-learning>

hay fenómenos de “desformalización”, como demuestra el auge de la formación *online*, la convalidación de la asignatura de música a jóvenes que estudian en el conservatorio o el aprendizaje de idiomas.

En definitiva, se ha optado por la categoría de actividades no curriculares para poner el énfasis en la distinción respecto a las actividades curriculares, a pesar de que una definición en negativo es limitada. Respecto a la diversidad, habría que hacer una primera distinción entre las actividades no curriculares programadas, impulsadas o toleradas por los propios centros educativos respecto a las actividades no curriculares que se realizan fuera del entorno escolar. Los centros escolares pueden ser activos a la hora de ofrecer actividades fuera del horario estrictamente escolar, algunas con un carácter compensatorio, de refuerzo o de recuperación de materias curriculares; otras con un carácter complementario o de continuidad del currículum, como actividades musicales, de teatro o deportivas; y otras con un carácter más lúdico o recreativo, como la celebración de fiestas tradicionales.

A veces, los centros organizan directamente estas actividades con implicación del equipo docente o con el apoyo de otros educadores; en otras ocasiones impulsan que sean los y las propias alumnas las que se autoorganicen; o a veces es el alumnado el que busca sus espacios para organizar actividades con el apoyo más o menos explícito de los centros. Hay centros que utilizan este tipo de actividades como elemento distintivo de su proyecto educativo, para diferenciarse del resto y ser más atractivos para las familias. En este sentido, la diferencia entre centros públicos y centros concertados es notable e introduce un sesgo de inequidad. Otro elemento a tener en cuenta es que estas actividades no curriculares pueden tener una influencia notable en la identificación de los y las jóvenes con el propio centro, como ya apuntara Coleman en los años 60 (Coleman, 1961), poniendo como ejemplo la participación en competiciones deportivas escolares. En los últimos años, se ha puesto el acento en la adquisición de competencias no cognitivas, *soft skills* o competencias del siglo XXI a través de estas actividades (Lawson y Lawson, 2013).

Más allá de los centros, hay muchas actividades no curriculares que los y las jóvenes realizan fuera de la jornada escolar. También se pueden clasificar en actividades compensatorias (clases de repaso, profesor particular), de continuidad curricular (academias de idiomas o de música) y de uso recreativo del ocio (teatro, deporte). En este campo hay multiplicidad de proveedores, como las asociaciones de padres y madres, organizaciones sin afán de lucro, entidades del tercer sector, municipalidades, empresas de servicios, industrias culturales, entidades deportivas, etc. A menudo, se establecen acuerdos o convenios de colaboración entre estos agentes y los centros educativos, por lo que la frontera entre actividades no curriculares dentro y fuera del centro puede ser permeable.

Desde la perspectiva de la motivación para realizar este tipo de actividades, se pueden clasificar en dos tipos: motivación instrumental o motivación expresiva. La primera tiene que ver con la búsqueda de algún tipo de beneficio o recompensa, ya sea en términos de aprendizaje útil para el rendimiento escolar o de inversión en capital humano para tener más oportunidades de empleo futuro. En cuanto a la motivación expresiva se refiere a la satisfacción de necesidades estéticas, de relación o de superación personal. También puede ser que la misma actividad tenga para un/a joven

una motivación instrumental y, para otro, expresiva. O que un/a joven tenga las dos motivaciones superpuestas a la hora de escoger una actividad. Y también puede ser que no haya motivación autónoma, sino que sea una imposición familiar o una derivación institucional, por ejemplo, de servicios sociales.

A pesar de la importancia creciente de este ámbito, no hay mucha investigación que arroje datos precisos sobre la cantidad de jóvenes que realizan estas actividades (7), y mucho menos del impacto en las trayectorias formativas (8) laborales (Merino, 2007a) y vitales de los y las jóvenes, como se comentará más adelante.

Un caso particular de este tipo de actividades son los llamados dispositivos locales de formación y de transición (García Gracia, Casal y Merino, 2006), dirigidos fundamentalmente a los y las jóvenes que no gradúan la secundaria y que tienen un estatus mixto, ya que son externos a la institución escolar, pero están conectados por aspectos funcionales y por el objetivo que tienen muchos de ellos de reingresar a los y las jóvenes al sistema educativo. Un ejemplo paradigmático son las llamadas escuelas de segunda oportunidad (9), pero también hay otros dispositivos relacionados con formación ocupacional o servicios de orientación laboral.

Experiencias vitales significativas

Hay actividades en la vida de adolescentes y jóvenes que se desarrollan en entornos más o menos formalizados y que pueden tener un impacto considerable en sus trayectorias (Planas, 1993). Son actividades que se realizan de forma continuada y que exigen a la vez desarrollar habilidades y competencias que se incorporan como componente formativo. Por ejemplo, participación en asociaciones juveniles, culturales, de voluntariado o similares. Normalmente, este tipo de actividades se analizan desde la perspectiva de los usos del tiempo libre o desde la de la ciudadanía. Pero en los últimos años está creciendo el interés por la adquisición de aprendizajes que supone este tipo de actividades. Algunas se han transformado en actividades no curriculares o incluso en actividades curriculares como el aprendizaje-servicio (10), que utiliza las virtudes cívicas del voluntariado para desarrollar habilidades no cognitivas y también cognitivas. El mismo tejido asociativo de los y las jóvenes intenta valorizar las competencias que se adquieren en estas entidades (11) y mostrarlo a la sociedad como un elemento de cohesión social y de integración de la juventud.

Los estudios sobre asociacionismo juvenil y/o asociacionismo de los y las jóvenes (hay asociaciones específicamente juveniles como los consejos de juventud o las asociaciones estudiantiles, pero también hay asociaciones donde hay muchos jóvenes, como las deportivas) arrojan algunos datos a tener en cuenta (12). En primer lugar, la tasa de jóvenes afiliados es del 36.6%, mucho más baja que en la mayoría de países europeos, sobre todo los países centrales y nórdicos, con mucha más tradición asociativa. Pero, además, la mayoría de los y las jóvenes asociados/as lo son en clubes deportivos por lo que, descontando este tipo de participación, la tasa no llega al 10%. Pero hay algunas diferencias significativas en función del territorio, ya que, en general, hay más tradición asociativa en zonas urbanas y de mayor desarrollo económico, lo que también tiene un sesgo de inequidad que se retomará más adelante. En segundo lugar, hay una gradación en la intensidad de la implicación, desde una mínima implicación como usuario de actividades, hasta una de mayor nivel en juntas directivas

(7)

Sí que hay encuestas sobre el uso del tiempo de los jóvenes, como la que se recoge en el informe periódico sobre la juventud del INJUVE o de la Fundación SM. Pero no son estudios longitudinales.

(8)

En Cataluña se hizo recientemente un metaanálisis sobre estudios anglosajones sobre el impacto de estas actividades en los aprendizajes cognitivos y no cognitivos (González, 2016).

(9)

Véase la web de la red española de escuelas de segunda oportunidad: <https://www.e2oespana.org/>

(10)

Véase <https://aprendizajeservicio.net/que-es-el-aps/>

(11)

Un ejemplo paradigmático es la web dedicada a la valorización de las competencias adquiridas por los y las voluntarios en Francia (<https://www.iriv-vaeb.net/>).

(12)

Los datos son del último informe sobre la juventud del INJUVE (<http://www.injuve.es/observatorio/demografia-e-informacion-general/informe-juventud-en-espana-2016>)

o comisiones de trabajo. Los y las jóvenes directivos de entidades son la minoría dentro de la minoría, pero son los que tienen mayor potencial de desarrollo de competencias, porque diseñan y ejecutan proyectos, elaboran presupuestos, negocian convenios con las administraciones, lideran equipos de trabajo o desarrollan capacidades de comunicación oral.

Uno de los problemas que tiene el tejido asociativo, y que explica en parte su baja afiliación, es que exige una formalización que a ojos de muchos jóvenes se convierte en burocratización. No es demasiado atractivo elaborar unos estatutos, realizar actas, llevar un libro de contabilidad o reunir facturas para justificar una subvención. En las últimas décadas, las políticas de juventud (13) han basculado entre una mayor exigencia burocrática de las entidades juveniles, en aras de la seguridad y la rendición de cuentas, y un apoyo a lo que se podría llamar un tejido asociativo informal, a través de espacios municipales para el encuentro de jóvenes (casas de juventud, centros cívicos o comunitarios) y de una oferta de actividades atractivas para ellos (talleres, locales de ensayo), sin tener que asumir los costes de montar una asociación.

Otro espacio de adquisición de experiencias vitales significativas está en la protesta. Los y las jóvenes en general viven alejados de la participación política formal. Así, si la tasa de afiliación a asociaciones juveniles es muy baja, las tasas de afiliación a partidos políticos y otras entidades de participación tradicional como sindicatos son todavía menores (14). Pero la irrupción de movimientos sociales en las últimas décadas ha dado un espacio de experimentación a muchos/as jóvenes (no solo a jóvenes, pero fundamentalmente) sin las constricciones organizativas y legales de las asociaciones y partidos políticos. El mayo del 68, origen de los llamados nuevos movimientos sociales, fue fundamentalmente un movimiento estudiantil, y cuando se han activado ciclos de protesta el protagonismo de la juventud ha sido indiscutible, como en los movimientos alterglobalizadores de finales de los años 90, los indignados y el 15-M de las plazas españolas del 2011 o el más reciente contra el cambio climático. También hay otros movimientos sociales o fenómenos de acción colectiva no específicamente juvenil, pero en los que los y las jóvenes pueden tener un protagonismo considerable, como es el caso del movimiento independentista en Cataluña. Y también hay que contemplar que algunos jóvenes participan en movimientos o grupos ultras, de carácter neofascista, o vinculados a clubes de fútbol.

También existe el fenómeno de las subculturas juveniles, popularmente mal llamadas bandas o tribus urbanas (Feixa, 2008), que es todo un campo de experiencias vitales significativas. Algunas de estas culturas están relacionadas con los movimientos de protesta mencionados anteriormente, pero otras se han generado como expresión de malestar generacional y como búsqueda de patrones sociales y culturales diferenciados del mundo de los adultos. Muchas utilizan la música y/u ornamentos corporales como símbolos identitarios, y generan rituales de paso que implican aprendizaje de destrezas y que dan cohesión y seguridad al grupo. En algunos casos, se han utilizado estos aprendizajes para el trabajo educativo con grupos que están en situación ilegal y con un fuerte estigma social, como el que se hizo en Barcelona con los *Latin King* (15).

Todas estas experiencias aportan aprendizajes, que pueden ser complementarios, alternativos o sustitutos de aquellos realizados en entornos

(13)
Un resumen de las políticas de juventud en España con perspectiva de largo plazo se encuentra en Soler y Comas (2015).

(14)
Según datos del informe de Juventud 2016, no llega al 2%.

(15)
Se creó una asociación cultural y se utilizó la música como elemento normalizador (Feixa y Canelles, 2007).

escolares y no formales. Y pueden ser aprendizajes con un valor social positivo, o que pueden contribuir a la inserción socioprofesional normalizada, como por ejemplo pasar de usuario de un centro de jóvenes a ser el educador, o utilizar el liderazgo social para el acceso o promoción laboral (16). Pero también pueden ser aprendizajes que bloqueen los itinerarios formativos y/o laborales, por ejemplo, cuando hay una implicación excesiva en una entidad juvenil que hace desatender las obligaciones escolares (Angulo, 2002), o cuando hay una deriva a actividades delictivas (17).

Consumo cultural

Es una evidencia que el ocio está presente de forma muy intensa en la vida de adolescentes y jóvenes. La disposición de tiempo libre se produce por la confluencia de tres fenómenos (Merino, 2007c). El primero es el retraso en el acceso al mundo del trabajo, bien por la regulación (edad mínima), bien por el impacto del segundo fenómeno, que es el aumento de la escolarización, como se ha comentado anteriormente. La “jornada escolar” como sustituto de la jornada laboral deja mucho tiempo libre a los y las jóvenes (tardes, fines de semana, vacaciones escolares). Y el tercer fenómeno es el cambio en las familias. La emancipación de la familia paterna se retrasa en el tiempo hasta los 29 años (18) y el tiempo que dedican los jóvenes a las tareas domésticas es escaso, incluso para las chicas (19), que son las que tradicionalmente asumían la mayor parte de estas tareas (20).

(16)

Como expresaba un catedrático de organización industrial en una Escuela de Ingeniería, los alumnos que organizaban una huelga aprendían más que en su clase para dirigir una empresa. Pero, por supuesto, no se lo decía a sus alumnos.

(17)

Pero incluso en estas situaciones, hay aprendizajes que pueden ser revalorizados para la reinserción educativa o para ocupaciones legales.

(18)

Edad media de emancipación según Eurostat (2019).

(19)

Según el observatorio de la juventud del INJUVE, las chicas dedican 11.78 horas a la semana y los chicos 8.43, datos del 2008.

(20)

Desde la perspectiva de género, la realización de las tareas domésticas supone unos aprendizajes muy útiles para el desarrollo de la economía de los cuidados (Durán, 2018), que se traduce en salarización para chicas de clase baja con poca formación.

(21)

Algunas experiencias vitales están asociadas al entorno escolar, como actuar de delegado o representante estudiantil en el consejo escolar, o intercambios erasmus o similares.

La disposición de todo este tiempo liberado de obligaciones y necesidades es la que se dedica a multitud de actividades, alguna de las cuales se convierten en el cuarto componente de los itinerarios formativos de los y las jóvenes (21). La formación no escolar que se ha comentado anteriormente también se desarrolla fundamentalmente en el tiempo libre (académicas, cursos, talleres...). Pero, además, la juventud realiza muchas actividades en su tiempo libre que suponen la activación o desarrollo de destrezas y habilidades con un claro componente formativo.

La etiqueta de consumo cultural viene dada por la perspectiva tradicional del tiempo libre como espacio para el consumo como marca social (Veblen, 2014) y para el desarrollo de actividades expresivas (Dumazedier, 1964). Pero como se verá a continuación, a veces el consumo se convierte en inversión y la actividad expresiva se convierte en instrumental. De hecho, la diferencia entre consumo e inversión ya fue cuestionada por la teoría del capital humano en los años 60 del pasado siglo, y la educación pasó a considerarse de consumo conspicuo a inversión en capital humano. De forma análoga, algunas actividades de tiempo libre pueden ser al mismo tiempo consumo e inversión en capital humano.

Se puede establecer una clasificación de tres tipos de actividades de tiempo libre, cada una con una dimensión de aprendizaje distinta:

- a) Actividades relacionales: la mayoría de jóvenes pasa una parte importante del tiempo libre con los amigos, en espacios públicos (plazas), privados (centro comercial) o íntimos (hogar). Esta dimensión relacional estaría relacionada con competencias sociales y no cognitivas.
- b) Actividades de pantalla: también es conocida la importante presencia de pantallas de diversa índole y dispositivos electrónicos a los que están conectados la mayoría de jóvenes. Al margen de la discusión sobre el grado de dependencia o el control adulto sobre las horas y los

contenidos que ven adolescentes y jóvenes, lo cierto es que desarrollan competencias valiosas en el entorno digital actual (22).

- c) Actividades culturales: en un sentido restringido, en este epígrafe se utiliza el concepto de cultura para definir un conjunto de actividades relacionadas con expresiones artísticas como escuchar y/o practicar música, asistir a eventos musicales, realizar performances, actividades audiovisuales o plásticas, etc.

Esta tipología es heurística, pues la realidad siempre es compleja e híbrida, en el sentido en que una misma actividad puede verse impregnada por las tres dimensiones: la relacional, la digital y la cultural. Esta combinación tiene una afinidad electiva con las condiciones actuales del mercado de trabajo, donde se mezcla lo precario con la creatividad; las redes con los proyectos efímeros; la producción con el consumo; y el mercado con el autoabastecimiento (García Canclini, Cruces y Urteaga, 2012; Hollands, 2001, 2015).

También hay conexiones entre el consumo cultural y los itinerarios educativos, en dos direcciones. A mayor nivel educativo más posibilidades de aprovechar los recursos culturales al alcance de los y las jóvenes, precisamente los que requieren de una formación previa para su uso, por ejemplo, el aprendizaje de idiomas para acceder a redes y actividades fuera de las fronteras. Pero también hay una conexión en la dirección inversa, pues, a partir de una actividad de ocio puede haber jóvenes que quieran formarse y especializarse en esta actividad. Por ejemplo, en la ciudad de Barcelona, la familia de CFGM de imagen y sonido tienen 5 solicitudes de inscripción por cada plaza que se ofrece. Algo parecido pasa en la familia de actividades físico-deportivas. Esto quiere decir que muchos jóvenes aficionados a la música y al campo audiovisual quisieran estudiar y profesionalizarse en este ámbito, pero el número de plazas es limitado, y tampoco está claro que el mercado de trabajo pudiera absorber un número importante de graduados en formación profesional. En cualquier caso, esto representa un reto importante para la planificación de la formación profesional, como se comentará más adelante.

Experiencias laborales

El quinto componente formativo es el que se genera en una actividad laboral. De hecho, durante generaciones los aprendizajes útiles para la actividad laboral se realizaban en el mismo entorno donde se ejercía esta actividad laboral. Con la revolución industrial y el desarrollo tecnológico, entre otros cambios sociales como la regulación del trabajo infantil, se apartó a los y las jóvenes del mercado de trabajo para que recibieran una formación en la escuela, como se comentó anteriormente. La transición lineal escuela-trabajo dominó el período del capitalismo corporativo y regulado (Casal, García y Merino, 2015). Pero, a partir de los años 80 del pasado siglo, esta transición dejó de ser tan lineal, empieza a desdibujarse la frontera entre estudiar y trabajar, de tal forma que algunos/as jóvenes empiezan a trabajar antes de acabar los estudios y otros/as jóvenes continúan los estudios mientras están trabajando. Las condiciones del segmento del mercado de trabajo para la juventud se han vuelto también más precarias, por lo que las salidas y entradas suelen ser habituales, en buena parte por las propias condiciones laborales y contractuales, pero también por la experimentación y el rechazo de algunos jóvenes a asumir compromisos a largo plazo.

(22)

Desde el punto de vista educativo, la tendencia pedagógica de la “gamificación” es el intento de aprovechar estas competencias digitales derivadas de los videojuegos para mejorar la atraktividad del entorno escolar y en definitiva mejorar el rendimiento académico, aunque es un tema controvertido.

Sea como fuere, el caso es que las experiencias laborales, o pre-laborales, están cada vez más presentes en la vida de los y las jóvenes. Más allá de las motivaciones para trabajar (ayudar a la familia, adquisición de bienes de consumo) el hecho es que el trabajo aporta destrezas y habilidades que difícilmente se pueden adquirir en otros espacios formales o no formales de formación. Estas habilidades pueden ser sociales, relacionadas con la conducta esperada en un contexto laboral (puntualidad, relación con iguales, relación con superiores) o específicas, relacionadas con la actividad concreta.

Una forma de reconocer la dimensión formativa del trabajo ha sido la incorporación de prácticas curriculares a la práctica totalidad de formación post-obligatoria. En la década de los 80 se introdujeron las prácticas en empresas en la formación profesional, y en la universidad solo había prácticas en estudios concretos como magisterio y medicina. Actualmente, las prácticas curriculares se han extendido a casi todos los grados universitarios, la formación profesional e incluso en el bachillerato y en la ESO se pueden realizar estancias en empresas o entidades colaboradoras. En algunas universidades también se ofrecen prácticas no curriculares, con el objetivo explícito de adquirir más competencias y más experiencia que pueda facilitar la inserción futura del graduado. Desde sectores juveniles organizados y sindicatos se critica que la proliferación de prácticas y otras formas de relación no laboral (becarios) están contribuyendo a precarizar el mercado de trabajo juvenil (23). Pero también hay estudios que muestran que las prácticas, más allá de usos fraudulentos o abusos, son bien valoradas por los estudiantes y que son un medio importante para el acceso al mercado de trabajo (Pineda, 2012).

La combinación de estudios y trabajo configura nuevas relaciones entre el ámbito formativo y el laboral, más allá de las trayectorias lineales que se han comentado anteriormente. Es un fenómeno que ha crecido en los últimos años, y es una tendencia internacional (Béduwé y Giret, 2004) que plantea algunas cuestiones relevantes. Según un estudio reciente (Figuerola, 2019), los efectos del trabajo sobre el rendimiento y la inserción futura dependen de si el trabajo está relacionado o no con lo que se está estudiando. Hay jóvenes que utilizan estratégicamente esta combinación entre estudios y trabajo de forma que se constituye una especie de formación dual espontánea (Planas, 2018) o planificada desde abajo y no desde arriba. Cuando el trabajo no está relacionado -normalmente se trata de trabajos de poca cualificación- la motivación principal es costearse los estudios o tener acceso al mercado del consumo, suele de ser de pocas horas y puede interferir en el rendimiento escolar y en las probabilidades futuras de inserción en el segmento más cualificado del mercado de trabajo.

En ocasiones, la experiencia laboral se deriva de experiencias vitales significativas o de consumo cultural, cuando se introduce una dimensión remunerada de la actividad, sea en la economía informal, por cuenta ajena o por iniciativa propia (o emprendeduría, como se dice ahora). Hay numerosos ejemplos: jóvenes que practican un deporte y que cobran por entrenar niños/as o hacer de árbitro, jóvenes que comercializan producciones audiovisuales a través de plataformas digitales, o jóvenes voluntarios en organizaciones scout o similares que son contratados temporales para actividades de verano. Y otras veces la experiencia laboral viene derivada o se busca en las redes familiares y comunitarias, como canguros, clases particulares, ayuda en el negocio familiar, etc. Todas estas actividades

(23)
La llamada generación
becarios (https://elpais.com/diario/2005/11/27/eps/1133076414_850215.html).

implican desarrollo y adquisición de competencias que se incorporan en el bagaje de aprendizaje de los y las jóvenes.

Autodidaxia

El sexto componente es la autodidaxia o la capacidad de aprender por sí solo o sola. Siempre ha existido esta dimensión del aprendizaje, por ejemplo, a través de la lectura o la experimentación. Grandes inventores de la historia han sido autodidactas. La escuela también ha incorporado tradicionalmente esta dimensión del aprendizaje, con las tareas fuera del horario escolar o con la creación de la educación a distancia. En el ámbito universitario, con la aplicación de los *European Credit Transfer System* (ECTS) a partir del llamado Proceso de Bolonia, la actividad docente presencial representa un tercio de la carga crediticia, y el resto se supone que es aprendizaje autónomo por parte del alumnado. Pero la autodidaxia más auténtica se da cuando la motivación por el aprendizaje es interna y no externa. En este sentido, la explosión de internet ha llevado a la expansión de este tipo de aprendizaje (Fernández Enguita, 2016) a través de múltiples dispositivos: los tutoriales de *YouTube* que se han hecho muy populares, los motores de búsqueda que facilitan el acceso a la información, la creación de la *Wikipedia* que es un ejemplo de aprendizaje cooperativo, la visualización de series en versión original que facilita el aprendizaje de idiomas... y un sinfín de recursos que están al alcance de los y las jóvenes y que utilizan para aprender lo que les interesa. A veces, estos intereses se alinean con los requerimientos escolares, y son complementarios. Pero, en ocasiones pueden ser sustitutos e incluso con una ideología alternativa como la conexión del punk con el movimiento DIY (*do it yourself*) (Guerra y Straw, 2017).

3. Los retos sociopolíticos

Ante esta diversificación de itinerarios formativos y de los diferentes componentes de estos, aparecen nuevos retos educativos, sociales y políticos. Las políticas de juventud, de educación, de empleo, y en general las políticas sociales, así como las prácticas de los/las educadores/as e instituciones educativas, tienen ante sí desafíos frente a esta nueva realidad más compleja, variable e indeterminada. Se apuntan siete retos al respecto: la equidad; la compensación; la transferencia; la validación; la adaptación del sistema educativo; la adaptación del mercado de trabajo; y la renovación de los dispositivos de orientación y acompañamiento.

La equidad

La equidad ha estado y sigue estando en el centro del debate teórico y político de las políticas educativas. Ha habido notables avances en el acceso a la educación, de tal forma que prácticamente ningún niño/a ni ningún adolescente queda fuera de la escuela obligatoria. También han aumentado las oportunidades para los/las hijos/as de las clases populares en la educación post-obligatoria y, por lo tanto, han aumentado las posibilidades de movilidad social. Por poner solo un ejemplo, el 35% del alumnado que accede a la universidad tiene padres sin estudios (Sacristán, 2018). En términos de género, queda lejos el currículum diferenciado y la coeducación se ha normalizado, y las chicas ya superan en porcentaje a los chicos en la matrícula universitaria (24). También es cierto que queda mucho camino por recorrer, ya que el éxito escolar todavía está relacionado con el origen social, o hay centros que segregan por sexo, pero hay un cierto consenso

(24)

En el curso 2016-17, el 54% de alumnos de nuevo ingreso eran chicas, según datos de la CRUE.

social y político en que el sistema educativo debe promocionar y asegurar la equidad en el acceso, así como disminuir los efectos de las desigualdades sociales en los resultados escolares. Es en base a este consenso que se puede desarrollar una política pública que dedica recursos económicos a la educación, bien con la provisión directa de centros educativos, bien con la financiación de centros privados, pero dentro de lo que se considera un servicio público. Dentro de este consenso evidentemente hay posiciones ideológicas distintas, por ejemplo, respecto al peso de la escuela privada o a la capacidad de elección de las familias.

Pero, en cuanto a los componentes no escolares de la formación, no existe este consenso, de hecho, apenas es un tema de la agenda pública. Hay muy poca intervención pública tanto en la oferta directa como en la financiación a usuarios, por lo que se generan dinámicas mercantiles que son intrínsecamente desiguales, es decir que, en función de los recursos económicos de los individuos y las familias, se tendrá un mayor o menor acceso a las oportunidades educativas no escolares. Es lo que Putnam (2015) denuncia como “*pay to play*”, el modelo dominante de las actividades no curriculares en los Estados Unidos, que es dejar en manos del mercado este espacio educativo, con lo que se produce un aumento de las desigualdades. Por ello, la disminución de la desigualdad que se ha podido realizar desde el sistema educativo se ve limitada por el crecimiento de la desigualdad en los otros ámbitos educativos. También se han detectado desigualdades en el tejido asociativo. En un estudio de ámbito europeo, se detectó que el 60% de los y las jóvenes afiliados a consejos de juventud tenían padres con estudios universitarios (Souto-Otero, 2011), lo cual introduce un sesgo social evidente.

Por lo tanto, las políticas educativas tendrían que ampliar su mirada más allá de la regulación y de la inversión en centros escolares, para ampliar el objetivo de la equidad a las oportunidades educativas más allá de la escuela, y que sea una finalidad compartida por todos los agentes que intervienen en estos ámbitos, que también son diversos y plurales.

La compensación

Este reto se deriva del anterior. Así como se inventó la educación compensatoria para evitar que algunos alumnos quedaran rezagados en la escuela, también se podría aplicar a los espacios educativos no escolares. Mientras existan desigualdades, y un consenso social y político para disminuirlas, se podrá plantear esta dimensión compensatoria. De hecho, ya existen algunos dispositivos que tienen esta orientación, caso de las escuelas de segunda oportunidad, como se comentó anteriormente. También hay estrategias de compensación por parte de familias que introducen más desigualdad, como por ejemplo las familias que buscan en academias de idiomas o de música los aprendizajes que la escuela no ofrece o que, por lo menos, no ofrece de forma satisfactoria para las expectativas de estas familias.

Una parte importante de la educación social dirigida a los y las jóvenes se basa en este principio de compensación, con dos estrategias claramente diferenciadas. La primera pasa por incorporar a los y las jóvenes con carencias educativas y sociales a un entorno normalizado (entidad cultural, asociación deportiva o similar) para que actúe el *peer effect* o efecto entre iguales. Esta estrategia tiene el riesgo de que el entorno no asuma su función educativa y se den casos de etiquetaje, o que no haya entidades o

espacios con capacidad para hacer esta función. En parte por esta razón existe la segunda estrategia, que consiste en crear dispositivos específicos para este tipo de jóvenes, como talleres o centros de tiempo libre. Aquí el riesgo es que el efecto entre iguales actúe en negativo, es decir, que se refuercen las actitudes y las conductas que llevan a un mayor riesgo de exclusión social (25). Se trata del conocido dilema de las políticas sociales, cuando se focaliza en un colectivo de riesgo, la probabilidad de reificar el riesgo es elevada, pero cuando se ofrecen recursos genéricos, el riesgo es que la población que más los necesita quede relegada.

El reto de la compensación, pues, tiene un abordaje sumamente complejo. Y además de la compensación de personas o de colectivos, hay que tener en cuenta la compensación de territorios. Hay brechas importantes de oportunidades para jóvenes que viven en el ámbito rural respecto a los y las que viven en ciudades, pero también hay brechas importantes en las ciudades en función de los barrios donde residen. Si en el campo escolar se ha desarrollado una red importante de escuelas rurales, o se han incorporado becas de movilidad (totalmente insuficientes para muchos/as jóvenes y sus familias), algo parecido habría que implementar en el resto de ámbitos educativos para compensar las brechas territoriales.

La transferencia

Como se decía al principio, la educación escolar tuvo desde sus comienzos dos funciones básicas: la formación de ciudadanos y la formación de trabajadores. Es decir, que el objetivo es que lo que se aprende en la escuela, que es un entorno de simulación, se pueda transferir a la esfera política y a la económica. Esta transferencia se puede realizar en clave reproductiva, pensando en una escuela que simule una fábrica, como destacaron las teorías de la correspondencia (Bowles y Gintis, 1985), o que simule una comunidad democrática, como perseguían los renovadores educativos como Dewey (Hyslop-Margison, 2000).

Algo parecido se podría decir de los componentes no formales, en el sentido de la utilidad de los aprendizajes realizados en estos entornos, tanto para el ejercicio de la ciudadanía, como para el desempeño laboral o para hacer transferencias entre los distintos componentes. Por ejemplo, la compensación sería una modalidad de transferencia, ya que se busca que jóvenes obtengan las competencias cognitivas y no cognitivas necesarias para obtener el graduado en secundaria y continuar los estudios. Otros ejemplos podrían ser el aprendizaje de liderazgo en entornos asociativos que pueda ser después utilizado en un contexto laboral (Valls, Crèixams, Borison y Font, 2006), o el aprendizaje autónomo de software que pueda ser después aplicado en un entorno educativo formalizado.

El reconocimiento y la validación

Este reto es una derivación del anterior, y se plantea cuando se quiere dar visibilidad a la transferencia. Y la visibilidad tiene dos dimensiones: el reconocimiento y la validación. El reconocimiento es hacer explícito de alguna forma los aprendizajes realizados, en primer lugar, por el/la propio/a joven; y, en segundo lugar, por las diferentes instituciones. Y la validación o certificación es formalizar estos aprendizajes en un documento que tenga valor para facilitar la transferencia.

Un ejemplo de reconocimiento es cuando desde el instituto se recomienda a un/a joven que se apunte a un espacio para desarrollar competencias

(25)

En un estudio británico de principios de los años 2000 se vio este riesgo en los jóvenes que asistían a un "youth club" que tenían mayores probabilidades de tener conductas delictivas a largo plazo cuando la mayoría de los y las jóvenes que asistían al club juvenil tenían un perfil de conducta antisocial (Feinstein et al., 2005).

sociales. O cuando un/a joven pone en su currículum vitae las aficiones o los viajes que ha realizado, porque supone que el empleador verá que tiene unas competencias que le pueden interesar para el desempeño laboral.

El campo laboral es donde más se han desarrollado procesos de reconocimiento, validación y acreditación de las llamadas competencias adquiridas por vías no formales. A finales de los años 90, el CEDEFOP (26) empezó a desarrollar metodologías para esta finalidad (27), que se han ido extendiendo en el marco de los sistemas nacionales de cualificaciones (28). Uno de los objetivos de este proceso de reconocimiento y validación era ofrecer oportunidades a las personas que no tenían estudios formales, lo que sería una variante de la compensación. Además, se está aplicando a otros colectivos, como, por ejemplo, jóvenes que han realizado tareas de voluntariado (29), lo que puede tener efectos sobre la equidad, ya que hay un sesgo social en el acceso a este tipo de actividades.

En el campo educativo, también se reconocen y a veces se validan de alguna forma aprendizajes realizados en actividades no curriculares o fuera del entorno escolar. Por ejemplo, algunas universidades dan créditos al alumnado representante en juntas o consejos estudiantiles, o que participa en actividades culturales, deportivas o de cooperación. Además del tiempo que tienen que dedicar a estas actividades, uno de los incentivos que se les ofrece es el del desarrollo de habilidades no cognitivas.

El riesgo más evidente de este reto es que la motivación expresiva pase a ser motivación instrumental. Es decir, que se busque más la recompensa de la acción que la satisfacción de necesidades estéticas o de objetivos altruistas. Por ejemplo, que jóvenes se apunten a actividades de voluntariado solo cuando hay un premio en términos académicos o cuando buscan un valor de cambio en el mercado de trabajo que aumente su empleabilidad (30).

La adaptación del sistema educativo

El sistema educativo, como se decía al principio, ha perdido el monopolio de la transmisión cultural y del aprendizaje, si es que alguna vez lo tuvo, pero ha ganado en centralidad. Esta nueva situación requiere adaptaciones a distintos niveles, desde la didáctica a la organización de los centros, pasando por la formación de los/las docentes.

Desde la didáctica hay que tener en cuenta las distintas formas que tienen los y las jóvenes de aprender, las distintas motivaciones y los diversos espacios donde hacen cosas que implican adquisición de competencias que pueden ser utilizadas para el desempeño escolar. Tampoco se trata de convertir el aula en un espacio para jugar a la *play*, en tanto que ya hay algunas quejas a los excesos de la gamificación (Pérez Tornero, 2017). Por eso es importante la formación del profesorado, para que entienda la complejidad de los itinerarios juveniles y para que disponga de herramientas y estrategias de gestión de esta complejidad.

Desde la organización de los centros también hay retos importantes. El reconocimiento de que hay otros espacios educativos y formativos es el primer paso para una colaboración más activa con estos espacios. Ya hay muchas experiencias en este sentido de proyectos educativos de ciudades, planes de entorno o comunidades de aprendizaje (31), pero todavía hay muchas inercias y rigideces administrativas y competenciales para que los centros educativos entren en lógicas cooperativas con otros agentes del territorio y de reconocimiento de aprendizajes realizados fuera del entorno escolar.

(26)
Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional, <https://www.cedefop.europa.eu/en>

(27)
Y ya se detectaron algunas limitaciones (Bjornavold, 1998).

(28)
Instituto Nacional de las Cualificaciones, INCUAL (<http://incual.mecd.es/ca/inicio>).

(29)
Véase nota 11.

(30)
Una de las conclusiones de un estudio encargado por los Scouts británicos sobre este tema era precisamente "Make the link, but keep the fun" (Birdweill y Wybron, 2014, p. 13). También se llegó a esta conclusión en un estudio europeo sobre el reconocimiento de competencias en el sector del comercio justo (Merino, 2007b).

(31)
Cabe destacar la reciente iniciativa en Cataluña del proyecto Educación 360, que pretende conectar el tiempo lectivo y no lectivo de niños y jóvenes (<https://www.educacio360.cat/>).

La adaptación del mercado de trabajo

El mercado de trabajo y las empresas también tienen que adaptarse a los cambios en las formas de adquisición de competencias. La visión dominante es que son los y las jóvenes y las instituciones educativas las que tienen que adaptarse o adecuarse a las necesidades del tejido productivo, pero esta perspectiva adecuacionista adolece de algunos fallos (Planas, 2014), como suponer que se pueden detectar estas necesidades en el medio o largo plazo, o que una adecuación perfecta supondría una escasa innovación. Una vía de adaptación es el reconocimiento de las competencias adquiridas en distintas vías y en distintos espacios y momentos, como se ha comentado anteriormente. Otra vía de adaptación sería la aplicación de horarios y jornadas flexibles para la compaginación de diferentes actividades, formativas o incluso recreativas. Se habla mucho de flexibilidad, pero, desde la perspectiva gerencial de tener facilidad para el despido, es más bien una flexibilidad que genera precariedad. También se habla bastante últimamente de la flexibilidad para la conciliación con la vida familiar, pero es una conciliación para adultos. Y en cambio se habla muy poco de esta dimensión de la flexibilidad que responda a los intereses de la juventud.

Un reto importante para las políticas de empleo es evitar el aumento del segmento secundario del mercado de trabajo y aumentar las pasarelas desde este hacia el segmento primario (Fernández-Huerta, 2010). En este sentido, algunos ámbitos de actividades no curriculares o de experiencias vitales o de consumo cultural se han ido profesionalizando, como el sector de la educación en el tiempo libre o el sector de las industrias culturales. Esto ha supuesto generación de oportunidades para jóvenes, y una transferencia relativamente sencilla de la actividad voluntaria o estética a la actividad laboral. Pero esta profesionalización se hace con mucha precariedad, con poca presencia del sector público como proveedor directo o como regulador, y con poca experiencia en sindicación y negociación colectiva, por lo que también hay camino que recorrer en aras de una mayor equidad y cohesión social.

La renovación de los dispositivos de orientación y acompañamiento

Finalmente, el último reto atañe especialmente a las políticas de juventud, y en particular a los servicios de información juveniles, y a las políticas que, aunque no tengan la etiqueta nominal de juventud, son nucleares para las oportunidades formativas y laborales de los y las jóvenes (Casal, 2002), como los recursos de orientación académica y laboral o los mecanismos de seguimiento y acompañamiento de jóvenes en programas formativos y de inserción laboral. El reto es doble: por un lado, reconocer la diversidad de itinerarios, formas y espacios de aprendizaje y de influencia sobre las elecciones de los y las jóvenes; y, por otro, contribuir a que ellos y ellas reconozcan esta diversidad y la potencialidad para el desarrollo de itinerarios formativos y laborales robustos y coherentes que contribuyan, en definitiva, a su llamado empoderamiento (Úcar, Jiménez-Morales, Soler y Trilla, 2016).

4. Reflexiones finales

Dos son las ideas principales que se han querido desarrollar en este texto, y que quedan reflejadas en el título. La primera es que los itinerarios formativos de los y las jóvenes se han diversificado, y han crecido los componentes no formales de estos itinerarios. La diversificación también

ha aumentado la complejidad, ya que la combinatoria de posibilidades y oportunidades es mucho mayor, y también es mayor el grado de indeterminación en el resultado de esta combinatoria.

La segunda idea es que el aumento de la indeterminación no significa que las constricciones sociales dejen de ser importantes. Como se ha comentado en el texto, existen indicios de que estas constricciones también están presentes en los espacios formativos menos formalizados. No solo están presentes, sino que hay menos mecanismos para corregir las desigualdades, tal y como se han venido discutiendo y desarrollando en la política educativa formal.

Sería necesario que de los indicios se pasara a una agenda de investigación potente en las desigualdades educativas no escolares, para tener un diagnóstico más preciso y poder tejer complicidades sociales y políticas que contribuyan a combatir estas desigualdades, si se quiere vivir en una sociedad con justicia, equidad y cohesión social.

Referencias bibliográficas

- Angulo, J.** (2002). "Asociarse los jóvenes, ¿para qué? y los adultos". Ediciones Injuve, Madrid.
- Ariès, P.** (1987). "El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen". Taurus, Madrid.
- Béduwé, C. y Giret, J.** (2004). "Le travail en cours d'études a-t-il une valeur professionnelle? *Economie et Statistique*. 378-379, 55-83.
- Birdwell, J. y Wybron, I.** (2014). "Scouting for Skills". Recuperado de https://www.demos.co.uk/files/Scouting_for_skills_-_web.pdf?1400681381
- Bjornavold, J.** (1998). "La evaluación del aprendizaje no formal: calidad y limitaciones de las metodologías" *Revista Europea de Formación Profesional*. 12, 76-83.
- Blaug, M.** (1970). "The Formation of Human Capital". En M. Blaug "Economics of Education" (pp. 1-22). Allen Lane - The Penguin Press, Londres.
- Bowles, S. y Gintis, H.** (1985). "La instrucción escolar en la América capitalista: la reforma educativa y las contradicciones de la vida económica". Siglo XXI, Madrid.
- Casal, J., García, M. y Merino, R.** (2015). "Pasado, presente y futuro de los estudios sobre las transiciones de los jóvenes" *Revista de Estudios de Juventud*. 110, 69-81.
- Casal, J.** (2002). "TVA y políticas públicas sobre juventud" *Revista de Estudios de Juventud*. 59, 23-36.
- Coleman, J.** (1961). "The Adolescent Society: The Social Life of the Teenager and its impact on Education". Free Press, Glencoe.
- Collins, R.** (1989). "La Sociedad credencialista: sociología histórica de la educación y la estratificación". Akal, Madrid.
- Coombs, P.** (1971). "La crisis mundial de la educación". Península, Barcelona.
- Covay, E. y Carbonato, W.** (2010). "After the Bell: Participation in Extracurricular Activities, Classroom Behaviour, and Academic Achievement" *Sociology of Education*. 83, 20-45.
- Dumazedier, J.** (1964). "Hacia una civilización del ocio". Estela, Barcelona.
- Durán, M.** (2018). "La riqueza invisible del cuidado". PUV, Valencia.
- Feinstein, L., Bynner, J. y Duckworth, K.** (2005). "Leisure contexts in adolescence and their effects on adult outcomes". Centre for Research on the Wider Benefits of Learning, Londres.
- Fernández Enguita, M.** (2016). "La educación en la encrucijada". Fundación Santillana, Madrid.
- Fernández-Huerta, E.** (2010). "La teoría de la segmentación del mercado de Trabajo: enfoques, situación actual y perspectivas de futuro" *Investigación económica*. 273(69), 115-150.
- Feixa, C. y Canelles, N.** (2007). "De bandas latinas a asociaciones juveniles: La experiencia de Barcelona" *Educação*. 30(1), 11-28.

- Nordlander, E.** (2016). "Are Young People's Activities an Important Link between Class Origin and Educational Attainment?" *European Sociological Review*. 32(2), 238-250.
- Pérez Tornero, J.** (2017). "El "cuento" de la gamificación". Recuperado de <http://www.aikaeducacion.com/opinion/cuento-la-gamificacion/>
- Pineda, P.** (dir.) (2012). "FCT on PLUS. Avaluació de l'Eficàcia de la Formació en Centres de Treball". Fundació Barcelona FP, Barcelona.
- Planas, J.** (1993). "Els usos formatius dels joves i la seva inserció professional" Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.
- Planas, J.** (2014). "Adecuar la oferta de educación a la demanda de trabajo. ¿Es posible? Una crítica a los análisis "adecuacionistas" de relación entre formación y empleo". ANUEIS, Colección Temas de Hoy en la Educación Superior, México DF.
- Planas, J.** (2018). "El futuro de la relación entre educación y trabajo". En F. Miguélez (Coord.) "La revolución digital en España. Impacto y Retos sobre el Mercado de Trabajo y el Bienestar" (pp. 159-186). Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Putnam, R.** (2015). "Our Kids. The American Dream in Crisis". Symon & Schuster, Nueva York.
- Sacristán, V.** (2018). "Acceso a la universidad y equidad". *UTE. Revista de Ciències de l'Educació. Monogràfic 2018*, 19-44.
- Shavit, Y. y Blossfeld, H.** (Eds.) (1993). "Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries". Westview Press, Boulder.
- Soler, P. y Comas, D.** (2015). "Los estudios sobre políticas de juventud en España" *Revista de Estudios de Juventud*. 110, 173-189.
- Souto-Otero, M.** (2011). "Estudio sobre el impacto de la educación no formal en la empleabilidad de la juventud". Recuperado de <http://www.cje.org/descargas/cje2824.pdf>
- Trilla, J.** (2003). "La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social". Planeta, Barcelona.
- Troiano, H., Torrents, D., Sánchez-Gelabert, A. y Daza, L.** (2017). "Evolución del acceso a la universidad y de la elección de titulación universitària entre la población jovent de Catalunya" *Cuadernos de Relaciones Laborales*. 35(2), 281-303.
- Úcar, X., Jiménez-Morales, M., Soler, P. y Trilla, J.** (2016). "Exploring the conceptualization and research of empowerment in the field of youth" *International Journal of Adolescence and Youth*. 22(4), 405-418.
- Valls, N., Créixams, C., Borison, A., y Font, A.** (2006). "Els aprenentatges en el moviment d'educació en el lleure: de la participació al mercat laboral" Observatori Tercer Sector.
- Veblen, T.** (2014). "Teoría de la clase ociosa". Alianza Editorial, Madrid.

Modelos en la política de educación no formal a la luz de las propuestas supranacionales de la UE: organización, estructura y reparto competencial

Las políticas educativas de la Unión Europea han sido desde un principio un asunto de *soft policy*. La armonización de los sistemas educativos y de los sistemas de validación de la enseñanza no formal, por ende, también. Este artículo aborda el reconocimiento y la validación del proceso de enseñanza-aprendizaje no formal e informal desde la perspectiva de las políticas supranacionales de la Unión Europea y muestra la diversidad de agentes y mecanismos de los sistemas de validación a través de la comparativa de 43 sistemas educativos de países de Europa, haciendo especial énfasis en la situación de España. Concluye que existe gran disparidad entre los sistemas de validación no formales e informales y que es complejo llegar a la armonización de los mismos sobre todo ante los intereses de cada estado-nación.

Palabras clave: políticas educativas supranacionales, educación no formal, educación informal, sistema de validación.

1. Introducción

Los sistemas de validación del aprendizaje no formal tienen una trayectoria dilatada en el tiempo y han tenido un largo desarrollo en la literatura. Para poder hablar de los sistemas de validación de los procesos de enseñanza-aprendizaje no formal e informal es preciso comenzar en esta introducción explicando nuestro posicionamiento en relación con los significados que se concede de los conceptos de "educación no formal" y "educación informal" para poder diferenciarlos de la "educación formal".

Hace varias décadas, Coombs y Ahmed en 1973 propusieron una de las definiciones más utilizadas para definir la educación no formal. Establecieron que es "toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizajes a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños" (Camors Garibaldí, 2009, p. 24).

Por otro lado, otros investigadores delimitaron el término de "educación informal" como "un proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento mediante las experiencias diarias y su relación con el medio ambiente" (Sirvent, Toubes, Santos, Llosa y Lomagno, 2006, p. 3).

Como se observa, ambas definiciones aluden a una actuación más flexible y centrada en la experiencia que en la adquisición de conocimientos reglados. Se diferencian así del concepto de "educación formal", relacionada con

una intención clara e implícita de educar a aquellos participantes que tomen cursos y deseen adquirir conocimientos a través de la enseñanza reglada y que, como ha sido definida, se organiza en un sistema educativo altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la Universidad” (Uribe Zapata, 2017, p. 295).

El sentido de este artículo es el de destacar la importancia y la valoración positiva de la enseñanza y el aprendizaje de las competencias que no se adquieren en los canales de educación formal y su necesidad de validarlos de manera homogénea para facilitar la empleabilidad en el marco de una Unión Europea donde la movilidad de los trabajadores es un derecho fundamental consagrado en los tratados. En estas páginas también se tratará de acercar al lector la situación actual de la validación de la educación no formal e informal en distintos sistemas educativos a través de la metodología comparada (Caballero, Manso, Matarranz y Valle, 2016) mostrando los elementos que existen en los sistemas de validación en beneficio de los participantes que deseen ir más allá de la enseñanza reglada. Todo para poder avalar el reconocimiento de competencias no sólo con la intención de fines laborales, sino para defender el aprendizaje permanente y a lo largo de la vida, enfatizar que se puede y se debería aprender más allá del sistema escolar tradicional.

Las unidades de comparación que se emplean para examinar los elementos constituyentes de la enseñanza-aprendizaje no formal la constituyen 43 sistemas educativos ⁽¹⁾ de *unidades nacionales* participantes en políticas educativas supranacionales de la Unión Europea (UE).

Siguiendo el método comparado ya mencionado, para hacerlo, en este artículo se establecerán una serie de categorías (árbol de parámetros e indicadores) enmarcadas en las políticas supranacionales de la UE (Valle, 2012) relativas a la educación no formal e informal (que habrán sido definidas previamente). Si bien no todas las unidades nacionales que se incluyen en el estudio pertenecen a la UE, sí se adhieren a las normas y políticas educativas supranacionales de la UE y están presentes en la base de datos *Eurydice* (Eurydice, 2019) –nuestra fuente de datos esencial para el estudio comparado, con el ánimo de aprender mutuamente de la información proporcionada por el resto de países participantes de la red y así armonizar y/o realizar mejoras y avances sociales y educativos.

Seguidamente, teniendo en cuenta que nos afecta directamente, se procederá a detallar la situación en España sobre la enseñanza no formal e informal ya que, si bien pudiese parecer que podría llegar a ser similar a otros países geográficamente cercanos, tiene algunas particularidades respecto a ellos, lo cual será de consideración para poder tener una visión más ubicada del caso español y poder actuar de manera propositiva.

Posteriormente, se expondrán a través de la metodología comparada los diversos agentes y mecanismos que existen dentro de los sistemas educativos según el árbol de parámetros establecido: las entidades reguladoras, la autonomía de los sistemas educativos, los ministerios y/u organismos responsables, las instituciones competentes, los centros y lugares impartidores de la enseñanza no formal, las formas de organización de la enseñanza no formal, la estructura de la misma enseñanza, el reconocimiento del aprendizaje no formal e informal a través de los marcos de cualificaciones nacionales y europeo, y las formas de convalidación

(1)
Abordaremos en este artículo “unidades nacionales” que tienen sistemas educativos más o menos independientes, sin perjuicio de la consideración de esas unidades como naciones o países reconocidos por el Derecho Internacional. No obstante, aquí nos referiremos a ellas como países para simplificar la redacción lo que no supone ningún reconocimiento de estatus jurídico internacional. Las unidades analizadas en el estudio han sido: Albania, Alemania, Austria, Bélgica –comunidad flamenca–, Bélgica –comunidad francesa–, Bélgica –comunidad germanófona–, Bosnia y Herzegovina, Bulgaria, Chequia, Chipre, Croacia, Dinamarca, España, Eslovaquia, Eslovenia, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Islandia, Italia, Letonia, Liechtenstein, Lituania, Luxemburgo, Macedonia, Malta, Montenegro, Noruega, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido – Escocia–, Reino Unido – Gales–, Reino Unido –Inglaterra, Reino Unido– Irlanda del Norte, Rumanía, Serbia, Suecia, Suiza, Turquía.

a títulos del aprendizaje formal. Puesto que no es posible abordar en su totalidad los componentes de cada uno de los sistemas educativos de manera individualizada, se realizará una aproximación de cada uno de ellos a través de la exposición de gráficos, con comentarios, para dilucidar tanto las convergencias, las divergencias y las tendencias de los sistemas educativos de los países participantes.

El artículo finalizará con unas conclusiones finales que partirán desde todos los contenidos expuestos en los epígrafes anteriores, gracias a los que se propondrán mejoras a nivel nacional para España, y permitirán concretar cómo los sistemas educativos de los países participantes poseen más divergencias que convergencias entre ellos a nivel nacional dado que la temática europea respecto a la educación no formal es *soft policy* (Valle, 2013).

2. La educación no formal en la política educativa supranacional europea

Desde las políticas educativas de la UE es mucha la literatura que evidencia la importancia, tanto laboral como educativa, de dar a conocer los sistemas de validación del aprendizaje no formal e informal. Aunque no es objeto de este artículo exponer todos los documentos relativos a este tema, por razones obvias de espacio, se tratará de explicar brevemente la trayectoria histórica de la valoración del aprendizaje no formal e informal desde los organismos europeos, y de las recomendaciones de las instancias europeas hacia las políticas de sus estados miembros.

Con la Decisión nº 1686/98/CE del Parlamento Europeo y del Consejo para establecer un programa de acción comunitaria de Servicio voluntario europeo para jóvenes (Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea, 1998) se fraguó un escenario significativo para proporcionar al proceso de enseñanza-aprendizaje una mención dedicada a la educación no formal e informal desde el compromiso europeo.

Cuando se publicó el *Libro blanco “Un nuevo impulso para la juventud europea”* (Comisión de las Comunidades Europeas, 2001) se expuso la necesidad de establecer medidas para el reconocimiento y validación del aprendizaje no formal en la juventud ante los retos que debe afrontar, fruto de los continuos cambios producidos en la sociedad. A partir de entonces, surgirían programas, resoluciones y otros muchos documentos e inventarios que construirían y definirían una parte importante del significado del aprendizaje permanente y del aprendizaje a lo largo de la vida. Los inventarios son de especial mención dada la información que ofrecen sobre las perspectivas de evolución de los sistemas educativos y sobre los acontecimientos y necesidades sociales.

No obstante, no sería hasta finales de la década de los 2000 cuando un acontecimiento económico cambiaría radicalmente la visión del aprendizaje no formal: la crisis iniciada en 2008. Similar a otras crisis económicas, se sucedieron nefastas consecuencias sociales, tales como el aumento de la pobreza en los países europeos, que favoreció aún más la vulnerabilidad de los colectivos sociales que viven situaciones socioeconómicas frágiles, y empobreciendo paulatinamente a la clase media. Lo grave de la situación en relación con el aprendizaje se puso de manifiesto en el reporte final del *2010 Update of the European Inventory on Validation of Non-formal and*

Informal Learning (CEDEFOP, 2010) y en el *European inventory on validation of non-formal and informal learning, 2014. Thematic report: validations and early school leavers* (CEDEFOP, 2014a). En ambos se recomienda potenciar el aprendizaje no formal e informal, así como el proceso de validación de esa formación recibida, especialmente en los grupos más vulnerables como la juventud, la senectud, aquellos colectivos en situación socioeconómica en riesgo, y en los jóvenes que abandonan pronto el sistema educativo. El ensanchamiento de la brecha de la pobreza y la precariedad laboral de los trabajadores ponía de manifiesto que los ciudadanos más preparados tenían más posibilidades de empleabilidad. Quienes continuaron formándose después de terminar los estudios formales continuaban con sus puestos de trabajo o conseguían mejores oportunidades laborales, además de mejorar en conjunto la situación del mercado laboral europeo. Se ponía así de relieve la importancia del aprendizaje no formal e informal como mecanismo para asegurar una segunda oportunidad en la recuperación de la trayectoria profesional de la ciudadanía europea.

Por otro lado, es preciso incidir en que los sistemas de validación no se establecen como procedimientos únicamente creados para satisfacer las demandas del mercado laboral. En las diversas publicaciones de los *European inventory* emitidos a lo largo de los años, se hace especial hincapié en la necesidad de la existencia de sistemas de validación adecuados y fiables para el aprendizaje formal e informal, que no sólo ayuden a potenciar la mejora del mercado laboral, sino que sirvan para incitar a un aprendizaje a lo largo de la vida, a un aprendizaje permanente que puede tener muchas ventajas al proporcionar a los ciudadanos el desarrollo de competencias y habilidades a través de estos aprendizajes que se adquieren ya fuera del sistema formal de enseñanza (CEDEFOP, 2005, 2008, 2010, 2014b, 2014c, 2017).

Desde la UE también se ha solicitado a todos los países participantes en las políticas educativas que sean conscientes de la necesidad de instaurar, mejorar y coordinar las medidas necesarias para lograr objetivos que favorezcan tanto a la educación integral de la ciudadanía como a la mejora del mercado laboral (CEDEFOP, 2019; Eurydice, 2019). Es de destacar (como veremos más adelante en el epígrafe correspondiente) que los estados miembros de la UE y los países que se han adherido a las propuestas educativas emanadas desde sus instituciones, han respondido coherentemente, poniendo en marcha el desarrollo de medidas y políticas a nivel nacional para poder contemplar esos objetivos.

Lo que se demanda desde la UE a las instancias nacionales encargados de las funciones del sistema de validación de los aprendizajes no formal e informal es que tengan coherentemente asumidas las responsabilidades de las funciones relativas a la aprobación, el reconocimiento y la visibilización de estos aprendizajes. Si estos requisitos son asumidos verdaderamente, la ciudadanía podrá contar con información eficaz, entre otras cosas, de las ventajas del aprendizaje no formal e informal, así como de los procedimientos utilizados para la validación y acreditación de los aprendizajes adquiridos por esta vía (CEDEFOP, 2014b). Igualmente, se reclama desde la UE la necesidad de contar con profesionales orientadores especializados a tales efectos (CEDEFOP, 2007).

No obstante, hay que señalar que, ateniéndose al principio del respeto a las competencias nacionales en materia de educación, la UE propone estas

políticas, pero son sólo proposiciones y deja total libertad a los países para que las asuman o no y, en caso de hacerlo, para instaurarlas mediante los instrumentos y mecanismos que se consideren más adecuados acorde a la tradición educativa nacional. De hecho, podemos observar la implantación de métodos variados, según la ideología o los intereses del país, como la tradicional realización de exámenes, la acreditación de la experiencia laboral adquirida en el puesto de trabajo, la examinación del expediente entregado por el candidato, mostrando *in situ* las competencias y habilidades adquiridas e incluso llegando a combinar diversos métodos (Eurydice, 2019).

En definitiva, la educación y el aprendizaje no formal e informal tienen que fundamentarse con la intención de instaurar progresivamente principios como el desarrollo de ámbitos profesionales novedosos, el aumento de la flexibilidad en los métodos de aprendizaje y su evaluación, la potenciación de la ciudadanía europea y el incremento de la interacción entre los agentes responsables en el sistema de validación (Comisión de Comunidades Europeas, 2001). En esta trayectoria, queda mucho que recorrer, si bien se mantienen claros los compromisos y las políticas que fundamentan la validación de los aprendizajes no formal e informal que sea compatible en todo el territorio de la Unión.

3. La situación en España

España al ser un estado miembro de la UE, evidentemente, no ha permanecido ajeno a pronunciarse a favor de participar en las mejoras del sistema de validación del aprendizaje no formal e informal. Prueba de ello es la evidente cooperación con la Comisión Europea al recopilar y ofrecer información a través de la publicación de los *Country report* (CEDEFOP, 2019) sobre el sistema de validación del aprendizaje no formal e informal en el país. En el momento actual, y para ofrecer una visión lo más reciente sobre la situación de la validación en España, es preciso recurrir al *Country report Spain 2016 update to the European inventory on validation of non-formal and informal learning* ⁽²⁾ (CEDEFOP, 2016), el informe más actualizado que incluye, entre otras, las mejoras del aprendizaje no formal e informal en nuestro país y los retos pendientes aún por enfrentar.

Nos detendremos en la explicación de tres pilares fundamentales para tener un acercamiento concreto a nuestra situación: la concienciación de la ciudadanía y la financiación; los organismos responsables de la acreditación de las competencias adquiridas; y la especialización de los profesionales responsables de hacerlo.

a) *La concienciación ciudadana y la financiación*

La ciudadanía española, tradicionalmente, no tenía la necesidad de seguir formándose una vez iniciaba su andadura en el mercado laboral. Naturalmente, y como una consecuencia de ello, la conciencia de la ciudadanía de adquirir competencias más desarrolladas, tanto para un propósito personal como para beneficio de su propia actividad laboral, no lograba calar en la mayoría de trabajadores, ya tuviesen empleos de carácter cualificado o no. Nuestras tasas de personas adultas (mayores de 24 años) que acuden a formación permanente –uno de los indicadores de la estrategia europea de educación para el 2020 (Consejo de la Unión Europea, 2009)– así lo demuestran (Valle, 2017).

(2)

A lo largo de este apartado se expondrá la información proporcionada por dicho informe.

No obstante, y como ya se mencionó anteriormente, la crisis producida en 2008 y el aumento de las probabilidades de la pérdida del empleo derivó, entre otros, en un mayor reconocimiento y una valoración más positiva por parte de la ciudadanía española en relación con la formación permanente, específicamente la que tenía lugar en contextos educativos no formales. Se instauró una mayor sensibilidad a la formación de competencias y habilidades más allá del sistema formal de educación. Esta es una de las razones por las que la participación en cursos y programas de carácter no formal han visto incrementados el número de participantes a lo largo del tiempo. Sin embargo, y al mismo tiempo, paradójicamente, como resultado también de la crisis económica, las iniciativas y prácticas desarrolladas en los años anteriores a la recesión fueron reduciéndose debido a los recortes económicos, haciendo complicado el hecho de cubrir las demandas que solicitaba la ciudadanía en cuestión de formación no formal.

Respecto a la financiación, en el mismo *Country report* también se explican los ingresos destinados a la validación de estos aprendizajes. Como se mencionó anteriormente, la austeridad provocada por la crisis redujo los fondos nacionales destinados al sistema de validación. La medida para hacer frente a los recortes nacionales fue la inversión por parte de las regiones a través de los fondos autonómicos (Tabla 1).

Tabla 1. **Fondos destinados por las comunidades autónomas españolas al sistema de validación no formal e informal**

Autonomous Communities	Content Evaluation (In euros)
Andalusia	1 102 251.31
Aragon	266 717 74
Asturias	143 700.54
Balearic Islands	105 413.35
Canarias	265 679.94
Cantabria	95 223.50
Castilla and Leon	453 539.17
Castilla - La Mancha	395 363.24
Cataluña	595 569.15
Valencian Community	531 363.40
Extremadura	319 324.05
Galicia	311 422.86
Madrid	445 140.25
Murcia	166 954.78
Navarra	116 065.73
Basque Country	196 261.90
La Rioja	95 009.07
TOTAL	5 605 000.00

Fuente: *Country report Spain 2016 update* (CEDEFOP, 2016, p.19).

A pesar de estas contribuciones, ha sido necesario realizar otras medidas para garantizar la permanencia de los servicios y programas relativos a la educación no formal. Aceptado a través del Real Decreto 1224/2009 (BOE, 2009) los solicitantes que desearan cursar programas y cursos de formación no formal mediante las administraciones públicas deberían abonar una tasa o un impuesto a las instituciones responsables de la validación, quienes fijarán el precio a pagar a partir de 2009, y que variaría según las comunidades, salvo supuestos en los que se prevea la exención del pago de la tasa (art. 30, disposición adicional segunda) (Tabla 2). Esta iniciativa traería muchas

Tabla 2. Pago de tasas para participantes de la enseñanza no formal en 2013 y 2014

Autonomous Community	2013 - EUR	2014 -EUR	CONCEPT
Aragón	32.91	33.40	As advised
	5.31	5.31	Inscription
	26.57	26.57	As advised. One qualification
Balearic Islands	37.20	37.20	As advised. Two qualifications
	10.63	10.63	As advised N1
	15.94	15.94	As advised N2
	21.26	21.26	As advised more Unit of Competence
Canarias	24.14	26.44	As advised
	12.55	12.68	By Unit of Competence Assessed
Cantabria	24.72	26.22	As advised
	12.36	13.11	By Unit of Competence Assessed
Castilla-La Mancha		24.48	As advised
		12.24	By Unit of Competence Assessed
Catalonia	26	26	As advised by Qualification
	13	13	By Unit of Competence Assessed
Comunitat Valenciana	25	25.50	As advised
	12	12.24	By Unit of Competence Assessed
Extremadura	38.93	39.32	Tax for participating in the procedure of assessment and certification of professional competences.
Galicia	20	20	As advised
	10	10	By Unit of Competence Assessed
Madrid		24.97	As advised
		12.24	By Unit of Competence Assessed
Murcia	21.33	21.33	By Unit of Competence Assessed
Navarra	20	20	As advised
	10	10	By Unit of Competence Assessed
	68.80	69.48	Complete Qualification
La Rioja	17.20	17.37	By Unit of Competence Assessed
	34.40	34.74	By Complete Qualification
	8.60	8.69	By Complete Qualification
Basque Country	24	24	As advised
	12	12	By Unit of Competence Assessed

Fuente: *Country report Spain 2016 update* (CEDEFOP, 2016, pp. 20-21).

dificultades a los miembros pertenecientes a los grupos sociales más vulnerables de la sociedad, quienes necesitan especialmente formarse para poder salir de la pobreza.

b) *Organismos responsables de la acreditación y de las competencias*

España ⁽³⁾ al ser un país donde el sistema educativo formal se encuentra prácticamente descentralizado y cuya responsabilidad recae de manera compartida tanto en el Ministerio de Educación como en las Comunidades Autónomas (CCAA), salvo Ceuta y Melilla cuyas competencias dependen directamente del Ministerio de Educación, mantiene también esa descentralización en lo referido a la enseñanza no formal.

Gracias a esta naturaleza descentralizada del sistema educativo formal, y a la delegación por parte del Gobierno Central de competencias educativas a las CCAA y a las autoridades locales, ha sido posible la creación de instituciones a nivel autonómico responsables y competentes en la validación de aprendizajes no formales e informales. Todas las CCAA se coordinan, no

(3) Existe amplia información disponible en español y en inglés acerca de la situación del sistema educativo en España en la página web de Eurydice: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/spain_es

Tabla 3 Instituciones de validación en las Comunidades Autónomas de España

	Government	Instituto Nacional de las Cualificaciones	E (1999)
1	Andalucía	Instituto Andaluz de Cualificaciones Profesionales	E (2003)
2	Aragón	Agencia de las Cualificaciones Profesionales de Aragón	E (2005)
3	Asturias	Consejería de Educación. Cultura y Deporte	E (2008)
4	Balears	Institut de les Qualificacions Professionals	W (2005)
5	Canarias	Instituto Canario de las Cualificaciones Profesionales	W (2003)
6	Cantabria	Unidad Técnica de Evaluación y Acreditación	W (2006)
7	Castilla y León	Servicio de las Cualificaciones y Acreditación de la Competencia Profesional	E (2003)
8	Castilla-La Mancha	Servicio de Cualificaciones de Castilla-La Mancha	W (2003)
9	Catalonia	Institut Català de les Qualificacions Professionals	E (2003)
10	Comunitat Valenciana	Servicio de Gestión de la Formación y Cualificación Profesional	E (2001)
11	Extremadura	Instituto Extremeño de las Cualificaciones y Acreditaciones	W (2008)
12	Galicia	Instituto Galego das Cualificacións	W (1999)
13	Madrid	Área de Cualificaciones y Certificación de la Competencia	W (2006)
14	Murcia	Instituto de las Cualificaciones de la Región de Murcia	E (2007)
15	Navarra	Instituto Navarro de Cualificaciones	E (2002)
16	País Vasco	Instituto Vasco de Cualificaciones y Formación Profesional	E (1988)
17	Rioja	Departamento de Cualificaciones de la Rioja	W (2008)

Fuente: *Country report Spain 2016 update* (CEDEFOP, 2016, p. 13).

obstante, bajo una misma institución a nivel nacional que en última instancia posee la competencia de validar los aprendizajes no formales e informales: el Instituto Nacional de Cualificaciones (INC) (Tabla 3), cuya naturaleza es educativa.

Como se ha explicado anteriormente, a nivel autonómico existe una institución responsable por cada CCAA que pretende, además de preservar el principio de descentralización, poner en conocimiento a la ciudadanía de los recursos formativos de educación no formal. No obstante, cabe destacar que la naturaleza de cada institución dista entre ellas y se pueden encontrar 9 instituciones con naturaleza educativa (en la Tabla 3 como E) y 7 instituciones cuya naturaleza está centrada en el empleo (en la Tabla 3 como W), dando a entender que hay intereses distintos al ofrecer los cursos y programas destinados a la educación no formal.

Volviendo a incidir en el INC, una de sus funciones más destacadas es validar y convertir en título acreditativo el aprendizaje no formal e informal que adquieran los participantes, tanto a través del aprendizaje no formal como del informal. Para poder concluir el proceso de acreditación y evaluación, la ciudadanía tiene a su disposición la herramienta ACREDITA ⁽⁴⁾ como apoyo, proporcionada por el Ministerio de Educación y Formación Profesional. La herramienta ACREDITA y los estándares de evaluación además son regidos a tenor del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, instrumento esencial del Sistema Nacional de las Cualificaciones y Formación Profesional.

(4)

La información respecto a la herramienta de ACREDITA se encuentra en la dirección electrónica: <http://www.todofp.es/acreditacion-de-competencias.html>

c) *Los profesionales destinados a ejercer en la enseñanza no formal*

Acorde a la situación previamente descrita, en la que la valoración por parte de la ciudadanía hacia el aprendizaje no formal era escaso, y dado que España no contaba con muchas medidas para mejorar el conocimiento

de las iniciativas y prácticas de validación del aprendizaje entre el personal facultativo destinado a ejercer en el ámbito no formal, los profesionales designados para ejercer y evaluar el aprendizaje formal e informal han sido tradicionalmente profesionales provenientes del ámbito formal (paradójicamente). Principalmente, han sido profesores de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato o Formación Profesional; formadores de estos profesores; y otros expertos profesionales dentro del ámbito educativo. En el caso de la educación universitaria, los facultativos designados a los efectos de la impartición de cursos y programas de educación no formal serán profesores universitarios.

Sin embargo, es preciso mencionar que en España no existe ningún tipo de requisito acreditativo especial para ejercer como profesional de la enseñanza no formal. Si bien pudiesen existir requisitos de índole general son únicamente relativos a la acreditación por parte de los profesionales de cuatro años de actividad profesional en aquellas áreas o ámbitos que vayan a validar, ejercer o enseñar en la enseñanza no formal, salvo casos puntuales como profesores altamente cualificados quienes no necesitan realizar ningún tipo de acreditación.

4. Validación de la educación no formal: estudio comparado en el entorno europeo

La recopilación de información acerca de la validación de los aprendizajes no formales e informales en países europeos permite mostrar las divergencias, convergencias y tendencias entre sus distintos sistemas educativos (5), lo que se convierte en una herramienta sumamente útil para poder ofrecernos una visión completa que permita ubicar el caso español en el poliedro de situaciones que nos encontramos en el viejo continente.

Como se mencionó, se ha realizado un estudio comparado (Caballero *et al.*, 2016) sobre 43 sistemas educativos, donde se incluyen los 28 estados miembro de la UE (que se transformarían en 33 sistemas educativos con la división del sistema educativo de las tres comunidades lingüísticas de Bélgica: la Comunidad Flamenca, la Comunidad Francesa y la Comunidad Germanófona, y la división del sistema educativo británico en sus cuatro territorios: Gales, Escocia, Inglaterra e Irlanda del Norte), a los que se añaden Albania, Bosnia y Herzegovina, Islandia, Liechtenstein, Montenegro, Noruega, la República de Macedonia del Norte, Serbia, Suiza y Turquía.

En la base de datos de los sistemas educativos nacionales de *Eurydice* se puede ver la situación actualizada de cada país –siempre que cada organismo nacional al que compete dicha función proceda a ello– y vislumbrar la evolución de los países participantes en nuestro estudio ante las diferentes categorías de análisis que se han seleccionado. Estas categorías son las siguientes: las entidades reguladoras, la autonomía de los sistemas educativos, los ministerios y/u organismos responsables, las instituciones competentes, los centros y lugares que imparten la enseñanza no formal, las formas de organización de la enseñanza no formal, la estructura de la enseñanza no formal, el reconocimiento del aprendizaje no formal e informal a través de los marcos de cualificaciones nacionales (MCN) y el Marco Europeo de Cualificaciones (MEC), y capacidad de validación y convalidación a títulos del aprendizaje no formal.

(5)
La información de los 43 sistemas educativos expuesta en este epígrafe IV se recuperó de la base de datos Eurydice y se encuentra disponible en https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/national-description_es

a) *Entidades reguladoras de la educación no formal*

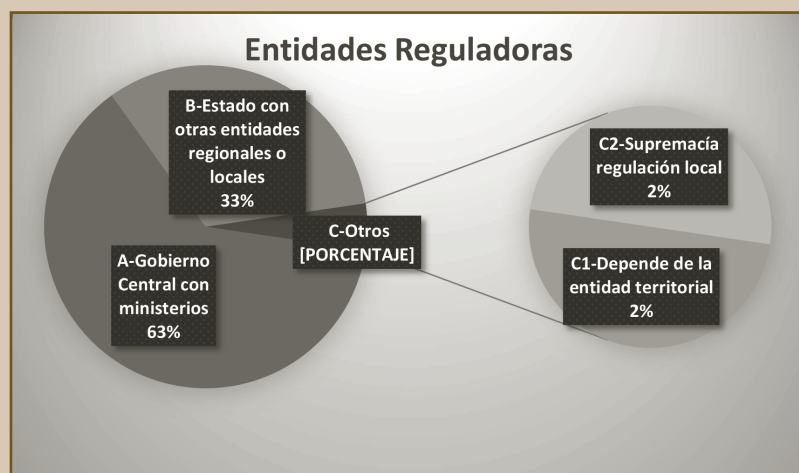
En lo que hace referencia a las entidades reguladoras de la educación no formal (Gráfico 1), en el momento de recopilación de los datos, podemos encontrar tres situaciones (A, B, C; subdividido en C1 Y C2), lo que da idea de la gran la disparidad entre sistemas educativos.

El grupo más numeroso (grupo A-azul claro) se compone de los países cuya regulación está a cargo únicamente del gobierno central por medio de los ministerios correspondientes. Dentro de este grupo se incluyen todos aquellos que poseen una alta centralización en su administración educativa, tales como Grecia, Hungría, Islandia o Turquía (entre otros), pero, curiosamente, también se incluyen varios países que se encuentran en proceso de descentralización, como Eslovenia o Bulgaria, o que, incluso, están descentralizados, como Dinamarca o las tres comunidades lingüísticas de Bélgica. Ello da idea de la heterogeneidad que existe incluso dentro de este grupo.

En el segundo grupo más numeroso (grupo B-naranja) se incluyen los países cuyas entidades reguladoras son el Estado central en colaboración con otras entidades o regiones más pequeñas que tenga el país por su división territorial, como los *Länder* alemanes, los cantones suizos o las CCAA españolas.

Finalmente, en el grupo más pequeño, identificado como "Otros" (grupo C-azul oscuro) se encuentran dos países con una singularidad en lo que concierne a las entidades reguladoras: Bosnia y Herzegovina (grupo C1-gris) y Finlandia (grupo C2-amarillo). El primero posee una curiosa distribución de la responsabilidad de las entidades reguladoras pues se dividen entre la República de Srpska, la Federación de Bosnia y Herzegovina (FBYH) y sus cantones, y el distrito de Brčko, dependiendo su regulación de la entidad territorial. Por otro lado, Finlandia es el único país que concede autonomía reguladora a las instituciones locales con mayor prevalencia que al gobierno central.

Gráfico 1. **Entidades reguladoras de la educación no formal**



Fuente: elaboración propia.

b) *Autonomía de los sistemas de validación*

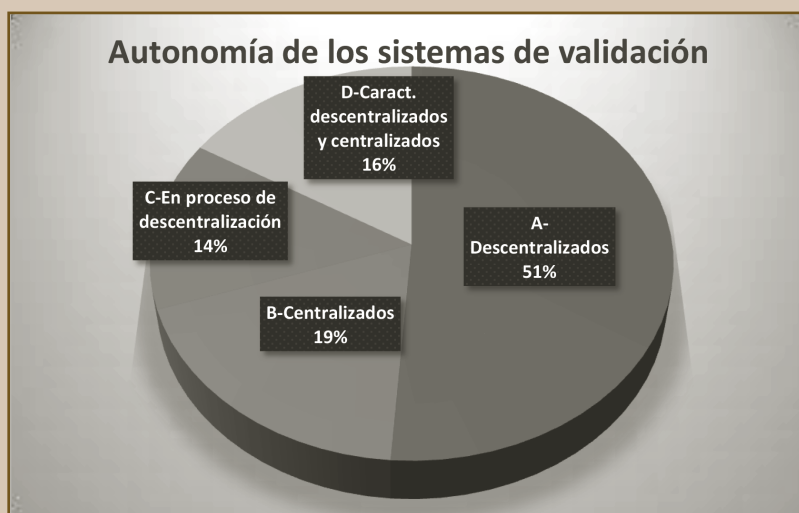
En relación con la autonomía de los sistemas de validación (Gráfico 2), podemos observar cómo hay una tendencia mayoritaria hacia la descentralización (grupo A-azul claro) de los sistemas educativos, entre los que se incluye España como se ha mencionado anteriormente, otorgando así a las regiones de los países, a los gobiernos locales o a la misma escuela una capacidad de actuación mayor. No obstante, también encontramos bastante heterogeneidad en el análisis de este elemento.

Como podemos observar en el gráfico existe una cantidad importante de países cuyos sistemas educativos poseen diferentes tipos de naturaleza que conforman casi la mitad total del gráfico. Los sistemas educativos que tienden a la centralización conforman casi un tercio del total (grupo B-naranja): Hungría, Irlanda, Islandia, Liechtenstein, Montenegro, Serbia, Turquía y Francia (6).

En el caso de Albania, Bulgaria, Chequia, Eslovenia, Malta y Luxemburgo se ha ido produciendo un proceso hacia la descentralización del sistema educativo y que aún está en progreso (grupo C-gris).

Finalmente, concretamos también la situación de un conjunto de sistemas educativos que posee particularidades en su clasificación puesto que combinan características tanto de sistemas centralizados y de descentralizados (grupo D- amarillo): Chipre, Lituania, la República de Macedonia del Norte, Países Bajos, Polonia, Portugal y Bosnia y Herzegovina.

Gráfico 2. **Autonomía de los sistemas de validación**



Fuente: elaboración propia.

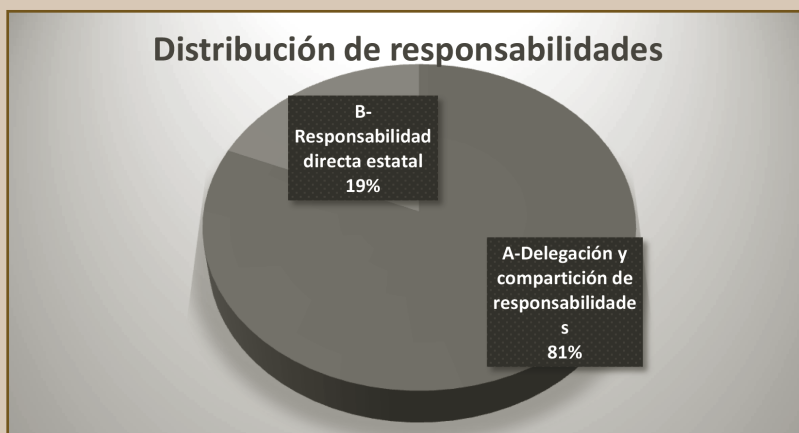
(6)

A pesar de que el sistema educativo francés ha comenzado a dar cierta autonomía a nivel local, se ha considerado adecuado incluirlo en este grupo dada su tradición centralizada.

c) *Organismos nacionales responsables del sistema de validación*

Respecto a los organismos nacionales responsables del sistema de validación (Gráfico 3), hay una clara convergencia (grupo A-azul) en que los sistemas educativos que tienden a la descentralización o que combinan características descentralizadas delegan responsabilidades desde el gobierno central a las regiones que posee el país, a los ministerios

Gráfico 3. **Distribución de responsabilidades**



Fuente: elaboración propia.

designados, a la comunidad, a las autoridades locales, a la propia escuela o comparten responsabilidades.

Por otro lado, y en una proporción menor (grupo B-naranja), los países donde la centralización del sistema de validación es un rasgo característico, la responsabilidad es del estado, y este se hace cargo del funcionamiento del sistema de validación.

d) *Identidades competentes del sistema de validación*

Respecto a las identidades competentes del sistema de validación del aprendizaje no formal e informal (Gráfico 4), también encontramos una gran disparidad al analizarlas, pues se organizan en 4 grupos diferenciados. Los sistemas educativos cuyas competencias recaen en identidades o autoridades regionales, locales o educativas destaca por ser el más numeroso (grupo A-azul).

No obstante, hay una distribución bastante equitativa con los otros dos grandes grupos: el segundo más numeroso (grupo B-naranja) se caracteriza por componerse de aquellos sistemas educativos cuyas competencias están adscritas directamente al estado y por medio de él; y el tercer grupo más numeroso (grupo C-gris) se conforma con los sistemas educativos cuyas competencias recaen combinando su actuación, tanto en organismos ministeriales dependientes del estado, autoridades regionales, locales y/o educativas.

El grupo excepcional (grupo D-amarillo) lo compone un solo país: Bosnia y Herzegovina, puesto que depende de la zona territorial de la entidad reguladora.

e) *Centros impartidores de cursos y programas de educación no formal*

En lo que respecta a los lugares establecidos para la impartición de los cursos, la naturaleza y la nominación de los centros es muy heterogénea, lo que dificulta la clasificación de los centros.

Existe, pues, una gran variedad de instituciones donde se pueden realizar los cursos destinados al aprendizaje no formal: centros de educación para adultos, instituciones provinciales, o escuelas nocturnas, entre otros.

Gráfico 4. **Instituciones competentes del sistema de validación**



Fuente: elaboración propia.

f) *Formas de organización de los programas de la enseñanza no formal*

Refiriéndonos a las formas de organización de los programas y cursos de la enseñanza no formal, los sistemas educativos se agrupan en dos grupos (Gráfico 5). El grupo más grande (grupo A-azul) organiza los programas en grupos básicos: formación para aumentar las competencias básicas, formación para conseguir una titulación en la adultez, formación dirigida para la transición al mercado laboral, formación dirigida a adultos en centros o universidades populares, y otros tipos de formación para personas adultas que suelen estar financiadas por dinero público. Es preciso destacar que, si bien estos países tienden a organizar los programas en cinco clasificaciones, algunos de los ellos carecen de los cinco grupos totales y optan por reorganizarlos y clasificarlos en 4 grupos como es el caso Turquía, Chipre, Croacia, Eslovaquia, Eslovenia, Finlandia, Italia, Lituania, Montenegro e Irlanda del Norte, o hasta 3 grupos como es el caso de Rumanía.

Por otro lado, el grupo minoritario (grupo B-naranja) agrupa aquellos sistemas educativos cuyos programas son ajustados a otras categorías distintas a las citadas dentro del grupo A. Así, se observan programas tales como cursos específicamente destinados a la población gitana de Bulgaria, cursos de lenguas para inmigrantes, programas para “ponerse al día”, entre otros. Mención especial merece un programa estonio de educación informal, siendo contradictorio al tener en cuenta el concepto de “educación informal” que tratamos al inicio del artículo.

g) *Estructura de la enseñanza no formal*

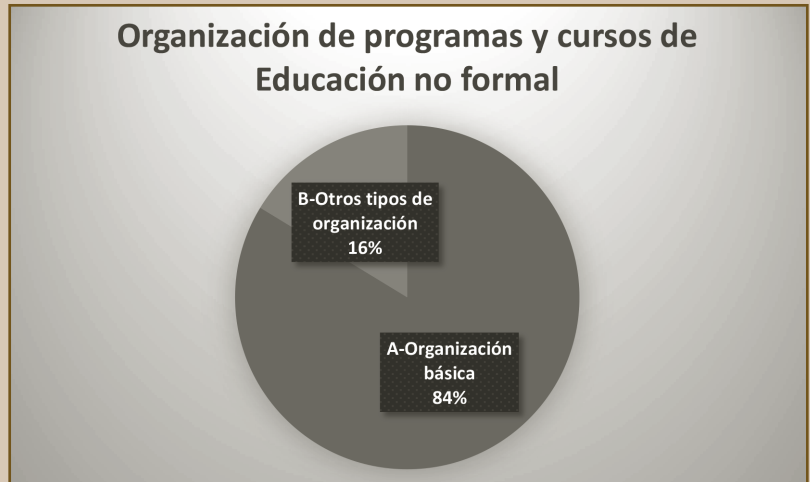
La estructura de los sistemas educativos se divide, en su mayoría, en educación formal, educación no formal y educación informal.

Si bien en el sistema educativo la enseñanza formal se estructura en todos los sistemas educativos participantes principalmente por edad ⁽⁷⁾, un sistema de validación del aprendizaje no formal e informal no tiene una estructuración tan rígida y sí menos definida, dada la flexibilidad de poder acceder a la formación de los programas de educación no formal a cualquier edad, a diferencia de lo que sucede en la educación formal.

(7)

Se remite a la nota a pie de página 4 para acceder a la enseñanza formal de los sistemas educativos.

Gráfico 5. **Formas de organización de los programas de la enseñanza no formal**



Fuente: elaboración propia.

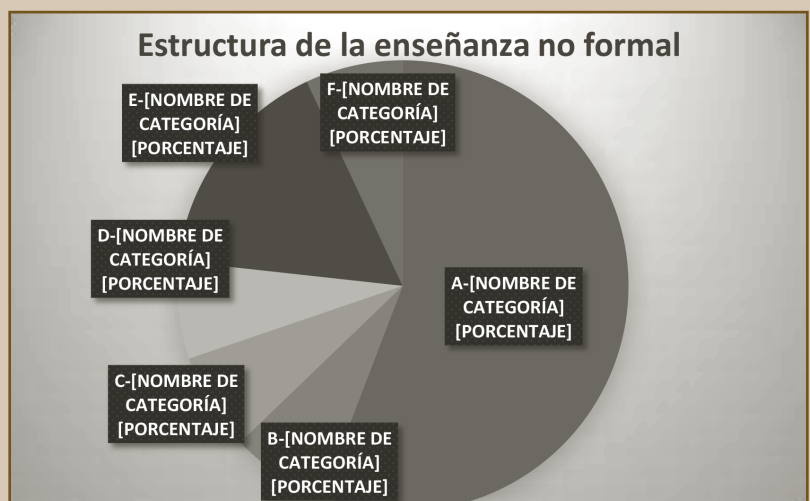
No obstante, parecen existir unos criterios fijados (8) (Gráfico 6). Así encontramos sistemas educativos cuya estructura se encuentra dividida por módulos o unidades (grupo A-azul claro), el cual es la tendencia mayoritaria.

Por otro lado, casi la mitad de los sistemas educativos componen otros tipos de estructura: los sistemas cuya estructura está en proceso de modularización (grupo B-naranja), aquellos cuya estructura está sin modularizar (grupo C-gris) en los que destaca Países Bajos por carecer de estructura en las instituciones de enseñanza superior, los sistemas cuya estructura está basada en base única o *unit-base structure* (grupo D-amarillo). También destacamos un grupo numeroso de sistemas

(8)

Para 37 sistemas educativos se remite a los Country reports disponible en la página de CEDEFOP (2019). El resto se hayan disponibles en Qualifications Platform de European Training Foundation (2018).

Gráfico 6. **Estructura de la enseñanza no formal**



Fuente: elaboración propia.

educativos (grupo E-azul oscuro) cuyas estructuras se configura en otras categorías como la existencia de diferentes estructuras, según distintos tipos de categorías, caso del tipo de programa, o las condiciones de admisión, entre otros.

Finalmente, existe un grupo minoritario de tres sistemas educativos (grupo F-verde) sobre los que no hay registro o aún no están definidas las estructuras de la enseñanza no formal: la Comunidad Germanófona de Bélgica y Bosnia y Herzegovina.

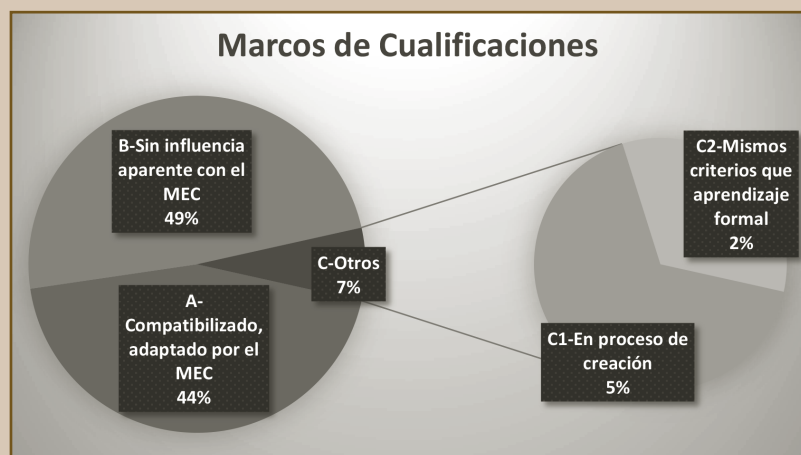
h) Reconocimiento del aprendizaje no formal a través de los MCN y MEC

En lo que respecta a al reconocimiento del aprendizaje no formal en los sistemas educativos participantes (Gráfico 7), encontramos de nuevo heterogeneidad en el análisis de sus componentes.

Destaca una tendencia mayoritaria en 41 sistemas educativos de tener a disposición su propio MCN en el que consta el reconocimiento del aprendizaje no formal. No obstante, el gráfico divide en dos grupos casi equilibrados dadas las particularidades que se expondrán a continuación. Una parte de los sistemas educativos poseen un MCN propio para el sistema de validación y que se encuentra compatibilizado, adaptado o inspirado en el MCE (grupo A-naranja). Por otro lado, existen también sistemas educativos que poseen un marco de cualificaciones o directrices propios sin aparente influencia del MCE (grupo B-azul claro).

Finalmente, hay una categoría minoritaria denominada “Otros” en la que se hayan dos grupos diferenciados (grupo C-azul oscuro). En el primero se incluyen 2 sistemas educativos que a la fecha de búsqueda información de este artículo se encontraban en proceso de creación de un marco de cualificaciones o de directrices para la validación de aprendizaje no formal: el sistema educativo de Bélgica correspondiente a la Comunidad Germanófona de Bélgica y Grecia (grupo C1-gris). En el caso del grupo color amarillo, hay que destacar un país cuyo sistema de validación tiene los mismos criterios

Gráfico 7. Reconocimiento del aprendizaje no formal a través de los MCN y MEC



Fuente: elaboración propia.

de validación tanto para el aprendizaje formal como para el no formal: Luxemburgo (grupo C2-amarillo).

i) *Capacidad de validación del aprendizaje no formal a títulos*

Finalmente, en lo que concierne a la validación del aprendizaje en forma de títulos, se observan una diferenciación bastante pronunciada entre los dos grupos representados (Gráfico 8).

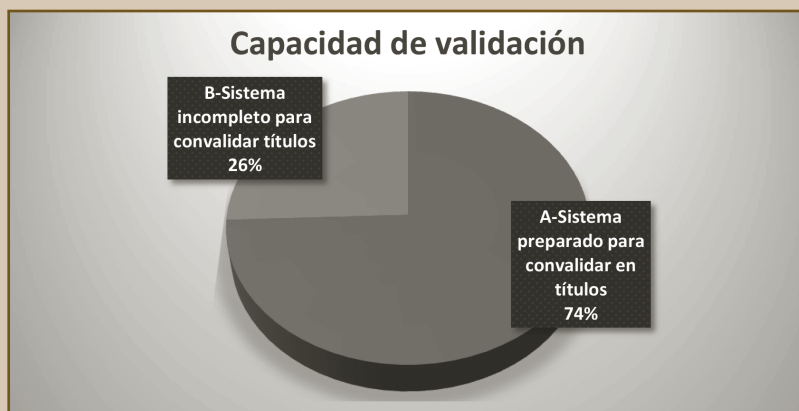
Por un lado, un grupo destaca por agrupar las casi tres cuartas partes de los sistemas educativos, representa a aquellos países que tienen capacidad para evaluar y convalidar el aprendizaje no formal e informal de la ciudadanía que desee obtener una titulación (grupo A-azul).

Por otro lado, el grupo minoritario (grupo B-naranja) representa a aquellos sistemas educativos que aún no cuentan con un sistema completamente definido para validar el aprendizaje no formal e informal debido a la carencia de las herramientas necesarios para tales fines, por la carencia de una responsabilidad arraigada por parte de los organismos responsables, por no disponer de procedimientos útiles para realizar una validación efectiva, porque no tiene capacidad de evaluación propia, como es el caso de Liechtenstein que permite que Suiza le ayude a través de un pasaporte educativo, o en el caso de Reino Unido en el que históricamente no hay una denominación para el “reconocimiento del aprendizaje previo” ni en Inglaterra, ni en Gales, ni en Irlanda del Norte y en Escocia sólo se tiene como guía el Marco de Cualificaciones y Créditos Escocés (MCCE). Estos inconvenientes hacen que la validación y evaluación del aprendizaje no formal llegue a ser dificultosa.

5. Conclusiones

Como se ha visto en el epígrafe anterior, los sistemas educativos incluidos en este artículo presentan un desarrollo bastante dispar en los elementos analizados. Si bien es cierto que en el análisis del apartado e puede dar a entender que hay cierta armonización entre los sistemas educativos, en

Gráfico 8. **Capacidad de validación del aprendizaje no formal a títulos**



Fuente: elaboración propia.

realidad muestran la gran diversidad tanto de centros, que es muy difícil clasificar.

Así, por ejemplo, *Alemania* posee un sistema educativo que, por antonomasia, es modelo ideal de lo que se espera en el sistema de validación del aprendizaje no formal, ya que tiene un MCN que reconoce y proporciona la validación en títulos del aprendizaje y posee los requisitos básicos para beneficiarse de un sistema de validación adecuado.

Aunque no en el extremo contrario de la evolución, nos encontramos los casos de los sistemas educativos de *Liechtenstein* y *Turquía*. Ambos sistemas aún carecen de herramientas o disposiciones específicas para poder validar el aprendizaje no formal.

España, por su parte, ha avanzado en las políticas educativas a la adecuación de un sistema de validación adecuado a las necesidades nacionales y europeas. La ciudadanía tiene a su disposición la herramienta ACREDITA para poder realizar los trámites necesarios para la validación del aprendizaje no formal y tiene en uso el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales como instrumento desde Sistema Nacional de las Cualificaciones y Formación Profesional, donde se acepta el reconocimiento del aprendizaje no formal. Por otra parte, de la situación de España anteriormente mencionada se deduce que aún quedan aspectos que mejorar para ofrecer un sistema de validación de calidad sobresaliente.

Terminamos este artículo con unas medidas que se proponen con la modesta intención de proporcionar ideas para la mejora del sistema de validación del aprendizaje no formal e informal en nuestro país. Por una parte, invertir en el aumento de medidas para expandir el conocimiento del sistema de validación del aprendizaje no formal e informal a través de iniciativas y prácticas tanto para los profesionales de la educación no formal e informal como para los participantes. También se estima necesaria la obligatoriedad de cursos o seminarios de formación de tipo educativo para poder formar parte de los profesionales que ejercen la enseñanza no formal y no únicamente la acreditación por años del desempeño como profesional docente.

Por otro lado, el justo establecimiento de la misma naturaleza de las instituciones autonómicas competentes de las CCAA o combinándola, tanto en función del interés educativo como del laboral, y reducir o eliminar el cobro de tasas a los participantes en los cursos establecidos por las entidades validadoras, o el establecimiento de una tasa simbólica y de común acuerdo desde el Instituto Nacional de Cualificaciones, a fin de que no haya desigualdad económica para los participantes del sistema de validación en función de diferentes Comunidades Autónomas.

El trayecto de la consolidación de los sistemas de validación del aprendizaje no formal e informal evidencia que estamos avanzando y muestra la defensa hacia el aprendizaje permanente y a lo largo de la vida. Pero aún quedan sistemas educativos que precisan establecer políticas y marcos de cualificación adecuados para validar estos aprendizajes y, sobre todo, herramientas específicas para la validación del aprendizaje no formal e informal. Desde la Unión Europea, y a través de las iniciativas de recopilación de información mediante los *European inventory* –del que pronto esperamos se publique la actualización de 2018– se intenta armonizar y conciliar los sistemas educativos ante las diferentes tradiciones educativas de cada nación.

Sin embargo, los recelos continúan, derivados de los diferentes intereses de cada uno de los países, lo que supone serias dificultades para conciliar una Europa en la que sus estados miembro se resisten a delegar temas educativos si no se atienden sus propias costumbres culturales e históricas. Por este motivo hay que interrogarse si merece la pena sacrificar un bien mayor, como es una educación europea más compleja y completa, por la “fuerza de la costumbre”.

Referencias bibliográficas

- BOE** (2009). “Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral”. Boletín Oficial del Estado, 25 de agosto de 2009 (205), pp. 72704-72727.
- Caballero, A., Manso, J., Matarranz, M. y Valle, J. M.** (2016). “Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles” *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*. 7(9), 39-56.
- Camors Garibaldi, J.** (2009). “Educación No Formal. Política educativa del MEC 2005-2009”. En M. Morales (Comp.) “Aportes para la elaboración de propuestas de políticas educativas. Educación no formal. Una oportunidad para aprender” (pp. 23-38). UNESCO, Montevideo.
- CEDEFOP** (2005). “The learning continuity: European inventory on validating non-formal and informal learning. National policies and practices in validating non-formal and informal learning”. Oficina de Publicaciones Oficiales de la Unión Europea, Luxemburgo.
- CEDEFOP** (2007). “Recognition and validation of non-formal and informal learning for VET teachers in the EU Member States”. Oficina de Publicaciones Oficiales de la Unión Europea, Luxemburgo.
- CEDEFOP** (2008). “European Inventory on Validation of Informal and Non-formal Learning 2007 Update. Final report”. ECOTEC, Birmingham.
- CEDEFOP** (2010). “2010 update of the European Inventory on Validation of Non-formal and Informal Learning - Final Report”. Recuperado de <https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2011/77643.pdf>
- CEDEFOP** (2014a). “European inventory on validation of non-formal and informal learning 2014. Thematic report: validations and early school leavers”. ICF Consulting, Londres.
- CEDEFOP** (2014b). “European inventory on validation of non-formal and informal learning 2014. Thematic report: guidance and counselling”. ICF Consulting, Londres.
- CEDEFOP** (2014c). “European inventory on validation of non-formal and informal learning 2014. Executive summary”. Recuperado de <https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2014/87250.pdf>
- CEDEFOP** (2016). “Country report Spain 2016 update to the European inventory on validation of non-formal and informal learning”. CEDEFOP, Tesalónica.
- CEDEFOP** (2017). “European inventory on validation of non-formal and informal learning – 2016 update. Synthesis report”. Oficina de Publicaciones Oficiales de la Unión Europea, Luxemburgo.
- CEDEFOP** (2019). “Validation of non-formal and informal learning”. Recuperado de <https://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/projects/validation-non-formal-and-informal-learning/european-inventory>
- Comisión de las Comunidades Europeas** (2001). “Libro Blanco de la Comisión Europea “Un nuevo impulso para la juventud europea”. Comisión de las Comunidades Europeas, Bruselas.
- Eurydice** (2019). “Sistemas Educativos Nacionales”. Recuperado de https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/national-description_en
- European Training Foundation** (2018). “Qualifications Platform-NQF Inventories. Western Balkans and Turkey”. Recuperado de https://connections.etf.europa.eu/wikis/home?lang=en#/wiki/Wf591e43b607e_4ccf_8d94_a3256a255147/page/NQF%20Inventories%20-%20Western%20Balkans%20and%20Turkey
- Ministerio de Educación y Formación Profesional** (2019). “Acreditación de Competencias”. Recuperado de <http://www.todofp.es/acreditacion-de-competencias.html>
- Sirvent, M. T., Toubes, A., Santos, H., Llosa, S. y Lomagno, C.** (2006). “Revisión del concepto de educación no formal”. Facultad de Filosofía y Letras UAB, Buenos Aires.

Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea (1998). "Decisión nº 1686/98/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 20 de julio de 1998 por la que se establece el programa de acción comunitaria «Servicio voluntario europeo para los jóvenes»". Diario Oficial de las Comunidades Europeas, 31 de julio de 1998, pp. L 214/1-L 214/11.

Consejo de la Unión Europea (2009). "Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020»)" (2009/C 119/02). Diario Oficial de la Unión Europea, 28 de mayo de 2009, pp. C 199/2- L 199/10.

Uribe Zapata, A. (2017). "Protoideas educativas de la educación expandida" *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*. 51, 292-310.

Valle, J. M. (2012). "La política educativa supranacional: un nuevo campo de conocimiento para abordar las políticas educativas en un mundo globalizado" *Revista Española de Educación Comparada*. 20, 109-144.

Valle, J. M. (2013). "Supranational Education: a new field of knowledge to address educational policies in a global world" *Journal of Supranational Policies of Education*. 1, 7-30.

Valle, J. M. (2017). "España ante las metas educativas de la UE... ¿Hacemos nuestros deberes?". En Fundación Europea Sociedad y Educación (Coord.) "Indicadores del sistema educativo español" (pp. 131-136). Fundación Europea Sociedad y Educación, Madrid.

MATERIALES

**Nuevos itinerarios de Educación no
Formal para jóvenes**

Nuevos itinerarios de Educación no Formal para jóvenes

Esta bibliografía contiene una selección de documentos que forman parte del catálogo de la Biblioteca del Instituto de la Juventud. Se puede solicitar copia del material susceptible de reproducción, según la legislación vigente, así como la realización de otras búsquedas, en: Biblioteca de Juventud, C/Marqués de Riscal, 16.- 28010 MADRID. Tel.: 917827473. biblioteca@injuve.es También es posible ampliar la búsqueda o realizar una nueva consultando el Catálogo en línea de la Biblioteca.

Los números anteriores de la "Revista de Estudios de Juventud" están disponibles en línea a texto completo en la web del Instituto: <http://www.injuve.es>

Handbook on quality in learning mobility / editor-in-chief: Søren Kristensen; authors: Snezana Baclija Knoch, Valentin Dupouey, Susana Lafraya; co-ordination: Davide Capecchi, Lali Bouché.-- [Strasbourg] : Youth Partnership, Partnership between the European Commission and the Council of Europe in the field of Youth, 2019. -- 160 p.

La movilidad de aprendizaje se lleva a cabo dentro del marco de los programas de intercambio, con el objetivo de promover y desarrollar competencias personales y profesionales, comunicación, habilidades interpersonales e interculturales y ciudadanía activa, entre otros. Las competencias desarrolladas por los jóvenes que participan en experiencias de movilidad contribuyen también al reconocimiento del trabajo juvenil y al aprendizaje no formal, y al aumento de las oportunidades de empleo. Este manual está destinado a apoyar a los organizadores de proyectos de movilidad de aprendizaje en el campo de la juventud. Se basa en el trabajo y las discusiones de expertos, jóvenes, investigadores y responsables políticos. Está concebido como una guía, una herramienta de referencia para el "control de calidad", cuyo objetivo es proporcionar respuestas inmediatas, claras y útiles a las preguntas sobre cómo organizar proyectos de movilidad de aprendizaje con y para los jóvenes. Incorpora los resultados del Marco de Calidad para la Movilidad de Aprendizaje en el Ámbito de la Juventud, tanto de los principios de calidad como de los indicadores de calidad. Concretamente, toma los 119 indicadores y proporciona definiciones, descripciones y explicaciones más detalladas de cada uno de ellos.

<https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47261953/Handbook+LM/3a5c103c-0367-4eba-laca-ee544826f557>

Engage. Inform. Empower : A collection of best practice from the main European youth information and mobility networks / Editors: Jessica Walker (ERYICA) and Corina Privulescu (EYCA).-- [Luxembourg] : ERYICA ; EYCA ; Eurodesk, 2017. 34 p.

Muestra modelos de buenas prácticas de las tres redes europeas sobre cómo llegar a los jóvenes de manera efectiva e inspirar a los informadores juveniles en su trabajo diario para aumentar la calidad de los servicios, y para que los responsables de la formulación de políticas promuevan el trabajo y la movilidad juvenil a todos los niveles. Abarca trabajos en toda Europa destinados a mostrar la diversidad, la creatividad y la eficacia de la utilización de las herramientas digitales y de la educación no formal cuando se involucra a los jóvenes como participantes activos en la educación.

http://eryica.org/sites/default/files/Best%20practice%20brochure_Youth%20mobility%20and%20information_3%20Networks.pdfLopez-Bech, Laura.

Validation of non-formal education in the youth sector : Key success factors&recommendations / Laura Lopez-Bech.-- Bruselas : Foro Europeo de la Juventud, [2016]. -- 26 p.

Se ha desarrollado sobre la base de los comentarios recibidos de las organizaciones a través de varias consultas en línea y presenciales en los últimos dos años. Como la fecha límite para la aplicación de la Recomendación del Consejo es 2018, este documento apoya los esfuerzos de los Estados miembros para desarrollar mecanismos de validación en línea con las expectativas del sector de la juventud. Presenta buenas prácticas en diversos países.

<https://www.youthforum.org/sites/default/files/publication-pdfs/Publication-Validation-NFE.pdf>

Reconoce : la situación del voluntariado juvenil ante el empleo : competencias y empleabilidad. – Valencia : Confederación de Centros Juveniles Don Bosco de España; Madrid: ASDE Scouts de España; Bilbao :Didania, Federación de Entidades Cristianas de Tiempo Libre, [2015]. --166 p. --(Estudios y análisis; 3).

Estudio que tiene como objetivo conocer el perfil actual del voluntariado juvenil, identificar las principales competencias profesionales adquiridas mediante la acción voluntaria y establecer relaciones con su situación laboral.

Para el 39% de las personas voluntarias el voluntariado es una experiencia que “ayuda en cierta medida” y “ayuda mucho” a encontrar trabajo porque cuenta o influye en los empleadores a la hora de contratar. El 89% de las personas voluntarias que tienen currículum reflejan expresamente en él su experiencia como voluntario y un 81.6% de los voluntarios que han realizado una entrevista de trabajo declara haber referido su experiencia en voluntariado. Hay un 9% menos de parados entre las personas voluntarias que incorporan en su currículum vitae su experiencia de voluntariado que entre aquellos que no lo hacen, dándose la misma tendencia con relación a las entrevistas de trabajo, es decir, hay un 7.8% menos de personas voluntarias parados entre los que citan en sus entrevistas de trabajo su condición de voluntario con relación a los que no lo hacen.

Hay cuatro competencias a las que atribuyen mucha importancia: trabajo en equipo (95.3%), optimismo y entusiasmo (94.9%), comunicación interpersonal -empatía, comunicación efectiva...- (92.2%) y analizar y resolver problemas (90.4%).

El 14% de las personas voluntarias tienen responsabilidades directivas, un 28% tienen responsabilidades ejecutivas, un 39% tienen responsabilidades operativas y el resto, un 17%, es voluntariado de apoyo.

<http://reconoce.org/estudio.pdf>Bamber, John.

Developing the creative and innovative potential of young people through non-formal learning in ways that are relevant to employability : Expert Group Report / John Bamber.-- [Bruselas] : European Commission, 2014. 48 p. : gráf., tab.

Informe sobre cómo el aprendizaje no formal y el trabajo con los jóvenes pueden mejorar su capacidad creativa e innovadora de forma relevante para la posibilidad de encontrar empleo. Va más allá de identificar las habilidades y competencias involucradas, para presentar ejemplos ilustrativos de la práctica y la cooperación intersectorial.

http://ec.europa.eu/youth/library/reports/creative-potential_en. Consejo de la Juventud de España

Documento político para el reconocimiento de la educación no formal. -- [Madrid] : Consejo de la Juventud de España, 2014. -- 7 p.

Para la construcción de una sociedad del aprendizaje permanente, como la Unión Europea se ha propuesto en la estrategia 2020, Europa y España no pueden mantener la Educación No Formal invisibilizada. La recomendación del Consejo de Europa de 2012 establece que los Sistemas Nacionales de Validación y Reconocimiento de la ENF, deberán estar plenamente desarrollados para el 2018.

<http://www.cje.org/descargas/cje4940.pdf>**Getting there...**-- [Strasbourg] : Council of Europe, 2013. 60 p.

Recoge los documentos generados en el simposio “Reconocimiento del trabajo juvenil y la educación/aprendizaje no formal en el terreno juvenil”: el documento de trabajo Pathways 2.0, la declaración de los participantes del simposio y el Plan de Acción. Su objetivo es crear un proceso descentralizado para la ejecución de acciones que conduzcan a un mejor reconocimiento social, político y formal del trabajo juvenil y de aprendizaje/educación no formal en el ámbito de la juventud.

http://youth-partnership-eu.coe.int/export/sites/default/youth-partnership/publications/Others/GettingThere_WEB.

Council conclusions on enhancing the social inclusion of young people not in employment, education or training : Education, Youth, Culture and Sport Council meeting. Brussels, 25 - 26 november 2013.-- Bruselas : Council of Europe, 2013. 8 p.

Iniciativas políticas de apoyo destinadas a reducir el desempleo juvenil, facilitando la identificación de nuevos déficits de cualificación, así como las tendencias en las habilidades y perspectivas para el mercado de trabajo. Basado en un trabajo del Cedefop, el Consejo ha adoptado medidas sobre la mejora de la inclusión social de los jóvenes de una manera más sistemática, mediante la prevención, la educación, la formación y el aprendizaje no formal, las actividades de voluntariado, la transición de la educación al empleo, y el propio empleo.

http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_Data/docs/pressdata/en/educ/139721.pdf

Learning mobility and non-formal learning in European contexts : policies, approaches and examples / Günter J. Friesenhahn... [et al.], editor.-- Strasbourg : Council of Europe, 2013. -- 213 p.

Panorámica sobre el aprendizaje no formal y las políticas actuales de fomento de la movilidad de los jóvenes en Europa, así como el marco legislativo en que se han venido desarrollando las distintas iniciativas de formación y desarrollo, y los proyectos que persiguen el intercambio de experiencias entre distintos países con el objetivo, entre otros, de aprender de los demás y realizar transferencia de conocimientos. -- ISBN 978-92-871-7636-3.

https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47261623/YKB17_Text.pdf/84ae531b-fbc8-440e-95bf-082d585420bf

Quality assurance of non-formal education : a framework for youth organisations

/ European Youth Forum Working Group on Non-Formal Education.-- Bruselas : European Youth Forum, 2013. -- 58 p.

La educación no formal es un proceso educativo que favorece que los jóvenes desarrollen valores, habilidades y competencias mediante una educación no reglada pero estructurada. Este manual, resultado de la colaboración entre un conjunto de personas y organizaciones juveniles, tiene el propósito de favorecer la implantación de estándares de calidad en este tipo de proyectos.

https://issuu.com/yomag/docs/nfeqa_manual_single

Conclusiones finales Encuentro Internacional de Educación : 2012-2013 /

[organizado por Fundación Telefonica] . 9 pdf + video.

“Relaciones entre educación, sociedad y trabajo”. -- “Tecnología y Calidad Educativa”. -- “Educación Integral en la Era Digital”.-- “Qué y cómo enseñar y aprender en la sociedad digital”.-- El rol del profesor”. -- “Liderar el cambio educativo”. -- “Familia como socio estratégico de la Educación”.-- “Educación permanente: aprendizaje formal, informal y no formal”. -- “Visión y tendencias educativas de futuro” “Cómo debería ser la Educación del Siglo XXI” es el tema principal del Encuentro. Tras 18 meses de trabajo se dan a conocer las conclusiones finales de expertos y participantes, agrupadas bajo los distintos temas tratados.

<http://encuentro.educared.org/page/conclusiones-finales-encuentro-internacional-de-educacion>

Estudio sobre el impacto de la educación no formal en la empleabilidad de los jóvenes /

Encargado por: El Foro Europeo de la Juventud; Realizado por La Universidad de Bath/GHK Consulting.-- Madrid : Consejo de la Juventud de España, 2012. 103 p. : tabl.

Traducción del documento original: Study on the impact of Non-Formal Education in youth organisations on young people's employability.

Los autores consultaron a 245 organizaciones juveniles, llevaron a cabo una encuesta a más de 1.300 jóvenes y organizaron debates con empresas de toda Europa. De acuerdo con este estudio, un joven al comprometerse en una participación de larga duración y frecuencia en organizaciones juveniles aprende otro tipo de habilidades no formales. Entre las seis habilidades que se demandan más por los empleadores, cinco se encuentran entre las desarrolladas en su participación.

<http://www.cje.org/descargas/cje2824.pdf>

Documento original (Eng): https://issuu.com/yomag/docs/reportnfe_print

Youth Employment : European good practice projects.-- Luxemburgo : Oficina de Publicaciones Oficiales de la Unión Europea, 2012. 82 p. : fot.

La escasez de oportunidades de trabajo de calidad amenaza a un número creciente de jóvenes con un sentimiento de exclusión. Aquéllos con menores habilidades o menores oportunidades tienen más riesgo. Este catálogo ofrece ejemplos de cómo el aprendizaje no formal y el programa Jóvenes en Acción contribuyen a mejorar el conocimiento y las habilidades de los jóvenes, y los requisitos para la búsqueda y el mantenimiento de un trabajo o para convertirse en emprendedores.

ISBN 978-92-79-21215-4

http://ec.europa.eu/youth/documents/publications/youth-employment_en.pdf

Pathways 2.0 towards recognition of non-formal learning/education and of youth work in Europe.-- Estrasburgo; Bruselas : Consejo de Europa, Unión Europea, 2011. 19 p.

Más de 10 años después de iniciar el desarrollo e implementación de las estrategias para reconocer la educación no formal, el Consejo de Europa y la Comisión Europea en el ámbito de la juventud, en cooperación con el Foro Europeo de la Juventud y la Formación y el Centro de Recursos SALTO, actualizan y reorientan esas estrategias con el fin de dar un nuevo impulso para un mejor reconocimiento del aprendizaje no formal en las actividades juveniles y en el trabajo con los jóvenes.

http://youth-partnership-eu.coe.int/youth-partnership/documents/EKCYP/Youth_Policy/docs/Youth_Work/Policy/Pathways_II_towards_recognition_of_non-formal_learning_Jan_2011.pdf Markovic, Darko.

Unlocking doors to recognition : Setting up strategies for the better recognition of youth work and non-formal education/learning in your context / Darko Markovich and Gülesin Nemutlu Ünal.-- Bonn : Salto Training and Cooperation, 2011. 95 p. : il. ; 21 cm.

Manual para la creación de estrategias para el mejor reconocimiento del trabajo juvenil y la educación no formal en diferentes contextos.

<http://www.youthpass.eu/downloads/13-62-70/Unlocking%20Doors%20to%20Recognition>.

Enhancing youth employability : The importance of core work skills.-- Ginebra : OIT, 2011. 5 p.-- (Skills for employment. Policy Brief)

Tiene como objetivo ayudar a las partes interesadas a entender mejor que son las habilidades básicas para la empleabilidad y por qué son importantes. Describe diversas formas de integración de habilidades de empleo en el contenido académico de base y en la formación profesional, como el uso de las TIC, la mejora de los sistemas de aprendizaje informal y las intervenciones específicas dirigidas a jóvenes de escasos recursos.

http://www.skillsforemployment.org/KSP/en/Details/?dn=WCMSTEST4_105859 Conferencia joven de la Unión Europea "Empleo joven e inclusión social" (1ª. 2010. Jerez de la Frontera)

Conferencia joven de la Unión Europea "Empleo joven e inclusión social" Jerez de la Frontera, 13 al 15 de Abril 2010.-- Madrid : Instituto de la Juventud Juventud, 2010. 3 p.

Nota de prensa de la conferencia enfocada a facilitar la autonomía de los y las jóvenes en Europa, mejorando la calidad de los sistemas educativos en Europa, facilitando la participación de la sociedad civil, reconociendo el importante papel de la educación no formal y el voluntariado en el desarrollo de las personas y reformando los procesos de transición entre educación y empleo, así como el de emancipación. Contiene los nombres de los grupos de trabajo y resumen de la conferencia.

http://www.injuve.es/sites/default/files/conclusiones_jerezt.pdf Roglá, Marta.

Manual para formadores de voluntariado : Castilla-La Mancha / Pedro Pablo Salvador Hernández (coord.).-- [Albacete] : Consejería de Salud y Bienestar Social. Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, D.L. 2010. 300 p. ; 24 cm.

Apéndices: Incluye la Ley Nacional de Voluntariado y la Ley de Voluntariado de Castilla-La Mancha. Comienza con el marco teórico para la reflexión y el desarrollo de la formación en el campo del voluntariado: el concepto, el marco pedagógico de la educación no formal, la formación y el formador, el trabajo en equipo y en red, las habilidades sociales, el aprendizaje intercultural y las claves metodológicas. En una segunda parte, se incluyen las técnicas, con recursos y herramientas para ponerlo en marcha; por último, la tercera parte tiene que ver con las propuestas formativas. -- ISBN 978-84-7788-584-9

http://www.fcmc.es/documentos/Noticia_Manual_para_Formadores_de_Voluntariado_CLM.pdf

European guidelines for validating non-formal and informal learning / European Centre for the Development of Vocational Training.-- Luxemburgo : Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2009. 96 p. ; 24 cm.

Disponible en inglés, francés y alemán.

La validación no es una preocupación exclusiva de la educación y de la formación, también afecta a empresas, sectores, organizaciones no gubernamentales, etc. Se muestran las conclusiones de más de dos años de intercambio de experiencias de 20 países europeos en la validación del aprendizaje no formal e informal, apoyando el desarrollo de la misma a nivel europeo, nacional y local. -- ISBN 978-92-896-0602-8

http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4054_en Alcántara Alcántara, Antonio.

Dinamització juvenil a Nou Barris : joves en risc o el risc de ser joves? / Antonio Alcántara Alcántara.-- [Girona] : Universitat, 2009. 7 p. : gráf.

Primer Congrés Internacional Joventut i Societat.- Seminari 3.

Las líneas de trabajo educativas del centro se basan metodológicamente en el fomento de la participación y del protagonismo del joven. La herramienta principal de trabajo es el ocio, la educación no formal, para trabajar la formación laboral, la educación sexual, el consumo de drogas, los hábitos de alimentación saludable, el deporte, el ocio alternativo y no consumista, el conocimiento más allá del barrio...

https://www2.udg.edu/Portals/3/JoventutSocietat/pdfs/seminari_3.pdf

Puentes entre la educación no formal e informal y el empleo: Alternativas / Equipo IFES (Instituto de Formación y Estudios Sociales).-- Madrid : Ministerio de Trabajo e Inmigración, Subdirección General de Información

Administrativa y Publicaciones, D.L. 2008. 319 p. ; 22 cm.-- (Informes y Estudios. Empleo ; 37)

El objetivo de este estudio ha sido conocer la situación de los puentes entre la educación no formal e informal y el empleo en el ámbito del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional (SNCFP) y valorar la incidencia de dichos puentes en los sistemas de formación profesional, en el empleo, en el sistema de reconocimiento y evaluación de la competencia profesional, en el diálogo social y en las empresas. --ISBN 978-84-8417-300-7Lozano Escobar, Javier Orlando.

Jóvenes educadores : tribus educadoras entre los lugares y las redes / Javier Orlando Lozano Escobar.-- Barcelona : Graó, 2007. 281 : il., mapas.-- (Acción comunicativa ; 5) Bibliografía: p. 269-281.

Describe las identidades juveniles que se expresan, se buscan y se construyen a través de prácticas singulares, y el análisis y la reflexión elaborada alrededor de dichos procesos en contextos de educación no formal y a través de prácticas juveniles de trabajo grupal y comunitario. Analiza los rituales que los jóvenes educadores ponen en práctica en las interacciones educativas desarrolladas en contextos sociales. -- ISBN 978-84-7827-501-4Heras Hernández, Francisco.

Construir escenarios para el cambio : la educación ambiental en el campo no formal / Francisco Heras Hernández.

En: Revista de estudios de juventud n. 74 (sept. 2006) ; p. 29-46 ISSN 0211-4364

La educación ambiental no formal se caracteriza por la diversidad de personas y organizaciones implicadas en su promoción y desarrollo, la variedad de escenarios de aprendizaje y métodos de trabajo, y por la necesidad de hacer notar la relación causa-efecto entre acciones humanas y problemas del medio ambiente.

http://www.injuve.es/sites/default/files/revista74_articulo2.pdfJover Torregrosa, Daniel.

Formación e inserción socio-laboral / Daniel Jover Torregrosa.

En: Revista de estudios de juventud n. 74 (sept. 2006) "Jovenes y educación no formal" ; p. 95-112 ISSN 0211-4364

Las distintas Estrategias Europeas de Empleo y de Inclusión Social se modificarán a partir del 2007 por los Planes Nacionales de Reforma que concentrarán los diferentes objetivos en materia de empleo y formación profesional. Se hace necesario buscar un consenso para concebir la Formación Ocupacional e Inserción socio-laboral como un proceso integrado y global en el marco del Sistema de Educación y Formación Permanente de Personas Adultas.

http://www.injuve.es/sites/default/files/revista74_articulo5.pdf Valenciano Moreno, Domingo.

Educación no formal y empleo : la experiencia de talleres prelaborales del Ayuntamiento de Sevilla / Domingo Valenciano Moreno.

En: Revista de estudios de juventud n. 74 (sept. 2006) "Jovenes y educación no formal" ; p. 205-223 ISSN 0211-4364

El proyecto de Talleres Prelaborales ha sido elaborado por el Ayuntamiento de Sevilla ante la necesidad de integración social de jóvenes en riesgo de exclusión. Establece sus líneas de actuación en los principios de la educación permanente con métodos pedagógicos activos, integrando contenidos profesionales, de educación compensatoria y habilidades sociales.

http://www.injuve.es/sites/default/files/revista74_articulo11.pdf

Coaching youth initiatives : Guide for supporting youth participation / Henar Conde... [et al.].-- Bruselas : Salto-Youth Initiatives Resource Centre, 2006. 153 p. : Il. col., gráf., tabl.

Disponible traducción en checo, francés, español y estonio. Analiza diferentes puntos de vista sobre la importancia política de la participación juvenil activa y el papel de la tutoría, reflejando el significado de los efectos de su acción, así como su posible estructuración y los elementos y métodos en los que consiste en el marco del trabajo juvenil. Se identifican las diferentes dimensiones de la participación, proporcionando pistas y consejos para actuar en determinadas situaciones incluyendo una selección de métodos, técnicas e instrumentos de utilidad para tutores de Iniciativas Juveniles.

https://www.salto-youth.net/downloads/4-17-938/coaching_guide_www.pdf
Herrera Menchén, María del Mar.

La educación no formal en España / María del Mar Herrera Menchén.

En: Revista de estudios de juventud n. 74 (sept. 2006) "Jóvenes y educación no formal" ; p. 11-26 ISSN 0211-4364

Análisis de la educación no formal dentro del marco de la educación permanente. A medida que la práctica de este tipo de educación se ha ido profesionalizando, también ha ganado peso específico dentro de la Educación en España y se han desarrollado tanto principios teóricos como estrategias de aplicación.

http://www.injuve.es/sites/default/files/revista74_articulo11.pdf

Ambiéntate : la educación informal : guía didáctica para el trabajo con niños, niñas y jóvenes / Organización Juvenil Española.-- Madrid : Organización Juvenil Española, D.L. 2005. 162 p. : il. ; 21 cm.

Se aclaran los conceptos concernientes a la educación informal y los valores de los nuevos modelos de educación que deben ser incluidos en el aprendizaje. Al mismo tiempo se ofrecen propuestas de actividades didácticas para facilitar la adquisición de conocimientos y su puesta en práctica.

Organizado en tres bloques: el primero realiza una exposición teórica del concepto de educación y su tipología. En segundo lugar se analizan los principales recursos que se pueden aprovechar: el entorno, los medios de comunicación, el juego y los juguetes. Por último se relacionan aplicaciones prácticas de la educación informal como la educación ambiental, la educación para la salud, para la igualdad, para la paz y la coeducación. Walther, Andreas.

Dilemas de las políticas de transición : discrepancias entre las perspectivas de los jóvenes y de las instituciones / Andreas Walther.

En: Revista de estudios de juventud n. 65 (junio 2004) , “Políticas de Juventud en Europa, un contexto de flexibilidad e incertidumbre” ; p. 133-150
ISSN 0211-4364

Bibliografía.

Los cambios producidos dentro de la sociedad tienen que venir acompañados de cambios en las estructuras de esa sociedad; no se pueden dar las mismas respuestas a las nuevas preguntas de los jóvenes sin verse abocados a no dar salida a las nuevas expectativas demandadas. Se hace necesario compatibilizar la enseñanza formal con la no formal y la flexibilidad con la estabilidad laboral para no cerrar el futuro de la juventud.

<http://www.injuve.es/sites/default/files/65tema8.pdf> Acceso

Including all with the “Youth” programme : An inspirational booklet.--

Luxemburgo : Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2004. 32 p. : fot.

La Comisión Europea, en cooperación con el Centro de Recursos de Inclusión SALTO y las Agencias Nacionales, ha publicado “un folleto inspirador” sobre la inclusión de jóvenes con menos oportunidades en el Programa Juventud. Contiene algunos consejos y trucos para “el trabajo de inclusión sobre el terreno” y ejemplos de buena práctica a través de la integración social, el voluntariado, la educación no formal, la creatividad y el diálogo intercultural.--ISBN 92-894-5680-9

http://www.salto-youth.net/static/downloads/toolbox_downloads.php/234/including-all_en.pdfMontejo Cobo, David.

Jóvenes inmigrantes y educación en el tiempo libre : (la experiencia desde una entidad: Casal dels infans del Raval) / David Montejo Cobo.

En: Revista de estudios de juventud n. 60 (marzo 2003) , “Inclusión de la juventud inmigrante” ; p. 127-133 ISSN 0211-4364

La educación en el tiempo libre se muestra como una potente herramienta de trabajo complementario a la educación formal. Las buenas prácticas recogidas en este sentido demuestran su eficacia en la integración de jóvenes inmigrantes en nuestra sociedad. Por ello, se empieza por contextualizar la experiencia de un proyecto de Tiempo Libre para jóvenes en Barcelona, para terminar listando algunos aspectos concretos de especial importancia en el trabajo pedagógico con inmigrantes extraídos de la práctica profesional de los educadores sociales de la entidad.

http://www.injuve.es/sites/default/files/art10_DMontejo.pdf

Study on the links between formal and non-formal education / prepared by Manuela du Bois-Reymond.-- Estrasburgo : Directorate of Youth and Sports, 2003. 25 p.

Los cambios en el mercado laboral han traído consecuencias en los programas de estudios y en la importancia de utilizar la educación formal y la no formal en el proceso de integración y preparación de los jóvenes al mundo del trabajo.Croft, Tom.

T-Kit on european social inclusion / Tom Croft, Veronique Crolla y Benoît Mida-Briot.-- Estrasburgo : Consejo de Europa. Dirección de Juventud y Deporte, 2003. 109 p. : Il.-- (T-Kit ; 8)

Explora el futuro de los jóvenes europeos, definiendo el grupo destinatario objeto de la inclusión social y proporcionando indicadores clave sobre cómo llegar a dicho grupo. Analiza el contexto de los jóvenes, mostrando las posibilidades de la educación no formal como herramienta para la inclusión. Así mismo muestra la práctica del trabajo inclusivo con jóvenes con distintos enfoques (como la educación para la igualdad, etc.) ISBN 92-871-5229-2

http://www.juventudenaccion.migualdad.es/opencms/export/download/materiales/T-Kit8_Social_Inclusion.pdf

Educación y futuro / coordinación del número: Carmen Labrador Herráiz ; Gabriel Janer Manila... [et al.].

En: Revista de educación (Número extraordinario 2002) ; p.

Monográfico.

Contenido: Representación del mundo y conflicto moral / Gabriel Janer Manila ; Una visión prospectiva de la educación: retos, objetivos y modalidades / Alain Michel ; Educando para el futuro: rompiendo la influencia de neoliberalismo / Henry Giroux...

En la sociedad del futuro, la multiplicidad de instituciones relacionadas con el mundo del trabajo y la formación, el reto hacia una sociedad del conocimiento, el aprendizaje continuo, la educación no formal, y la existencia de poblaciones en desventaja social, reclaman planteamientos educativos nuevos, iniciativas innovadoras, concepciones creativas de la escuela y acciones educativas diferenciadas.

<http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2002/re2002.html> Llull Peñalba, Josué.

Teoría y práctica de la educación en el tiempo libre / Josué Llull Peñalba.-- Madrid : CCS, 2001.

428 p.-- (Escuela de animación ; 21)

La importancia del ocio en las sociedades contemporáneas es el tema que recoge éste trabajo, realizado a lo largo de cuatro años. Se encuentra dividido en tres líneas argumentales : definición de los fundamentos teóricos; descripción de algunos modelos de educación en el tiempo libre y actividades de aire libre realizadas en la naturaleza. ISBN 84-8316-260-1 Trilla Bernet, Jaume.

Otras educaciones : Animación sociocultural : Educación de adultos : Educación extraescolares / Jaume Trilla Bernet.--

Barcelona : Anthropos, 1993.

220 p. : Esq., Ind.

Frecuentemente se ha confundido educación con escolaridad, por eso otras educaciones podrían ser las que acontecen fuera de los muros de la escuela; esto es, las denominadas educación no formal y educación informal. Las otras educaciones son las que tienen que ver con el ocio y no con el negocio, es decir no van dirigidas al porvenir o a la consecución de un empleo.

ISBN 84-7658-386-9

COLABORACIÓN

Nuevos itinerarios de Educación no
Formal para jóvenes

Colaboran en este número

AGRAFOJO FERNÁNDEZ, Javier

Doctor en Educación por la Universidad de Santiago de Compostela (USC) con la Tesis Doctoral titulada “Universidade, responsabilidade social e aprendizaxe-servizo: un estudo na Universidade de Santiago de Compostela”. Coordinador del Servicio de Participación e Integración de la USC desde su creación en septiembre de 1996, es especialista en diseño, gestión y coordinación de proyectos de participación social y voluntariado. En los últimos años una parte sustancial del trabajo del servicio se centra en la promoción del Aprendizaje-Servicio como una herramienta metodológica fundamental para la mejora de la calidad en los procesos educativos.

CARRO SANCRISTÓBAL, Luis

Licenciado en Ciencias de la Educación y Doctor en Educación por la Universidad de Valladolid. Desde 1990 es Profesor de Metodología de la Investigación Educativa en el Departamento de Pedagogía, y Vicedecano de Investigación y Relaciones Internacionales de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid. Director del Observatorio para la validación de competencias profesionales (Observal) desde su creación en 2008. Además, ha participado como revisor del Inventario Europeo sobre la Validación de Competencias (Informe bianual por el CEDEFOP encargado por la Comisión Europea). En la actualidad, su investigación se centra, fundamentalmente, en la formación a lo largo de la vida.

FERNÁNDEZ ARDUENGO, David

Presidente de la Confederación de Centros Juveniles de Don Bosco España. Comenzó a trabajar dentro de esta entidad como voluntario y animador en 1999 y, desde entonces, se ha ido implicando más activamente en los órganos de directivos, hasta ser nombrado presidente en 2013. Gracias a su vinculación con Confederación de Centros Juveniles de Don Bosco España ha estado siempre vinculado con la educación no formal y el aprendizaje a través del ocio y tiempo libre. Además, desde 2014 ha estado trabajando en el desarrollo del Proyecto Reconoce, del que actualmente es el coordinador. Respecto a su formación académica, ha cursado el Máster de Liderazgo e Innovación social de ESADE.

GARCÍA ALVAREZ, Jesús

Doctor en Educación con “Mención Internacional” y Profesor Ayudante Doctor en el Departamento de Pedagogía y Didáctica de la Universidad de Santiago de Compostela. Ha sido Premio Extraordinario de Doctorado. Es autor de varios artículos indexados en bases de datos nacionales e internacionales, capítulos de libro y coautor de un libro en la editorial Dykinson. Ha participado en distintos procesos de evaluación de la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Galicia (ACSUG). Actualmente es asesor de la UNED en el Centro Penitenciario de Teixeiro (A Coruña). Su investigación se vincula con la pedagogía laboral, la relación entre formación y empleo y el análisis de los procesos de inserción laboral en educación superior.

GIL-LACRUZ, Ana

Doctora en Ciencias Económicas y Empresariales por la Universidad de Zaragoza, su Tesis Doctoral obtuvo la mención honorífica de doctorado europeo y el premio extraordinario de Doctorado en Ciencias Sociales. Profesora del Departamento de Dirección y Organización de Empresas en la Universidad de Zaragoza. Miembro del Grupo de Investigación Interdisciplinar por el Gobierno de Aragón, Bienestar y Capital Social (<http://bycs.unizar.es/>). Es micro-económetra especializada en temas de economía de la salud. Sus trabajos han sido publicados en revistas de prestigio, entre otras, en: *Empirical Economics*, *Applied Economics*, *The Journal of Developing Areas*, *The International Journal of Consumer Studies*, *The American Journal of Economics and Sociology*, *Trimestre Económico*, *Revista Española de Drogodependencias* y *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*.

GIL-LACRUZ, Marta

Doctora en Psicología y Sociología, su tesis “Sistema sanitario comunidad” fue premio extraordinario de doctorado en Ciencias Sociales durante el curso 2002-2003 de la Universidad de Zaragoza. Actualmente es profesora titular del área de psicología social en dicha Universidad. Es la investigadora principal del Grupo de Investigación Interdisciplinar por el Gobierno de Aragón Bienestar y Capital Social (<http://bycs.unizar.es/>). Entre sus publicaciones destacan la monografía editada por el Centro de Investigaciones Sociológicas (2000): “Salud y fuentes de apoyo social” y “Guía didáctica de Psicología social”, publicada por Promolibro (2004), además de numerosos capítulos de obras colectivas y artículos relativos a los aspectos teórico-aplicados de la psicología social de la salud, los estilos de vida y sus determinantes sociales.

IVANO SCANDURRA, Rosario

Investigador postdoctoral Juan de la Cierva en el Departamento de Sociología de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Doctor en sociología por la Universitat de Barcelona (2016). Máster en políticas públicas y sociales por la Universitat Pompeu Fabra y Johns Hopkins University (2009). Sus áreas principales de interés son el análisis comparado de las desigualdades educativas y sociales y la evaluación de las políticas educativas. Su tesis doctoral se centró en la adquisición de competencias entre la población adulta en los países OCDE. Algunos de sus artículos han sido publicados en diferentes revistas internacionales, entre ellas *British Educational Research Journal*, *Urban Studies*, *Demographic Research*, o *International Journal of Educational Research*.

LORENZO MOLEDO, Mar

Profesora Titular de Universidad, de la Universidad de Santiago de Compostela, Facultad de Ciencias de la Educación. Actualmente es Vicerrectora de Comunicación, Cultura y Servicios de la USC. Pertenecer al Grupo de Investigación ESCULCA, la Red de Investigación RIES y la Red de Excelencia “Universidad, Innovación y Aprendizaje en la Sociedad del Conocimiento”. Ha sido también Premio Nacional de Investigación Educativa y Premio María Barbeito de Investigación, además de coordinadora del Programa de Doctorado en Educación.

MARHUENDA FLUIXÁ, Fernando

Catedrático de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universitat de València, donde coordina el grupo de investigación ‘Transicions’ (GIUV2013-093) que trabaja desde 1996 en las transiciones entre educación y empleo de personas en situación de vulnerabilidad, tanto jóvenes como adultas. Su investigación se ha centrado en la formación para el empleo, la formación profesional o el aprendizaje en el puesto de trabajo, tanto en centros escolares como en la oferta educativa del Tercer Sector, en contextos tales como PGS, PCPI, FPB o empresas de inserción.

Imparte docencia sobre formación para la inserción social y laboral en el Grado de Educación Social, así como en el Máster en Economía Social de la UVEG.

MARTÍNEZ MORALES, Ignacio

Profesor del Departamento de Sociología y Antropología Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universitat de València. Es miembro del grupo de investigación "Transicions", desde el que ha participado en proyectos de investigación en torno a las políticas de inserción sociolaboral de jóvenes, los procesos de transición entre formación y trabajo, las organizaciones del tercer sector de acción social, el abandono escolar, la formación profesional o las empresas de inserción. Desarrolla su docencia en el ámbito de la sociología de la educación, especialmente en los Grados de Magisterio, Educación Social, el Máster de Formación del Profesorado de Secundaria y el Máster de Economía Social.

MCLLRATH , Lorraine

Doctora en Educación por la *Queen's University Belfast*. Es directora de *Community Knowledge Initiative (CKI)* en la *National University of Ireland, Galway*, y es la responsable de desarrollar y dar apoyo a las actividades de compromiso cívico en dicha universidad. Fue fundadora e investigadora principal de *Campus Engage*, un programa nacional irlandés cuyo objetivo es optimizar el compromiso cívico de los campus del país. En 2014 fue elegida como miembro del Comité Directivo de la *Talloires Network* y fue codirectora del proyecto Erasmus+ *Europe Engage*. Ha publicado numerosos libros y artículos sobre compromiso cívico y educación superior; y es revisora en diferentes revistas sobre el tema.

MELLA NÚÑEZ Ígor

Doctor en Educación por la Universidad de Santiago de Compostela. Miembro del Grupo de Investigación ESCULCA, en el que realizó su tesis doctoral gracias a una ayuda para contratos predoctorales (Ministerio de Economía y Competitividad) asociada a un proyecto de I+D+i sobre aprendizaje-servicio e innovación en la universidad. También es miembro de la Red de Investigación RIES (*Rede de Inmigración Escola e Sociedade*). Actualmente es investigador en un proyecto del Plan Nacional sobre aprendizaje-servicio y empleabilidad de los estudiantes universitarios. Sus líneas de investigación prioritarias son: aprendizaje-servicio, rendimiento académico y desarrollo de competencias en educación superior.

MERINO PAREJA, Rafael

Doctor en Sociología por la Universidad Autónoma de Barcelona, Profesor Contratado Doctor del Departamento de Sociología de la UAB y coordinador del Grupo de Investigación Educación y Trabajo (GRET) de la UAB. Tiene experiencia docente en el área de sociología de la educación en los grados de educación social, pedagogía y sociología, y en posgrado en el máster de formación inicial del profesorado de secundaria y en el máster interuniversitario Juventud y Sociedad. Líneas de investigación: transición de la escuela al trabajo, formación profesional, reformas educativas. Miembro de la Red de Estudios Juventud y Sociedad, coordinador en España del *International Study of City Youth* y miembro del Comité Científico de *Rencontres Jeunes et Solciétés à l'Europe et autour la Méditerranée*.

SANTOS REGO, Miguel A.

Catedrático de Universidad, de la Universidad de Santiago de Compostela, Facultad de Ciencias de la Educación. En la universidad compostelana ha sido Vicerrector de Profesorado y Director del Instituto de Ciencias de la Educación. Actualmente es el Director del Departamento de Pedagogía y Didáctica, además de presidente de la Comisión de Informes, Evaluación, Certificación y Acreditación (CGIACA) de la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Galicia (ACSUG). Ha sido Premio Nacional de

Imparte docencia sobre formación para la inserción social y laboral en el Grado de Educación Social, así como en el Máster en Economía Social de la UVEG.

MARTÍNEZ MORALES, Ignacio

Profesor del Departamento de Sociología y Antropología Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universitat de València. Es miembro del grupo de investigación "Transicions", desde el que ha participado en proyectos de investigación en torno a las políticas de inserción sociolaboral de jóvenes, los procesos de transición entre formación y trabajo, las organizaciones del tercer sector de acción social, el abandono escolar, la formación profesional o las empresas de inserción. Desarrolla su docencia en el ámbito de la sociología de la educación, especialmente en los Grados de Magisterio, Educación Social, el Máster de Formación del Profesorado de Secundaria y el Máster de Economía Social.

MCLLRATH , Lorraine

Doctora en Educación por la *Queen's University Belfast*. Es directora de *Community Knowledge Initiative (CKI)* en la *National University of Ireland, Galway*, y es la responsable de desarrollar y dar apoyo a las actividades de compromiso cívico en dicha universidad. Fue fundadora e investigadora principal de *Campus Engage*, un programa nacional irlandés cuyo objetivo es optimizar el compromiso cívico de los campus del país. En 2014 fue elegida como miembro del Comité Directivo de la *Talloires Network* y fue codirectora del proyecto Erasmus+ *Europe Engage*. Ha publicado numerosos libros y artículos sobre compromiso cívico y educación superior; y es revisora en diferentes revistas sobre el tema.

MELLA NÚÑEZ Ígor

Doctor en Educación por la Universidad de Santiago de Compostela. Miembro del Grupo de Investigación ESCULCA, en el que realizó su tesis doctoral gracias a una ayuda para contratos predoctorales (Ministerio de Economía y Competitividad) asociada a un proyecto de I+D+i sobre aprendizaje-servicio e innovación en la universidad. También es miembro de la Red de Investigación RIES (*Rede de Inmigración Escola e Sociedade*). Actualmente es investigador en un proyecto del Plan Nacional sobre aprendizaje-servicio y empleabilidad de los estudiantes universitarios. Sus líneas de investigación prioritarias son: aprendizaje-servicio, rendimiento académico y desarrollo de competencias en educación superior.

MERINO PAREJA, Rafael

Doctor en Sociología por la Universidad Autónoma de Barcelona, Profesor Contratado Doctor del Departamento de Sociología de la UAB y coordinador del Grupo de Investigación Educación y Trabajo (GRET) de la UAB. Tiene Experiencia docente en el área de sociología de la educación en los grados de educación social, pedagogía y sociología, y en posgrado en el máster de formación inicial del profesorado de secundaria y en el máster interuniversitario Juventud y Sociedad. Líneas de investigación: transición de la escuela al trabajo, formación profesional, reformas educativas. Miembro de la Red de Estudios Juventud y Sociedad, coordinador en España del *International Study of City Youth* y miembro del Comité Científico de *Rencontres Jeunes et Solciétés à l'Europe et autour la Méditerranée*.

SANTOS REGO, Miguel A.

Catedrático de Universidad, de la Universidad de Santiago de Compostela, Facultad de Ciencias de la Educación. En la universidad compostelana ha sido Vicerrector de Profesorado y Director del Instituto de Ciencias de la Educación. Actualmente es el Director del Departamento de Pedagogía y Didáctica, además de presidente de la Comisión de Informes, Evaluación, Certificación y Acreditación (CGIACA) de la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Galicia (ACSUG). Ha sido Premio Nacional de

Investigación Educativa y Premio María Barbeito de Investigación. Es coordinador del Grupo de Investigación Esculca-USC, reconocido como Grupo de Referencia Competitiva (GRC), de la Red de Investigación RIES y de la Red de Excelencia "Universidad, Innovación y Aprendizaje en la Sociedad del Conocimiento" (Gobierno de España).

SAZ-GIL, M^a Isabel

Doctora en Ciencias Económicas y Empresariales por la Universidad de Valencia. Profesora del Departamento de Dirección y Organización de Empresas en la Universidad de Zaragoza. Miembro del Grupo de Investigación de Referencia por el Gobierno de Aragón, Grupo de Estudios Sociales y Económicos del Tercer Sector (GESES), <http://geses.unizar.es/>. Colabora con otros grupos y redes de investigación. Las principales líneas de investigación de su trabajo son: Organizaciones No Lucrativas, Voluntariado, Responsabilidad Social de la Empresa, Turismo Sostenible, Capital Social. Sus trabajos han sido publicados en revistas de prestigio, entre otras, en: Hacienda Pública Española, Ciriect-España: Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa, Estudios de Economía Aplicada, Voluntas: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations, Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly (NVSQ).

SOUTO-OTERO, Manuel

Catedrático de Políticas Educativas en la Universidad de Cardiff (Reino Unido). Sus principales áreas de interés son el análisis y evaluación de políticas educativas, la educación no formal, la relación entre la educación y el trabajo y la estratificación social. Ha desarrollado labores de asesoría para diversas organizaciones internacionales, como la Comisión Europea, el Parlamento Europeo, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y el Foro Europeo de la Juventud, entre otros, así como para ministerios de educación y de trabajo de varios países europeos, think-tanks y organizaciones del tercer sector.

TANSEY, Lorraine

Coordinadora de la Plataforma Nacional Irlandesa para estudiantes de voluntariado (*studentvolunteer.ie*) y tiene quince años de experiencia en la gestión de este tipo de programas. Es graduada en *la School of Sociology and Politics* de la *National University of Ireland, Galway*, y forma parte del Consejo del *Galway Volunteer Centre*. Su investigación se ha presentado en eventos como la *World Volunteering Conference*, y ha publicado en revistas académicas para compartir el impacto y los desafíos del voluntariado juvenil, el voluntariado internacional y el compromiso entre comunidad y universidad.

VALLE LÓPEZ, Javier M.

Profesor Titular de Universidad (área: Teoría e Historia de la Educación), en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, donde dirige el grupo de investigación sobre "políticas educativas supranacionales". Ha realizado estudios para organismos internacionales como la OEI y la UNESCO. Ha sido premio nacional de Tesis Doctorales en educación comparada "Pedro Roselló".

VÁZQUEZ RODRÍGUEZ, Ana

Graduada en Pedagogía y actualmente cuenta con una Beca Nacional Competitiva (Formación Profesorado Universitario-FPU) en el Departamento de Pedagogía y Didáctica de la Universidad de Santiago de Compostela. Es coautora de un libro en la Editorial Síntesis, bajo el título "Educación no formal y empleabilidad de la juventud", así como de distintos trabajos académicos en forma de artículos y capítulos de libro. Sus líneas de trabajo se centran en la educación no formal y la empleabilidad, el análisis del desempleo juvenil y los procesos de inserción laboral en la educación superior.

Hace décadas que la investigación social en general, y la educativa en particular, ha conseguido poner bien a las claras que la formación de los jóvenes no se puede resolver, y menos de un modo exclusivo, mediante las convencionales vías asociadas a un currículo escolar que -horizontal o verticalmente- fija niveles y establece modalidades formales de enseñanza-aprendizaje.

Los enfoques e itinerarios de educación no formal para los jóvenes que en este monográfico hemos podido reunir, gracias a la generosa contribución de analistas y expertos, con procedencias geográficas y profesionales poco homogéneas, en absoluto cierran o colman el afán exploratorio de vías sobre las que se deslizan, hoy más que nunca, las ideas y los programas de educación y aprendizaje no formal, entre otras razones porque, como advirtió certeramente hace tres lustros el profesor Colom Cañellas (2005), la arquitectura estructural de tales acciones no dejan de ser continuistas con las propiamente formales, dándose más complementariedad que estricta contradicción, eso sí, una vez acreditadas las diferencias espacio-temporales y los argumentos jurídicos que, de modo prístino, separan la comprensión y la extensión de ambos canales educativos.