



COLECCIÓN APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA

RECONOCIMIENTO Y VALIDACIÓN DE LA COMPETENCIA DE LOS PROFESIONALES SOCIOEDUCATIVOS.

Marco teórico y unidades de aprendizaje para el trabajo
formativo y orientador en la generación N/NI

HUGO ABEL DIEZ POZAS
MANUEL CARABIAS HERRERO
LUIS CARRO SANCRISTÓBAL



Universidad de Valladolid

RECONOCIMIENTO Y VALIDACIÓN DE LA COMPETENCIA DE LOS
PROFESIONALES SOCIOEDUCATIVOS. MARCO TEÓRICO Y UNIDADES
DE APRENDIZAJE PARA EL TRABAJO FORMATIVO Y ORIENTADOR CON
LA GENERACIÓN *NINI*.

Serie: EDUCACIÓN
Colección: APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA.
(Lifelong learning), nº 3

(<http://www.publicaciones.uva.es/UVAColecciones-14-Aprendizaje-a-lo-largo-de-la-vida-lifelong-learning.aspx>)

Reconocimiento y validación de la competencia de los profesionales socioeducativos: marco teórico y unidades de aprendizaje para el trabajo formativo y orientador con la generación "nini" / Hugo Abel Díez Pozas, Luis Carro Sancristóbal, Manuel Carabias Herrero. Valladolid: Ediciones Universidad de Valladolid, 2022

193 p. ; 17 cm. (Aprendizaje a lo largo de la vida = Lifelong learning) ; 3. Educación

ISBN 978-84-1320-185-6

1. Educadores sociales. 2. Juventud 3. Sociología - Investigación. I. Díez Pozas, Hugo Abel. II. Carro Sancristóbal, Luis. III. Carabias Herrero, Manuel. IV. V. Universidad de Valladolid, ed.

331.5-053.81+37-053.81:364-7
364.7:331.5-053.81+37-053.81

HUGO ABEL DIEZ POZAS
LUIS CARRO SANCRISTÓBAL
MANUEL CARABIAS HERRERO

**RECONOCIMIENTO Y VALIDACIÓN DE LA
COMPETENCIA DE LOS PROFESIONALES
SOCIOEDUCATIVOS. MARCO TEÓRICO Y UNIDADES
DE APRENDIZAJE PARA EL TRABAJO FORMATIVO Y
ORIENTADOR CON LA GENERACIÓN *NINI*.**



EDICIONES
Universidad
Valladolid

En conformidad con la política editorial de Ediciones Universidad de Valladolid (<http://www.publicaciones.uva.es/>), este libro ha superado una evaluación por pares de doble ciego realizada por revisores externos a la Universidad de Valladolid.

Este Proyecto ha sido realizado gracias a los fondos recibidos de la Comisión Europea. Este texto muestra solo el punto de vista del autor, la Comisión Europea no se responsabiliza de su uso.



Este libro está sujeto a una licencia "Creative Commons Reconocimiento-No Comercial – Sin Obra derivada" (CC-by-nc-nd).

MANUEL CARABIAS, LUIS CARRO, HUGO ABEL DIEZ. Valladolid, 2022

Diseño: Ediciones Universidad de Valladolid

ISBN: 978-84-1320-185-6

Diseño de cubierta: Ediciones Universidad de Valladolid

Motivo de cubierta: Vector de Fondo creado por svstudioart - www.freepik.com.

Tabla de contenido

1. INTRODUCCIÓN	11
2 MARCO TEÓRICO	15
2.1 NINI: UNA FIGURA DIFÍCIL DE DEFINIR	15
2.2 NINI: DE LA DESCONSIDERACIÓN AL REALCE DE COMPETENCIAS	19
2.3 EL CONCEPTO DE COMPETENCIA	22
2.4 LA VALIDACIÓN DE LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE EN LOS DOCUMENTOS DE LA UE23	
2.5 INSTRUMENTOS EUROPEOS PARA LA MOVILIDAD Y LA TRANSPARENCIA DEL CAPITAL HUMANO	24
3 UN ANÁLISIS COMPARATIVO DE LAS PRÁCTICAS PARA RECONOCER Y VALIDAR LAS COMPETENCIAS DE LOS TRABAJADORES Y EDUCADORES SOCIALES	27
3.1 UN DEBATE COLECTIVO	27
3.1.1 UN OBJETIVO COMPLEJO: NINI	29
3.2 SOBRE LOS NÚMEROS Y SU ORIGEN	33
3.2.1 EL AUMENTO DEL DESEMPLEO	33
3.2.2 EL ALTO ÍNDICE DE DESEMPLEO Y LA DIFICULTAD PARA ACCEDER AL MERCADO LABORAL	35
3.2.3 JÓVENES NINI EN NÚMEROS	37
3.2.4 LOS DESANIMADOS	40
3.2.5 TRAS 10 AÑOS DE DATOS (2008-2018)	41
3.3 COMPETENCIAS DE LOS AGENTES EDUCATIVOS Y SOCIALES: FORMACIÓN	43
3.3.1 COMPETENCIAS MODELO PARA PROFESIONALES	44
3.3.2 HABILIDADES ESTRATÉGICAS DE LOS PROFESIONALES QUE DESEMPEÑAN SU ACTIVIDAD LABORAL CON JÓVENES NINI	46
4 GUÍA DE ORIENTACIÓN Y MODELO FORMATIVO	47
4.1 OBJETIVOS Y CONTENIDO DEL MODELO	47
4.1.1 OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	47
4.1.2 DESTINATARIOS DE ESTA FORMACIÓN	48
4.1.3 ENFOQUE METODOLÓGICO	49
4.2 ÁREAS DE COMPETENCIAS ESTRATÉGICAS	52
4.2.1 EL ÁREA DE LAS COMPETENCIAS COLECTIVAS DE UN EQUIPO Y TRABAJO EN RED	52
4.2.2 ÁREAS DE LAS COMPETENCIAS DE MOTIVACIÓN Y EMPODERAMIENTO	56
4.2.3 ÁREA DE COMPETENCIAS DE GESTIÓN DEL CAMBIO	63
5 DIRECTRICES PARA LOS FORMADORES	71
5.1 RECEPTORES DEL APRENDIZAJE	71

5.2	ANÁLISIS DE LAS NECESIDADES DE APRENDIZAJE E INTERPRETACIÓN DE LAS NUEVAS HABILIDADES Y MARCOS DE REFERENCIA	71
5.3	OBJETIVOS EDUCATIVOS	72
5.4	ASPECTOS METODOLÓGICOS	73
5.5	TIPOS DE HERRAMIENTAS EN EL AULA Y SU USO	74
5.5.1	HERRAMIENTAS «REFLEXIVAS»	75
5.5.2	EL JUEGO DE ROL (<i>ROLE PLAYING</i>)	75
5.5.3	ESTUDIO DE CASOS	76
5.5.4	EL TRABAJO EN SUBGRUPOS (PARA APLICAR EN DIFERENTES SITUACIONES)	77
5.5.5	JUEGOS DE AULA	77
5.5.6	METODOLOGÍAS EN EL AULA QUE UTILIZAN EL VÍDEO Y EL CINE	78
5.6	GESTIÓN DE LA FORMACIÓN Y EL TIEMPO.	78
5.6.1	ANÁLISIS DE NECESIDADES FORMATIVAS DEL TIEMPO	78
5.6.2	EVALUACIÓN INTERMEDIA	78
5.6.3	SESIÓN DE CIERRE	79
5.7	LA EVALUACIÓN	79
5.7.1	FASES DE EVALUACIÓN Y SU NATURALEZA REFLEXIVA	79
5.7.2	CÓMO EVALUAR	80
5.7.3	HERRAMIENTAS DE ANÁLISIS CONSTANTES EN EL AULA	80
6	LAS UNIDADES DIDÁCTICAS	83
6.1	UNIDAD DIDÁCTICA 1. COMPETENCIAS COLECTIVAS DE EQUIPO Y DE TRABAJO EN RED	85
6.1.1	APORTACIONES DE LOS PROFESIONALES	85
6.1.2	MÓDULO 1. COMPETENCIAS COLECTIVAS DE EQUIPO	87
6.1.3	MÓDULO 2. COMPETENCIAS COLECTIVAS DE TRABAJO EN RED	89
6.1.4	SESIONES, OBJETIVOS, ACTIVIDADES Y TIEMPO	92
6.2	UNIDAD DIDÁCTICA 2. COMPETENCIAS MOTIVACIONALES Y DE EMPODERAMIENTO	93
6.2.1	APORTACIONES DE LOS PROFESIONALES	93
6.2.2	MÓDULO 1. MOTIVACIÓN	96
6.2.3	MÓDULO 2. EMPODERAMIENTO	99
6.2.4	SESIONES, OBJETIVOS, ACTIVIDADES Y TIEMPO	102
6.3	UNIDAD DIDÁCTICA 3. COMPETENCIAS PARA LA GESTIÓN DEL CAMBIO	103
6.3.1	APORTACIONES DE LOS PROFESIONALES	103
6.3.2	MÓDULO 1. METACOMPETENCIAS PARA EL CAMBIO	104
6.3.3	MÓDULO 2. CREATIVIDAD E INNOVACIÓN.	107
6.3.4	SESIONES, OBJETIVOS, ACTIVIDADES Y TIEMPO.	109
6.4	SUGERENCIAS GENERALES DE LOS PROFESIONALES.	110
7	REFLEXIONES CONCLUYENTES	113
8	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	117
9	ANEXOS	121

Índice de tablas

Tabla 1. Sumario de usuarios registrados en la plataforma web destinada al Estudio de revisión por pares. Fuente: http://www.observal.es/ComWork/moodle	13
Tabla 2. Sumario de respuestas por idioma en cada estudio. Fuente: http://www.observal.es/analisis/index.php/admin/survey/sa/view/surveyid/397698	13
Tabla 3. Tasa de desempleo (2012). Fuente: Eurostat, Encuesta de población activa (2013).	34
Tabla 5. Tasa de empleo juvenil en 2013.	36
Tabla 6. Porcentaje de personas NINI por sexo, 2012. Fuente: Eurostat, 2013.	38
Tabla 7. Tasa de no participación de la población 15-74 años de edad, por sexo y país en 2012. Fuente: Encuesta de la población activa (2013).	40
Tabla 8. Evolución de la tasa de desempleo entre 2008 y 2018. Fuente: Eurostat, 2019.	42
Tabla 9. Evolución de la tasa de desempleo entre 2008 y 2018. Fuente: Eurostat, 2019.	42
Tabla 10. Nivel 6 del Marco Europeo de Cualificaciones.	49
Tabla 11. Articulado de las competencias colectivas de un equipo y de trabajo en red.	54
Tabla 12. Articulado de las competencias de motivación y empoderamiento.	61
Tabla 13. Articulado de las competencias de motivación y empoderamiento.	68
Tabla 14. Clasificación de competencias transversales según ESCO. https://ec.europa.eu/esco/portal/home	84
Tabla 15. Competencias colectivas de equipo.	89
Tabla 16. Competencias colectivas de trabajo en red.	92
Tabla 17. Distribución de sesiones en la unidad 1.	93
Tabla 18. Módulo de motivación.	99
Tabla 19. Módulo de empoderamiento.	101
Tabla 20. Distribución de sesiones en la unidad 2.	102
Tabla 21. Módulo de metacompetencia para el cambio.	106
Tabla 22. Módulo de creatividad e innovación.	108
Tabla 23. Distribución de sesiones de la unidad 3.	109

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Desempleo el cada uno de los países EU28 en 2012.	35
Gráfico 3. Encuesta de población activa en 2013.	37
Gráfico 4. Porcentaje de personas NINI por sexo en 2012 en Europa. Encuesta de la población activa (2013).	39
Gráfico 5. Tasa de no participación de la población 15-74 años de edad, por sexo y país en 2012. Fuente: Encuesta de la población activa (2013).	41
Gráfico 6. Evolución de la tasa de desempleo entre 2008 y 2018. Fuente: Eurostat, 2019.	42
Gráfico 7. Evolución del porcentaje de personas NINI desde el 2008 al 2018.	43

Índice de figuras

Figura 1. Diferencias conceptuales entre la tasa de desempleo juvenil y la tasa de jóvenes NINI. Fuentes: Eurofound, 2012.	16
Figura 2. La heterogeneidad del colectivo NINI. Fuente: Eurofound, 2012.....	17
Figura 3. Factores que aumentan la probabilidad de convertirse en un joven NINI. Fuente: Eurofound, 2012.	18
Figura 4. Aspectos relevantes de la formación de los profesionales.	51
Figura 5. Áreas de competencias estratégicas identificadas por el proyecto ComWork.	52
Figura 7. Estructura sugerida para el área de formación de las competencias colectivas de un equipo y en red.....	55
Figura 8. Estructura sugerida para el área de formación de las competencias de motivación y empoderamiento.	62
Figura 9. Estructura sugerida para el área de formación de las competencias de motivación y empoderamiento.	69

1 Introducción

Este trabajo es fruto de un proceso de investigación y diseño didáctico enmarcado en el proyecto europeo de innovación educativa llamado ComWork¹. Este proyecto está destinado a contribuir a la innovación del progreso en el dominio de prácticas dentro del ámbito social, en concreto en profesionales educativos y sociales que trabajan con jóvenes que ni se encuentran en procesos formativos ni están trabajando (en adelante NINI).

En los últimos años, este término se ha debatido políticamente debido al impacto desproporcionado de la recesión en los menores de 30 años: la tasa de desempleo de esta parte de la población es el doble de la media.

Este proyecto se desarrolla en torno a tres elementos:

- Competencias adquiridas en contextos formales, no formales e informales de los profesionales socioeducativos, que llevan a cabo sus actividades en el campo educativo o social;
- Los motivos por los cuales la juventud se encuentra en dificultad para encontrar un empleo;
- El procedimiento de reconocimiento, validación y acreditación de competencias profesionales, dentro de los términos europeos, para asegurar la transparencia y la movilidad de las personas.

La innovación educativa que se presenta es fruto de un proceso de investigación que se ha llevado a cabo entre una asociación de siete organizaciones multidisciplinares pertenecientes a cuatro países (Italia, España, Bulgaria y Portugal). Las organizaciones son las siguientes:

- Italia:
 - Universidad de Roma Tre, Departamento de Educación.

¹ COM WORK. Exchanging practices for recognize and validate competences of social and educational professionals (Erasmus+ 2014-1-IT01-KA200-002490).

- Región de Lazio.
- Il Laboratorio.
- People S.L.
- España:
 - Universidad de Valladolid.
- Bulgaria:
 - Asociación Znanie.
- Portugal:
 - Caixa de Mitos.

Para desarrollar los resultados que a continuación expondremos se ha contado con la colaboración de profesionales en educación y orientación para la carrera como trabajadores y educadores sociales, tutores, profesores universitarios de las áreas de educación y educación y trabajo social, psicólogos, otros profesionales afines y los propios jóvenes que no están trabajando ni estudiando. Todos ellos vinculados a organizaciones educativas y/o de orientación para la carrera.

Para la obtención de estos resultados se lleva a cabo un proceso de investigación que consta de dos partes: una primera referente a la visión teórica y estado del arte y una segunda de elaboración del proceso formativo.

En la primera fase de la investigación se realiza un análisis comparativo de:

- Las prácticas, para reconocer y validar las competencias de los trabajadores y educadores sociales que se llevan a cabo en cada uno de los países participantes.
- Los modelos de orientación y formación.
- Los datos cuantitativos con relación al NINI.
- Las competencias que los profesionales tienen o debieran tener para ayudar a jóvenes que ni estudian ni trabajan a mejorar su situación.

Para llegar a definir las características del fenómeno NINI, este análisis se lleva a cabo desde un punto de vista teórico y se contrasta con la realidad en los centros sociales y educativos, atendiendo al punto de vista de los profesionales y de los propios jóvenes que no están estudiando ni trabajando y jóvenes que anteriormente estaban en esa situación.

En una segunda fase de la investigación, se diseña un modelo formativo y una guía de orientación para la carrera para los profesionales que trabajan con jóvenes que no están estudiando ni trabajando. Este modelo formativo identifica tres áreas de desarrollo fundamentales:

1. Competencias colectivas de un grupo y una red.
2. Competencias de motivación y empoderamiento.

3. Competencias para la gestión del cambio.

Tanto para la primera fase como para la segunda, los profesionales y los jóvenes NINI han estado presentes de la siguiente forma:

- Equipo de trabajo: en cada país se ha formado un equipo de trabajo compuesto por los profesionales antes descritos que han colaborado con el equipo de investigación a lo largo de todo el proceso. Este equipo ha aportado su opinión en cada una de las fases del proceso.
- Foro abierto: se ha habilitado un espacio web a través del cual cualquier profesional vinculado al trabajo con jóvenes NINI ha tenido la oportunidad de aportar su experiencia y opinión sobre el modelo formativo diseñado.
- Revisión por pares: una vez obtenidos los resultados finales, el equipo de investigación ha realizado una revisión por pares de cada una de las áreas que compone el modelo formativo pudiendo establecerse así el modelo final.

En las siguientes tablas se recoge el número de profesionales registrados en el espacio web y los que han participado a través del foro abierto.

Idioma	Número de respuestas
Inglés	6
Búlgaro	20
Castellano	45
Italiano	43
Portugués	4
TOTAL	118

Tabla 1. Sumario de usuarios registrados en la plataforma web destinada al Estudio de revisión por pares

Idioma	Número de respuestas
Búlgaro	31
Castellano	21
Italiano	22
Portugués	8
TOTAL	82

Tabla 2. Sumario de respuestas por idioma en cada estudio.

Este documento se estructura a partir de los resultados que se han obtenido. En un primer punto se expone un marco teórico donde se indican de manera conceptual las bases sobre las que se asienta el proyecto; un segundo apartado en el que se analizan y se comparan las prácticas para reconocer y validar las competencias de profesionales;

una tercera sección en la que se presentan una guía de orientación y un modelo formativo dirigido a estos profesionales y en los que se distinguen tres áreas de desarrollo en los profesionales; una cuarta parte en la que se proporcionan directrices y herramientas; y una última parte en la que, con más detalle, se exponen diferentes unidades didácticas para el enriquecimiento de las competencias de los profesionales sociales en su labor con jóvenes NINI.

2 Marco teórico

Durante la primera fase del proyecto se trabajó en establecer una definición común de la juventud que ni estudia ni trabaja. Definimos en este apartado el contexto de trabajo y una aproximación de las competencias desde una perspectiva europea.

2.1 NINI: una figura difícil de definir

A día de hoy, una de las mayores prioridades de los estados miembros de la Unión Europea es enfrentarse a la crisis sistemática y la renovación del modelo social y económico mediante la reducción del desempleo en todas sus variantes estructurales. Muchas de las políticas marcadas por la Unión Europea están orientadas al fomento del empleo, teniendo en cuenta a este no como un objetivo en sí mismo, sino como medio para garantizar la integración de la ciudadanía de la UE. En los últimos años, la inclusión social está en riesgo, pero no es lo único, ha aumentado la pobreza en Europa con el consecuente incremento de las diferencias sociales y la modificación de los objetivos establecidos en la Estrategia 2020 en Europa.

El desempleo juvenil es extremadamente alto y hay varios factores que afectan a la capacidad de la juventud europea para ejercer sus derechos y ganar autonomía personal y profesional. Para ello, existen programas de intervención que han sido elaborados no solo para el empleo, sino también para apoyar a su capacidad o potencial, a través de acciones de empoderamiento.

El fenómeno NINI, como acrónimo de «ni estudia, ni trabaja» o jóvenes que no se encuentran desarrollando procesos formativos y no están trabajando, encaja dentro de este contexto.

«La tasa de jóvenes NINI está concebida como un modo de medir a aquellas personas jóvenes que no tienen empleo ni están formándose. En esto difiere de la tasa de desempleo juvenil, dado que ésta mide el porcentaje de personas jóvenes que están en paro en comparación con el resto de población de jóvenes que forman parte de la población activa. Por esta razón, en términos relativos, la tasa de desempleo juvenil es

mayor que la tasa de jóvenes NINI; en términos absolutos, el cómputo total de los jóvenes NINI es generalmente más alto que el desempleo juvenil» (Mascherini & Ledermaier, 2016, pág.10). Esto está reflejado en la Figura 1.

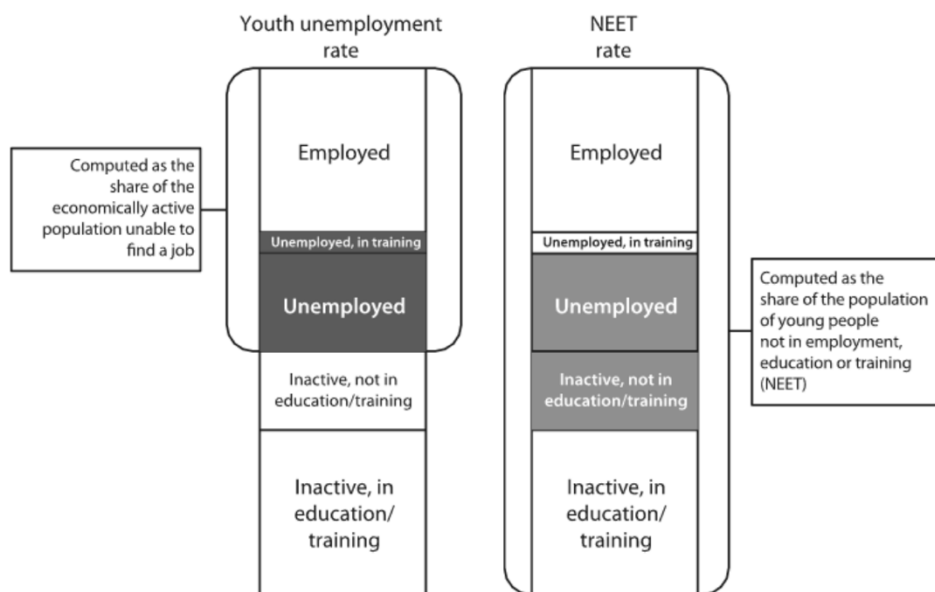


Figura 1. Diferencias conceptuales entre la tasa de desempleo juvenil y la tasa de jóvenes NINI. (Mascherini *et al.*, 2012).

Resulta difícil dar una imagen uniforme del concepto NINI. Debemos comenzar por nombrar a la sección de la juventud que ha tenido una mala experiencia en el colegio o en su formación (académicamente hablando); cabe mencionar también a aquellas personas que después de haber terminado el máster y posgrado, han intentado entrar en el mundo de la investigación (en la Universidad) pero no lo han logrado. También se encuentran jóvenes que, habiendo terminado la educación obligatoria, ni trabajan ni reciben formación, o bien trabajan de forma ilegal de manera que no se les puede catalogar en ningún otro segmento de la población.

Los jóvenes NINI también son personas con estudios superiores que han buscado inmediatamente trabajo, pero que no lo han conseguido, y por consiguiente han perdido la motivación y han dejado de intentarlo. Y, finalmente, nos encontramos con personas con estudios superiores que han adquirido competencias que prueban la insuficiencia de las demandas del mercado laboral, es decir, que fallan al definir un proyecto profesional.

Por lo tanto, un joven NINI puede estar en paro, inactivo o en ambas situaciones. Así pues, vemos como el colectivo NINI se caracteriza por una gran heterogeneidad.

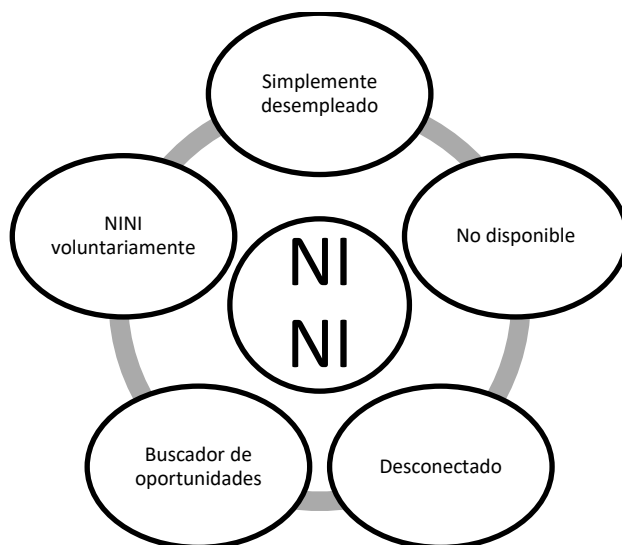


Figura 2. La heterogeneidad del colectivo NINI (Mascherini *et al.*, 2012).

«Es importante destacar la heterogeneidad del colectivo NINI, el cual necesita ser incorporado al mercado laboral o a una formación. Las diferentes necesidades y características de los subgrupos han de ser consideradas, dado que no vale un único modelo para todos. Solo una aproximación efectiva servirá para reintegrar a los NINI» (Mascherini & Ledermaier, 2016, pág. 25).

Algunos estudios y autores insisten en la necesidad de prevenir antes de convertirse en joven NINI, comenzando desde la escuela primaria, estableciendo un vínculo desde muy temprano con las posibilidades ocupacionales. Un interesante ejemplo de estrategia de orientación lo vemos en la iniciativa de la National Foundation for Educational Research (2014) para mantener involucrados en el aprendizaje a este colectivo, una vez superada la etapa de educación básica obligatoria.

Esta heterogeneidad está estrechamente vinculada con los siguientes factores de riesgo.

El grupo con el que hemos trabajado son los jóvenes NINI más mayores, pero creemos que podría ser útil tener en mente el concepto de «desconexión temporal», concepto que describe el estatus de una persona demasiado joven para ser considerada NINI, lo que evitaría la creación de una imagen definida de lo que es ser un joven NINI.

Al mismo tiempo, la definición de NINI está relacionada con connotaciones negativas (ni estudia, ni trabaja), y ha de ser reemplazada por declaraciones que hagan referencia a las necesidades y no tanto a las desventajas.



Figura 3. Factores que aumentan la probabilidad de convertirse en un joven NINI (Mascherini *et al.*, 2012).

Creemos que los factores educativos, sociales y políticos son elementos relevantes no solo como resultado de la crisis económica, sino también en el desempleo juvenil y la inactividad que también son bastante problemáticos. La divergencia real entre la tasa de desempleo juvenil es bastante más profunda, a largo plazo, en los fundamentos de la Unión Monetaria y de la UE.

La prolongada estancia fuera del mercado laboral y del sistema educativo, y la intensificación de la crisis económica pueden producir:

- Marginalidad a largo plazo.
- Abandono escolar temprano (la tasa de personas NINI y abandono escolar están muy relacionadas).
- Bajo nivel de educación y aprendizaje.
- Dificultades y falta de adaptabilidad para insertarse en buenas condiciones en el mercado laboral.

Estar fuera del sistema educativo o del mercado laboral puede suponer un golpe duro y una falta de integración en la sociedad en la que vivimos. Ni se es útil ni se está despedido, simplemente se está «fuera».

El capital humano identifica los recursos materiales disponibles para una sociedad o en un individuo, entre los que se incluyen conocimiento, educación, información, capacidades técnicas adquiridas a lo largo de la vida, o todos los recursos que componen la capacidad de realizar actividades de transformación y creación dirigidas a obtener metas sociales, económicas o metas personales o colectivas. Una de las mayores preocupaciones de la política de la UE es la gran pérdida del capital humano, la cual también está reflejada en una pérdida de miles de millones de euros para implementar sistemas educativos, en incentivos para innovar y en medidas educativas ineficientes.

En este contexto, la estrategia Europa 2020 señala el binomio joven-competencias como un eje de carga para ayudar a salir de la crisis. En esta estrategia se han desarrollado aspectos como:

- Aprendizaje de competencias.
- Reconocimiento de cualificaciones profesionales.
- Clasificación Europea de Habilidades, Competencias y Ocupaciones (ESCO).
- Identificación, valoración y acreditación de competencias adquiridas fuera del sector formal de la educación.
- Pasaporte de las habilidades europeas (ej.: Europass y Youthpass) que permitirán a cada uno registrar y presentar las experiencias adquiridas a lo largo del tiempo.

Abordando las causas de la existencia de los jóvenes NINI, hay un punto de vista práctico que muchas veces se obvia en la construcción de la definición: los contextos y las oportunidades (o carencia de las mismas).

Se precisa una más profunda consideración del contexto personal y su potencial. Esto puede ser crítico si se plantea desde un análisis de las competencias profesionales: ¿tiene en cuenta el profesional los problemas personales? Por otra parte, ¿podría poner en entredicho el contexto personal en el que se haya movido para encontrar soluciones? Esta combinación de elementos individuales y del medio personal promueve una conexión progresiva de las personas entre las acciones y cometidos desempeñados, estando incluidos dentro de una interpretación más amplia que persigue el desarrollo individual y global de manera sostenible. Ello supone que muchas de las competencias reemplazadas u olvidadas pueden ser puestas en juego, tal y como Freire sugiere, y así promover unas acciones al servicio de la juventud de forma paralela al proceso constructivo de apoyo.

2.2 NINI: de la desconsideración al realce de competencias

Para el sistema económico nacional, el colectivo NINI supone un déficit en el ámbito de la escuela y de la formación en cuanto a la fragilidad de la capacidad técnica, el conocimiento y las competencias básicas dentro de una situación territorial altamente

polarizada, en especial para la variable de género (OECD, 2013). Podemos decir que estos temas están relacionados con déficit de capital humano y capacidades tal y como ha mencionado Amartya Sen (Nussbaum, 2002, 2012), siendo estos niveles peligrosamente bajos en comparación con los demás países de Europa, y cuyo capital requiere una mayor atención dinámica con el fin de evitar el peligro de su obsolescencia. Según Sen, se trata de un proceso dinámico de «la capacidad de una persona, el cual se refiere a las combinaciones alternativas de funcionamiento que son factibles a lograr por la persona. La capacidad es, de este modo, una especie de libertad; la libertad sustantiva para lograr combinaciones de funcionamiento alternativos (o, de manera informal, la libertad para lograr estilos de vida diferentes)» (Sen, 2000, p. 75).

Según la filósofa Marta Nussbaum (2011), «el enfoque de capacidades» es una aproximación a una evaluación comparativa de la calidad de vida, de la que brota la teorización de una nueva justicia social. Diferentes conjuntos de motivaciones permiten que este esquema teórico represente la sostenibilidad y la calidad de los procesos de desarrollo:

- El bienestar individual no se considera ni una habilidad ni una condición estática: es un proceso en el que es fundamental la disponibilidad de recursos a los que se permite el acceso.
- La consideración de igualdad se ha extendido: es una oportunidad que reside en el espacio de vida de los individuos y las sociedades.
- La relación con una visión compleja del desarrollo supera el tamaño economicista para basarse en las dimensiones relacionadas con los valores antropológicos (como sentirse bien, el desarrollo del potencial, la justicia y la igualdad).

Otro elemento que afecta a la calidad del capital humano, reduciendo las posibilidades de acceso al mercado de trabajo, es la creciente brecha entre las competencias requeridas por las empresas y las adquiridas por los trabajadores (inadecuación de las cualificaciones), sobre todo en lo relativo a la sección de la juventud trabajadora. Este fenómeno se debe a varios factores, tales como la falta de correspondencia entre la formación y las nuevas tecnologías, situaciones frecuentes de «sobrecualificación» o «subcualificación».

Esto significa que a nivel individual existe:

- El riesgo de trabajar en un ambiente en el que se es incongruente con las competencias que posee.
- Un mayor riesgo de desempleo de larga duración (como sucede a los trabajadores más cualificados).

En ambos casos, nos enfrentamos a un círculo vicioso de deterioro del conocimiento y la consecuente exclusión social.

Existe la necesidad de mejorar el capital humano, especialmente de la juventud. Para abordar la cuestión del crecimiento en toda su complejidad es necesario reafirmar

el papel central de la educación y la formación, ya que varios documentos de la UE así lo subrayan, por ejemplo, la Estrategia Europa 2020 (recordando los objetivos de la Estrategia de Lisboa de 2000). La educación y la formación tienen que crear las condiciones para un crecimiento inclusivo sostenible y fomentar la innovación, usando enfoques basados en el conocimiento. Una de las preocupaciones de los cinco objetivos identificados es la necesidad de elevar el nivel de educación y formación de la juventud mediante la reducción de las tasas de abandono escolar, hasta llegar a niveles por debajo del 10% y el aumento de un 40% de las personas de 30 a 34 años con una educación universitaria.

Dentro de la Estrategia 2020, tenemos que mencionar la *Youth on the move* que se dirige a la mejora del potencial de la juventud, proporcionándoles educación y formación de calidad, integración efectiva en el mercado laboral y una mayor movilidad transnacional. La movilidad presupone la transparencia de los profesionales y títulos de estudios, así como la presencia de disposiciones que permitan a los ciudadanos transferir sus competencias de un sistema a otro, de un país a otro. Esta iniciativa reafirma la validez de un enfoque basado en la inclusión activa a través de la propia activación del sujeto. La juventud tiene que mejorar constantemente sus competencias y mantener su nivel de empleabilidad y, por lo tanto, debe ser la estrategia de trabajo básico para la integración social y profesional.

También la recomendación del Consejo de la Unión Europea de 22 del abril de 2013 es clave al promover el programa de «Garantía Juvenil» cuyo fin es proporcionar a jóvenes menores de 25 años oportunidades formativas y/o laborales dentro de los cuatro meses posteriores a estar en situación de desempleo o de la salida del sistema de educación formal. Una iniciativa que, para fomentar la activación auténtica de diferentes beneficiarios, necesita servicios y profesionales altamente cualificados, capaces de integrar y crear una cultura de la formación dialogada, el conocimiento del mundo laboral y la personalización/ individualización de las acciones de tal manera que coloquen a la persona y su biografía y profesional en el centro. Los tres tipos de beneficiarios y acciones identificados son:

- 1) los jóvenes en paro y que no están en posesión de calificaciones (las actividades del presupuesto, orientación, formación complementaria y de prácticas en empresas, incluso en el extranjero, y las iniciativas de la colocación);
- 2) los jóvenes sin empleo en posesión de los títulos secundarios y universitarios (módulos de formación en la empresa con el fin de calificar este modo puedan ser valiosos en el mercado de trabajo con la colocación de acciones);
- 3) los jóvenes en dificultad y en peligro de exclusión social (actividades educativas de carácter promocional como «segunda oportunidad», con una fuerte relevancia para las prácticas y las trayectorias de inserción laboral).

Consecuentemente, está claro que, con el fin de hacer frente a los profundos cambios que se producen en el mercado laboral, así como en la concepción del aprendizaje y la formación, el desarrollo de nuevas competencias es un factor crucial para:

afrontar la competitividad; abrir el mercado laboral a la juventud; poner en práctica las competencias adquiridas en los lugares de trabajo anteriores o instituciones de formación y promover la flexibilidad necesaria.

2.3 El concepto de competencia

El debate sobre las competencias en los últimos 40 años se ha relacionado con la transformación constante del sistema de cualificaciones y los ajustes organizativos y contextos de trabajo, más flexibles y menos estructurados. La evolución del concepto de competencia muestra un carácter holístico, influenciado desde diferentes disciplinas, como demuestra la literatura europea e internacional, en cuanto a la metodología y los instrumentos enfocados al idioma (Weigel, 2008).

En este trabajo, no vamos a hablar de la enorme cantidad de definiciones de competencia en la bibliografía especializada, sino que proponemos como definición de trabajo de nuestro grupo de investigación la competencia como una demostrada capacidad para utilizar, en situaciones de trabajo, estudio o el desarrollo profesional y personal, un conjunto estructurado de conocimientos y habilidades, adquiridas en contextos formales, no formales e informales de aprendizaje.

La competencia es una mezcla de diferentes habilidades que permiten combinar el conocimiento, la práctica operativa, y los recursos relacionales y emocionales; diferentes niveles de motivación y compromiso (quiero actuar); capacidades relacionadas con el contexto, los contextos organizacionales y sociales haciendo posible que las personas asuman la responsabilidad personal de las tareas, las vidas y los riesgos (Le Boterf, 2000).

El concepto de competencia es útil y necesario y lo usamos para enfrentarnos a nuevas formas de competitividad y a la creciente complejidad de las situaciones en que se trabaja, requiriendo no solo las habilidades técnicas, sino también las cualidades personales individuales, marcando así la diferencia de/en situaciones idénticas objetivas.

La integración entre el sujeto y el contexto es, por tanto, relevante para la comprensión de cómo diferentes personas trabajan y en qué tipo de condiciones; cuáles son las dimensiones individuales activadas en cada profesión y actividad de modo que sea posible formular hipótesis sobre el desarrollo de esta interacción y para identificar y luego certificar las técnicas aplicadas.

La competencia ayuda a comprender, de una manera más dinámica, la relación entre el individuo, el proceso de aprendizaje, el pensamiento y la acción. La descripción de competencia es, simultáneamente, un logro y una herramienta importante para continuar la formación y el trabajo a través del reconocimiento social del conocimiento individual.

La competencia fomenta la autonomía, la responsabilidad y el crecimiento personal de los ciudadanos y de los trabajadores y tiene en cuenta la creatividad, la capacidad de cambiar la manera de mejorar el «aprender por aprender», el apoyo a la capacitación,

y el sentido de autoeficacia, así como la capacidad para diseñar proyectos profesionales y formativos, y de utilizar lo que uno ha aprendido.

2.4 La validación de los resultados de aprendizaje en los documentos de la UE

Los términos «no formal» e «informal» fueron definidos por el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (Cedefop, 2008) de la siguiente manera: aprendizaje no formal como «aprendizaje derivado de actividades planificadas, pero no designadas explícitamente como programa de formación (en cuanto a objetivos didácticos, duración o soportes formativos). El aprendizaje no formal presupone intencionalidad por parte del alumno» (Cedefop, 2008, p. 134). Mientras que el aprendizaje informal es el «aprendizaje resultante de actividades cotidianas relacionadas con el trabajo, la vida familiar o el ocio. No se halla organizado ni estructurado en cuanto a sus objetivos, duración o recursos formativos. Los aprendizajes informales carecen por regla general de intencionalidad por parte del alumno» (Cedefop, 2008, p. 93).

A efectos prácticos y desde el punto de vista laboral, estos aprendizajes son igual de válidos que aquellos conseguidos en entornos formales. Una persona puede haber adquirido sus competencias a través de vías formales (formación profesional, universidad...) o a través de vías no formales e informales (experiencia laboral, formación continua...) ya que lo importante es ser competente, es decir, desenvolverse en el puesto de trabajo de forma eficaz, independientemente de cómo se han adquirido las competencias que lo permiten. Así pues, es preciso poner a disposición del ciudadano un puente que permita validar estos aprendizajes.

El tema de la validación del aprendizaje no formal e informal es parte de la agenda europea desde principios de los años noventa bajo el epígrafe de *lifelong learning*. Existen referencias a la validación desde el año 2002 en la Comunicación de la Comisión sobre el aprendizaje permanente, y en la Resolución sobre la cooperación avanzada en la enseñanza y la formación profesional (Declaración de Copenhague). Los documentos clave son los Principios Comunes Europeos para la identificación y validación del aprendizaje no formal e informal (2004), la Recomendación sobre la validación del aprendizaje no formal e informal (2012) y las Directrices Europeas de Cedefop (2009 y 2015).

Los principios se pueden resumir en los derechos individuales (entre los cuales se encuentra el carácter voluntario del proceso de validación), los derechos de las partes involucradas, incluida la cláusula de la garantía de la calidad, y el valor de la confianza, la credibilidad y la legitimidad.

Las directrices, por otra parte, contienen la lógica de validación. Aunque la Comisión Europea y el Cedefop han formulado un claro proceso para la validación de las competencias, y todos los estados miembros de la UE han activado la construcción de un sistema de validación a nivel nacional, todavía se siguen haciendo ajustes y no se

han conseguido unificar los procedimientos a todos los niveles que se indican en el marco de cualificaciones (Cedefop, 2019).

El método común para el fomento de la validación del aprendizaje no formal e informal se basa en la cooperación abierta, el intercambio de experiencias nacionales y la difusión de experiencias piloto. De hecho, el Consejo Europeo apoya la difusión y el intercambio de buenas prácticas en los Estados miembros, reunidos en el *European Inventory on validation of non-formal and informal learning*.

2.5 Instrumentos europeos para la movilidad y la transparencia del capital humano

El Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente (MEC) tiene una importancia primordial para el ejercicio concreto de los derechos de los ciudadanos europeos a tener sus periodos de formación reconocidos, así como sus experiencias de vida y de trabajo en todo el territorio común. El MEC es el punto común de referencia para describir y comparar las cualificaciones (incluyendo las que están en el nivel más alto) y los certificados de formación profesional (inicial y superior) que están siendo emitidos por los países de la Unión Europea.

Los objetivos principales son:

- Promover la movilidad y el aprendizaje permanente, haciendo títulos, cualificaciones y competencias transparentes.
- Mejorar la calidad de los sistemas de enseñanza y formación profesional.
- Promover el acceso personalizado a todos los ciudadanos a los cursos de formación y de enseñanza superior mediante el reconocimiento y la validación del aprendizaje no formal e informal.
- Facilitar la transferencia de los resultados de aprendizaje de un sistema a otro.
- Definir un código común de referencia para los sistemas de enseñanza y de formación sobre la base de los resultados de aprendizaje.

Por lo tanto, los estados miembros tienen que establecer los vínculos más oportunos entre el MEC y los sistemas nacionales de educación y formación, cualificación y el reconocimiento de las competencias adquiridas (Redondo et al, 2021). También tienen que implementar e integrar todos estos instrumentos que, al estar dirigidos a la promoción de la movilidad y la empleabilidad de la ciudadanía, están inevitablemente vinculados al MEC:

- ECVET (*European Credit System for Vocational Education and Training*) para el reconocimiento de créditos de formación en el campo de la educación y la formación profesional.
- EUROPASS para el reconocimiento de los periodos de formación realizados en otros países de la UE.

- EQUAVET (*European Quality Assurance in Vocational Education and Training*) para garantizar la educación y la formación profesional.

3 Un análisis comparativo de las prácticas para reconocer y validar las competencias de los trabajadores y educadores sociales

Una vez establecido un punto de partida común damos el siguiente paso aproximándonos a los profesionales y sus competencias para ejercer su trabajo con jóvenes que ni estudian ni trabajan. El equipo de investigación de cada país organizó reuniones con, al menos, 20 profesionales así como grupos de expertos.

El siguiente apartado pone en relieve la clave de la comparación cualitativa entre las cuatro investigaciones nacionales con la idea de mejorar el trabajo colaborativo y abrir nuevas prácticas a la luz de las colaboraciones, sobre la base de los nuevos hallazgos y testimonios de los diferentes agentes principales.

3.1 Un debate colectivo

La primera aproximación la realizamos desde el programa de Garantía Juvenil.² Los profesionales han manifestado su percepción sobre la capacidad real de la planificación y la activación de las soluciones existentes, así como reflexiones sobre los principales obstáculos que se presentan para su plena aplicación.

Tomando en consideración el Informe Especial n3/2015 del Tribunal de Cuentas (European Court of Auditors, 2015) sobre los obstáculos estructurales que impiden el pleno desarrollo del programa, aquí presentamos algunos extractos de entrevistas con los responsables de los servicios de formación y orientación de Bulgaria, Italia, España y Portugal:

² La garantía juvenil es un nuevo enfoque para combatir el paro juvenil, el cual se asegura de que toda la juventud menor de 25 años —ya esté registrada en los servicios de empleo o no— tenga una buena oferta concreta dentro de los cuatro meses en que abandonan la educación formal o están en paro. La oferta de buena calidad debe ser un puesto de trabajo, prácticas, beca, o la educación continua y adaptarse a cada necesidad y situación individual. Los países de la UE aprobaron el principio de la Garantía Juvenil en abril de 2013.

«No hay dos sistemas de enseñanza separados. La educación formal y la educación informal son dos elementos inseparables del sistema educativo. Darse cuenta de esta conexión (en lugar de la diferenciación) es uno de los factores que pueden afectar a la difusión de este fenómeno. La falta de un propósito claro, desmotivación para el éxito y la pasividad de la juventud pueden ser superados si se presenta la oportunidad de tomar decisiones que darían sentido a su vida. Cada acción de valor personal, considerado como tal por la persona, puede afectar a su comportamiento de una manera positiva. Una de estas oportunidades es la validación de las competencias adquiridas a través del aprendizaje informal y el autoaprendizaje».

«El perfil actual del empleado del servicio social es adecuado, pero puede mejorarse con enfoques modernos e innovadores para la comunicación, la motivación, el apoyo continuo, y el apoyo en tiempo de transición (desde el preescolar hasta la escuela, de la escuela primaria a la secundaria, y de la escuela al empleo), en una situación de crisis o una nueva situación».

«Los servicios de empleo no son un ejemplo para la juventud. Se trata de servicios generales. La juventud no los utiliza. Debe haber una reformulación en relación con el comportamiento de este colectivo: estos servicios no son atractivos para la juventud con bajos niveles de educación; estos servicios son básicos para las personas con niveles más altos de educación. Debe haber un refuerzo en un buen expediente académico, o este colectivo debe obtener la enseñanza obligatoria para iniciar un itinerario individualizado para la incorporación en el mercado laboral».

La segunda aproximación se realiza desde el fenómeno NINI: las reflexiones de los profesionales y las competencias que se pueden activar, las que necesitaban ser mejoradas, y sobre la capacidad real de los servicios públicos para reaccionar adecuadamente.

«La adecuación de los perfiles profesionales no es tanto el perfil profesional en sí, como la adquisición de otras habilidades y sensibilidades hacia el colectivo. En algunos casos, dependiendo del proyecto o el perfil de los jóvenes NINI, la empatía y cercanía con el colectivo se valora más que en una formación formal, ya que las herramientas metodológicas pueden ser adquiridas a través de otras vías».

«Además, los proyectos para trabajar con este colectivo deben tener continuidad. Las paradas debido a problemas con la financiación dañan la relación con la juventud. También podría ser interesante el fomento de la relación entre jóvenes NINI y jóvenes que han estado en esa situación y que han encontrado una manera de salir de ella».

«Creo que el punto crítico está en establecer una relación entre la formación y el trabajo, por ejemplo, seguir el modelo de trabajo de la escuela alemana, o una formación para obtener el primer nivel educativo con el fin de integrar a la juventud en el mercado laboral (aunque de manera alternativa). Un nuevo enfoque debería permitir adquirir las competencias necesarias para ser competente en el mercado laboral al final de la formación».

«Las estrategias clásicas (entrevistas, intervenciones o conferencias) ya no son del todo apropiadas para entenderse con la juventud, sobre todo si hay una diferencia de edad significativa entre los profesionales y el potencial de los jóvenes NINI, lo que limita la capacidad de diálogo. Tal vez el uso de "iguales" presentando sus experiencias en su propia jerga, podría representar una positiva estrategia, al igual que recurrir a un profesional de referencia "adulto", pero menos sistemático y más flexible».

3.1.1 Un objetivo complejo: NINI

El concepto de NINI ha sido objeto de debate tanto por los componentes del equipo de investigación como por los diferentes agentes que han colaborado en el proyecto. Se ha tratado de ser lo más práctico posible teniendo en cuenta la diversidad de enfoques encontrados.

Según algunos de los profesionales sociales, «no existe una clara clasificación de los jóvenes NINI, sino que es un período de transición, o “punto muerto”, entre una experiencia (por ejemplo, formación o trabajo) y la otra, así que no es un “grupo homogéneo”, sino la propia vida de las personas». Otros señalan que «la categoría es un concepto totalmente inventado; es una categoría retórica que probablemente sirve para justificar el desplazamiento de la responsabilidad por el problema fuera del sistema, colocándolo en la motivación y la incapacidad para tomar medidas. Un problema que es interno al sistema en el mercado laboral».

Muchos de los informes que arrojan datos sobre desempleo y juventud hacen hincapié en que la forma en que describen NINI a través de dos negaciones (no/no) resulta ser útil para medir estadísticas y ser prácticos cuantitativamente, pero no ayudan a aclarar la situación.

El punto de vista institucional sobre el NINI establece que:

- Corresponde en gran medida con el grupo de individuos que han abandonado o han sido rechazados por el sistema educativo, en el mejor de los casos, los que alcanzan la educación obligatoria básica, pero no continuaron después. En una escala mayor, representa una capa de la sociedad con poca, o en casos extremos, sin educación.
- Son seleccionados por su capacidad de estudio, su trabajo y formación más que a través de su plan de estudios profesional y/o académico. Desde este punto de vista, se clasifican en dos grupos: «puro» e «inteligente», ambos pertenecen al colectivo NINI. La primera categoría designa a aquellos que tienen una actitud resignada y pasiva, que presenta una «escotomización social»³; la

³ En psicología, el término indica el funcionamiento mental inconsciente, a través del cual un sujeto oculta o excluye de su conciencia o memoria un evento o recuerdo doloroso o perturbador.

segunda categoría son los que adquirieron un conocimiento mayor y son generalmente más motivados, que utilizan una vía adecuada para lograr sus objetivos y son más flexibles en el mercado de trabajo.

El joven NINI visto desde los profesionales de atención al público:

- Ellos están sesgados, no están bien identificados, están representados por una condición temporal.
- Se trata de una «falsa categoría», una «definición retórica», «una etiqueta para una estigmatización funcional con el fin de ocultar el verdadero problema», que es la falta de visión en las políticas de trabajo y la distorsión de la política de la economía.

Este «recorte» de la imagen por los profesionales induce una menor capacidad para actuar correctamente y descalifica las competencias. Por ese motivo ha sido un punto crucial en nuestra investigación.

Para la utilidad del proyecto, pensamos mantener la división entre el joven NINI «puro» y joven NINI «inteligente».

A continuación, centramos la atención en la primera categoría, los «puros»: analizamos qué competencias y habilidades se esperan de ellos por parte de los profesionales que están guiando y acompañando el proceso hacia la adquisición de una mayor autonomía de los jóvenes NINI.

Para aceptar e introducir esta distinción ponemos de relieve cómo la definición de NINI implica varias generaciones (15-29 años), y entre ellos, podemos encontrar la primera: la «generación digital».

El empleo de las tecnologías digitales como herramientas pedagógicas en la escuela, así como en sus espacios de tiempo y socialización libres desde una edad muy temprana sin duda tiene un fuerte impacto antropológico y social que hay que tener en consideración.

En nuestra exploración, hemos tenido en cuenta el uso de estas herramientas digitales en casa, donde los medios de comunicación y las personas están relacionados entre sí por lo que no podemos separarlos.

Este enfoque — introducido por Yankelovich Institut y empleado en la actualidad — indica esquemáticamente algunas categorizaciones sociales, como la distinción entre «Madura» (nacidos antes de 1945), «*boomers*» (nacidos entre 1946 y 1964), y «Generación X» (nacidos después de 1964). Para estas generaciones después, se ha agregado la «Generación Y» (nacidos después de 1980).

En este contexto, una generación es considerada como un segmento social donde las actitudes y comportamientos de los consumidores son coherentes unidos por una conciencia colectiva compartida.

Más recientemente, los sociólogos hablan de una «generación de nativos digitales» (Prensky, 2001), también llamada «Generación *Neet*» (Tapscott, 1999; 2009), para

subrayar la familiaridad especial con las nuevas tecnologías peculiares a los que pertenecen la generación “milenial” (nacidos a partir de 1985).

Mencionar el término de «generación» nos introduce directamente en la complejidad de los elementos y condiciones que se reanuda de forma genérica en la definición de joven NINI. Podría ser que toda esta superposición causara confusión para orientar y enfocar los beneficiarios, incluso para los profesionales socioeducativo. La juventud milenial en realidad representa la mayor brecha generacional, teniendo experiencias no familiarizadas con las generaciones pasadas.

Con las narraciones tradicionales del fin del siglo XIX, la cuestión generacional necesitaba una nueva clave para su comprensión: la crisis de la ideología de progreso (desarrollo) y la transición hacia una sociedad postrecimiento dan en alguna medida razones por la ausencia de conflictos, una peculiaridad de la generación milenial. Ellos son «políticamente apáticos» en comparación con las expectativas tradicionales, pero son muy activos en el estilo de vida y la esfera de los consumidores.

Como era de esperar, los «microrelatos», como revistas, *blogs* o páginas de Facebook, reemplazan los esquemas anteriores. Esta es la juventud de la autoproducción, no adaptada al espacio social privado o limitado, y es algo que aparece ahora en la esfera pública, gracias a la asequibilidad y la simplicidad de las tecnologías a la alfabetización digital.

Los *millennials*, o la Generación Y, han construido un estilo de vida específico, vinculado a la afirmación de nuevas tecnologías que permitan mejorar la velocidad de vida y la densidad.

Movidos por el apetito insaciable de gratificaciones instantáneas y recompensas frecuentes (TrendWatching, 2006), centrados en el *hic et nunc*, los milenial están acostumbrados a vivir en un universo «inmediato», con disponibilidad inmediata, donde el lema es «ir por encima de las posibilidades». De hecho, la revista *Wired*, acuñó el término «cultura del apetito» para definir el comportamiento de esta generación de consumidores: se basan en pequeños bocados de todo (SMS, *webepisodios*, *podcasts*, etc.), llamados a llenar todos los días momentos vacíos, como *tentempié*.

De acuerdo con los mejores investigadores en el argumento (Neil Howe y William Strauss, citados por Quaglizza, 2012, p. 58), estas son las características distintivas de esta generación:

- todos ellos han sido criados con la idea de ser especiales, atendidos por sus padres muy interesados en su educación;
- siempre han sido protegidos de los peligros, gracias a una red de normas y prescripciones, ocupaciones estructuradas, todo organizado por los padres sobreprotectores; por lo que son confiados, satisfechos con su vida, optimistas sobre el futuro;

- son buenos para el trabajo en equipo, gracias a los nuevos métodos educativos, que hacen hincapié en el aprendizaje colaborativo y el igualitarismo; se esfuerzan por conseguir sus objetivos profesionales, de los que no son capaces de hacer planes a largo plazo, sino que viven de forma continua bajo presión para cumplir las expectativas de su familia, en la creencia de que el éxito vendrá como un resultado natural del compromiso personal;
- respetan las normas y convenciones, dispuestos a aceptar todo lo que puede fortalecer el vínculo familiar. El peligro es quedarse encerrado en una jaula de oro, evitando una confrontación real con la diversidad de situaciones y estímulos culturales.

Otros estudios (*cfr.* Twenge, 2006) utilizan otra interpretación mediante la incorporación de una base más amplia y una categorización diferente en cuanto a edad se refiere (los nacidos entre 1970 y 1999): de hecho, la característica distintiva de esta generación llamada «*millennials*» es la brecha entre sus expectativas y la realidad. Son tratados a menudo como «pequeños reyes», cuando estaban creciendo, enseñados a creer siempre en sí mismos y siempre van de la mejor opción. A día de hoy tienen entre 20 y 30 años de edad y se han convertido en «adolescenteadultos» (que todavía no son adultos), inseguros y narcisistas, acostumbrados a tener aspiraciones ilimitadas y sueños, puestos a prueba por la difícil situación económica y un mercado laboral cada vez más competitivo. El cinismo, la necesidad de afecto, la ansiedad y la depresión parecen ser el resultado emocional directo con su condición. Twenge (2006) explica también que su situación económica influye en su sensibilidad ecológica y ciudadana, que es lo contrario del escenario esperado formulado por los sociólogos para la generación del milenio (Quaglizza, 2012, p.61).

Este es el contexto de este estudio para ofrecer una interpretación del fenómeno NINI como una condición social y económica, transversal a diferentes generaciones (cada una en sus idiomas diferentes, experiencias, aspiraciones) y para hacer frente a la atención a un segmento más conocido: la juventud NINI. Podríamos encontrar algunos rasgos comunes que confirman la distinción entre NINI puro e inteligente, aunque no tan preciso como la voluntad de serlo.

A partir del análisis y la comparación entre los cuatro países, pudimos ver cómo esta tipología ha sido el objetivo de intervenciones importantes de la zona de la UE. La transición desde el estado «normal» hasta el de NINI están, en algunos casos, ontológicamente ligados a su lugar de nacimiento. Algunas causas pueden ser la ausencia de una dialéctica constructiva de nuestro sistema social, las debilidades de los sistemas educativos, la insuficiencia de los contextos de la familia que se enfrenta a grandes cambios, las dificultades financieras y escasez de recursos. El diálogo con ellos estaba cerrado. Las instituciones no han interactuado, manteniendo la aplicación de categorías inadecuadas. De esta manera, se crea una distancia desalentadora: la juventud pierde la capacidad de planificación a largo plazo, y sus visiones se confunden.

Esa es probablemente la razón por la que un trabajador (en el grupo de trabajo) dice: «Trabajar con jóvenes NINI es como ir contra la corriente del río, como el salmón, y es como componer un rompecabezas con muchas piezas de trabajo». Con educación y trabajo, y a fuerza de escuchar a los colegios, empresas e instituciones trabajan en las dificultades de la juventud que a menudo se plantean los profesionales que se enfrentan con una sensación de impotencia y falta de valor. Una experiencia que se refiere probablemente más a aquellos que trabajan en la orientación al trabajo con la obligación de efectuar la integración y no solo la motivación/activación del joven.

El tema de los proyectos y el futuro parece reflejarse en las palabras de este educador que durante el grupo de trabajo nos dijo: «Hay una cosa que me asusta mucho, es que el tema del sueño para algunos jóvenes es que no hay futuro; uno puede hacer cualquier proyecto de vida... pero en la mayoría de sus planes es decidir con quién salir esa noche».

Tener un sueño real debe ser un reto adecuado para los agentes que tratan de descubrir un vínculo vital con jóvenes NINI, y no solo en la búsqueda de empleo o formación.

3.2 Sobre los números y su origen

«Los números y la vida divergen, un caso no es una persona. Los números dan datos a través de la vida, que no pueden interpretar y contextualizar. Ellos nos dan indicaciones de la seguridad que hemos perdido, a través de una miseria generalizada, pero no se reconstruyen unidades y el aislamiento no está roto» (Ulrich Beck).

Incluso si, como dice Beck «los números y la vida divergen», para llevar a cabo una descripción del fenómeno NINI en los cuatro países involucrados en la investigación (Bulgaria, Italia, Portugal y España), es esencial hacer uso de indicadores numéricos, a pesar de muchas diferencias legislativas, de políticas de educación y del trabajo o del sistema de previsión de cada uno de los países analizados. Si los momentos de transición aumentan, un exceso de oportunidades y episodios puede convertirse en un factor de mayores desigualdades, especialmente en cuanto a la capacidad y el medio necesario de los individuos para gestionar estos pasajes.

A continuación, exponemos los datos que justificaron el estudio, desde el punto de vista del desempleo juvenil y en concreto de los jóvenes NINI.

3.2.1 El aumento del desempleo

El mercado laboral de la UE se vio gravemente afectado por la crisis económica y financiera, que, desde 2008, aumentó el desempleo en Europa, excepto en Alemania. Entre 2008 y 2013 la tasa de desempleo ha aumentado en un 56.5% en la Europa de los 28 (de 16.741.000 en 2008, a 26.200.000 en 2013, esto significa un aumento de 9.460.000). Esto ha provocado que la tasa de desempleo aumentara de 7.1% en 2008 a un 10.8% en 2013.

Tasa de desempleo en España, Portugal, Bulgaria, Italia y la media de EU28 en 2012.

País participante	TOTAL	HOMBRES	MUJERES
España	26.1	25.6	26.7
Portugal	16.5	16.4	16.6
Bulgaria	13.0	13.9	11.8
Italia	12.2	11.5	13.1
EU28	10.8	10.8	10.8

Tabla 3. Tasa de desempleo (2012). Fuente: Eurostat, Encuesta de población activa (2013).

A pesar de que este es un fenómeno presente en el conjunto de Europa, el número de parados se duplicó en los estados del sur, como España (26.5%) y Grecia (27.3%), donde la tasa de desempleo alcanzó el 25% (Fig. 1). Afectó también a Bulgaria (13%), Portugal (16.5%), e Italia, donde la tasa de desempleo era del 12.2% (5.4 puntos más que en 2008), con un gran aumento principalmente en las regiones del sur, donde se pueden ver datos del 19.7%, uno de los índices más altos de Europa después de Grecia y España.

Lo que hace que esta situación sea peor es el aumento de la tasa de desempleados de larga duración. La continua falta de trabajo no es solo un problema social considerable, sino que también es un ejemplo preocupante de la distorsión del mercado de trabajo. Aumentan las preocupaciones con la tasa de desempleo de cada país de la UE (en la UE la tasa promedio es de 47.5%), con un aumento de casi el 3% en 2015 sobre 2012. Eslovaquia tenía la tasa más alta con 70.2%. Entre los siete países que tenían más del 50% de las personas en paro total, nos encontramos a Bulgaria (57.3%), Italia (56.9%) y Portugal (56.3%), mientras que España es noveno con un 49.7%, y Suecia era el único país de Europa cuya tasa era inferior a 20% (18.5%).

El informe anual de Eurostat⁴ destaca que, en el año 2015, la tasa de desempleo de la UE siguió cayendo, hasta el 9.4%, estando en el punto más bajo desde 2010. Este fue el segundo año consecutivo con una tasa que iba disminuyendo notablemente. En cuanto al desempleo, la crisis, que comenzó a finales del año 2008, alcanzó su punto máximo a principios de 2013. Existen, sin embargo, grandes diferencias entre los países: algunos han mejorado o incluso han alcanzado sus niveles anteriores a la crisis; otros se han estabilizado en tasas mucho más altas; sin embargo, otros muestran poco o ningún efecto de la crisis. También hay mejoras en la tasa de ocupación, que se situó en el 70.1% en 2015. Este es el segundo mejor resultado anual desde el inicio de la serie de datos en 1995.

⁴ Para más detalles: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=EU_labour_force_survey

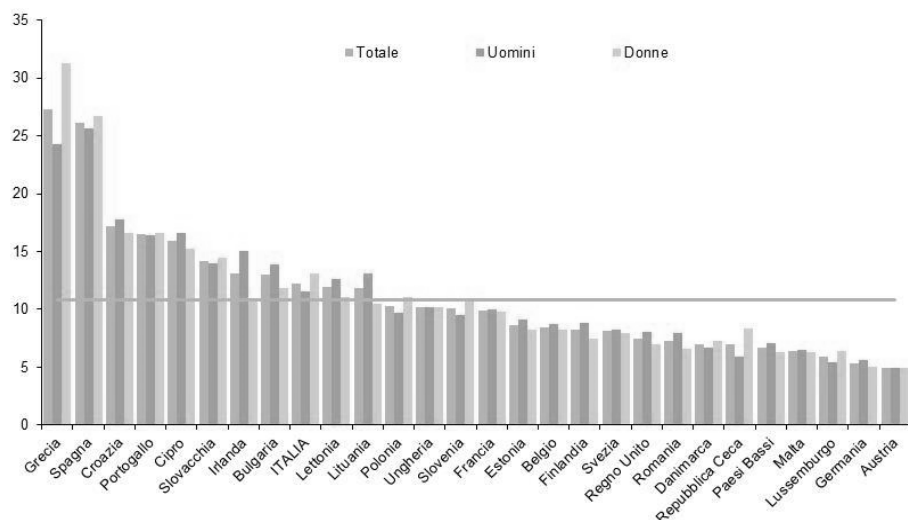


Gráfico 1. Desempleo en cada uno de los países EU28 en 2012.

La tasa de desempleo promedio anual de la UE fue del 9.4% en 2015 y 10.9% en la zona del euro. Para los Estados miembros de la UE, los niveles oscilaron entre el 4.6% en Alemania hasta el 24.9% en Grecia.

Algunos de los elementos relevantes de la situación de todos los países en 2015 fueron los siguientes: Alemania destaca claramente como el estado miembro con el desempleo más bajo, junto con los estados no miembros Islandia, Noruega y Suiza. El siguiente grupo (del 5% al 7.4%) incluye al Reino Unido como la economía más grande. A mitad de camino se encuentra otro grupo de países como la República Checa, Austria, Hungría y Rumanía. También encontramos, por un lado, el grupo escandinavo/báltico, formado por Suecia, Dinamarca, y Estonia entre otros, y Países Bajos y Luxemburgo en otro. Cuatro de los ocho países que tienen tasas de desempleo del 7.5% a 9.9% forma el grupo noreste, desde Polonia hasta la mayor parte del Báltico y Finlandia. Junto a ellos, de una manera más dispersa, Bélgica, Eslovenia, Bulgaria e Irlanda. Francia e Italia forman el núcleo del 10% - 14.9% del grupo, que también incluye a Eslovaquia, Portugal y Turquía. Las tasas de desempleo más altas se registraron en Chipre, Croacia, España, Grecia y Macedonia.

3.2.2 El alto índice de desempleo y la dificultad para acceder al mercado laboral

La crisis incrementó el desempleo juvenil, colectivo vulnerable en relación con los adultos. Además, hay que tener también presente la reducción de oportunidades para que la juventud se independice y la exposición de un gran número de jóvenes al

riesgo de exclusión social. La tasa de desempleo juvenil en la Europa de los 28 alcanzaba el 23.3% en el año 2013, con importantes diferencias entre países: la situación es especialmente crítica en Grecia, (57.3%), seguido de España (55.5%), Croacia e Italia (40%). Eslovaquia y Bulgaria se colocaron en el octavo lugar, con el 28.4% de paro, justo antes que Chipre y Portugal (37.7%).

La tasa de desempleo juvenil masculino en la Europa de los 28 alcanzó el 24% y el femenino ascendió al 22.6%, pero para griegos, españoles e italianos, la situación de las mujeres jóvenes es mucho peor, con porcentajes del 64.2, 54.6 y 41.4, respectivamente (fig. 2).

PAÍS PARTICIPANTE	TOTAL	HOMBRES	MUJERES
España	55.5	56.2	54.6
Italia	40.0	39.0	41.4
Portugal	37.7	36.3	39.3
Bulgaria	28.4	30.2	25.7
UE28	23.3	24.0	22.6

Tabla 4. Tasa de empleo juvenil en 2013.

El informe anual de Eurostat de 2015⁵ destaca el concepto de desempleo juvenil. Un malentendido muy común es que una tasa de desempleo juvenil del 40% significa que el 40% de todas las personas entre los 15 y los 24 años están en el paro. Esto es incorrecto dado que la tasa de desempleo juvenil se define como el número de personas en paro de entre los 15 y los 24 años, dividido por la población económicamente activa del mismo grupo de edad. Una gran proporción de las personas entre los 15 y los 24 años están en procesos de educación formal; es decir, no son población económicamente activa, en contraposición a las personas mayores, que en su mayor parte ya no están en el sistema educativo, y en gran medida tienen un trabajo. La tasa de desempleo se calcula de la misma manera, independientemente del grupo de edad, pero este malentendido tiene un efecto mayor cuando se mira en los grupos de edad más jóvenes, por la razón que acabamos de mencionar.

⁵ Para más detalles: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Unemployment_statistics

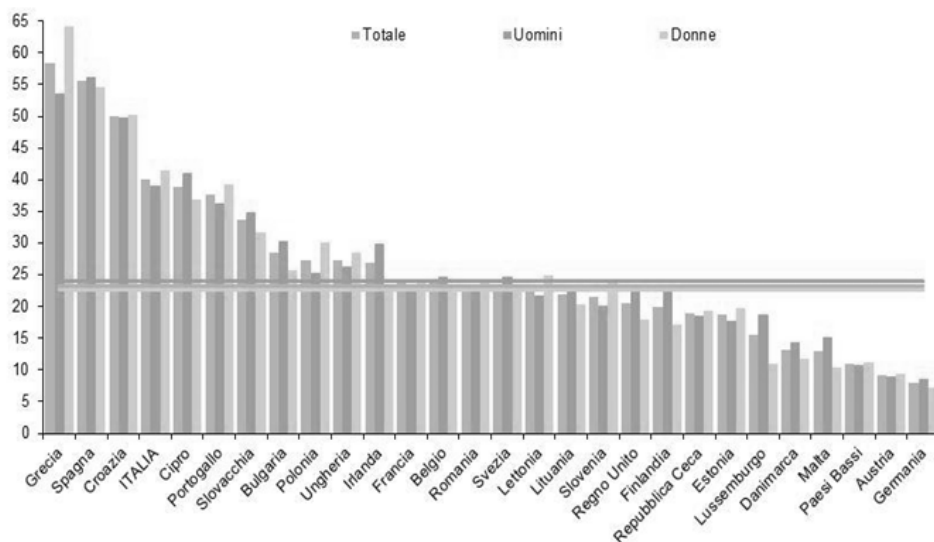


Gráfico 2. Encuesta de población activa en 2013.

La tasa de desempleo juvenil se encontraba en un nivel de dos dígitos en todos los Estados miembros, salvo Alemania. El extremo inferior de la escala (10% a 14.9%) incluía a la República Checa, Dinamarca, Estonia, Malta, Países Bajos, Austria y el Reino Unido. Por el contrario, Grecia, España, Croacia e Italia tenían las tasas más altas. Este es un patrón que se asemeja mucho a la tasa de desempleo global, pero las tasas son más altas para las personas más jóvenes con respecto a los promedios totales. Por lo tanto, la juventud está más expuesta al desempleo que las personas mayores, pero la situación es la contraria en relación con la duración del periodo de desempleo.

Teniendo en cuenta la tasa de desempleo, una parte de las diferencias entre los países desaparece. Mientras que la tasa de desempleo más alta (49.8% en Grecia) era casi siete veces mayor que la tasa de desempleo más baja (7.2% de Alemania), esta medida se redujo más de cuatro veces para la tasa de desempleo (16.8% para España y un 4.1% para el República Checa).

3.2.3 Jóvenes NINI en números

A nivel europeo encontramos altos porcentajes de jóvenes que no están estudiando ni trabajando. Teniendo en cuenta los cuatro países involucrados en este trabajo, tan solo Portugal se situaba en torno a la media de la Unión Europea, tal y como vemos en la siguiente tabla.

Las cifras fueron especialmente altas en los estados del sur de Europa, donde la crisis fue más dura: Grecia en la primera posición (28.9%), a continuación, Italia (26%), donde el porcentaje de jóvenes NINI era señaladamente superior a la media de la UE28

(15.9%); en Bulgaria (25.7%) y España (22.5%) la situación no era alentadora, mientras que el porcentaje de Portugal era menor (16.7%). Las mujeres estaban particularmente involucradas en este fenómeno (representaban el 17.7% frente al 14.1% para los hombres). Atendiendo a los datos, aproximadamente la mitad de las personas NINI estaban buscando un puesto de trabajo, con picos de más del 70% en Grecia, España y Portugal.

PAÍS PARTICIPANTE	TOTAL	HOMBRES	MUJERES
Italia	26.0	24.4	27.7
Bulgaria	25.7	23.8	27.8
España	22.5	22.8	22.1
Portugal	16.7	16.2	17.2
UE28	15.9	14.1	17.7

Tabla 5. Porcentaje de personas NINI por sexo, 2012. Fuente: Eurostat, 2013.

En la mayor parte de los países europeos, el fenómeno afectó a las mujeres en mayor medida (14.1%) con respecto a hombres (17.7%). Examinando las estadísticas podemos comprobar:

- Alta presencia de mujeres.
- Alta presencia de inactivos.
- Alta proporción de personas sin experiencia laboral.
- Alta proporción de jóvenes con estudios superiores.
- Alta presencia de personas que se han desanimado a encontrar un trabajo.

Al igual que el resto de Europa, donde los parados e inactivos se dividen por igual en la tasa personas NINI del segmento de entre los 15 y los 29 años, en Italia los inactivos eran predominantes, con un pico durante la crisis económica. Este dato sobre la juventud italiana se explica a menudo con el «factor de desaliento» (véase más adelante), vinculado a la dificultad de encontrar un empleo. Representa un círculo vicioso, dado que al cumplir los 25 años se carece de la experiencia práctica, incluso si han buscado activamente, lo que significa vivir en un estado de frustración, que crece con el tiempo y puede llegar a ser crónico y provocar la salida del mercado laboral.

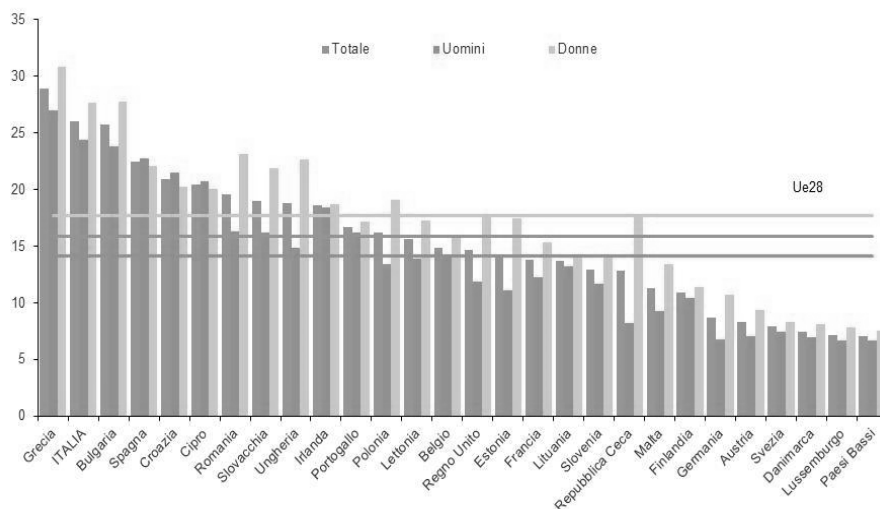


Gráfico 3. Porcentaje de personas NINI por sexo en 2012 en Europa. Encuesta de la población activa (2013).

Eurostat publicó en agosto del año 2016 el estudio de *La educación, el empleo, ¿ambos o ninguno?, ¿Qué está haciendo la juventud en la UE?* (Eurostat, 2016). La investigación se centró en las personas de entre los 20 y los 24 años, por lo que ha sido de gran utilidad para nuestro análisis.

Italia tenía el mayor índice de personas NINI (23.4%) entre 20 y 24 años, después Grecia (26.1%), Croacia (24.2%), Rumanía (24.1%), Bulgaria (24%), España y Chipre (ambos 22.2%). La tasa de personas NINI era reducida en Holanda (7.2%), Luxemburgo (8.8%), Dinamarca, Alemania y Suecia (9.3%), Malta y Austria (9.8%) y República Checa (10.8%).

Durante la crisis, Italia experimentó el mayor aumento, pasando del 21.6% al 31.1%, 9.5 puntos porcentuales más. Grecia llegó a 9.3%, seguido de España con 9%, Chipre con un 8.5% más e Irlanda, con 7.8. Estos países han tenido que pedir programas de asistencia financiera. Alemania fue el país en el que la población NINI descendió más en los últimos diez años (frente al 15.2% en 2006 al 9.3% en 2015, es decir, 5.9 puntos menos).

En la UE, en 2015, hubo casi 5 millones de jóvenes de entre 20 y 24 años (17.3%) que ni han trabajado ni estudiado ni se formaron. Un año más tarde, en 2016, la juventud entre 15 y 29 años representaba el 17% de la población. Los jóvenes NINI en Italia se incrementaron en casi un 50% en 10 años (en 2006 era del 21.6%). A lo largo de la UE, los datos de Eurostat indican una división de la juventud en tres grupos de cinco años cada uno (15-19, 20-24, 25-29 años). En la ranura de 15-19 años, el 78.5% se centra en el estudio, el 11.3% en trabajo y estudio, el 3.7% en trabajo, mientras que las personas NINI son el 6.3%. Entre 20-24 años, el 33% se dedican al estudio, el 16.9% trabajo y estudio, el 32.6% al trabajo y los jóvenes NINI se elevan al 17.3%. Entre 25-

29 años el 8.2% están estudiando, el 13.5% trabajan y estudian, el 58.5% trabaja y los jóvenes NINI ascienden de nuevo al 19.2%.

Tener en el sistema productivo una gran cantidad de mano de obra joven a menudo no explotados o subexplotados, da una percepción de inseguridad sobre el futuro y de ansiedad de la toma de decisiones y planificación, y todo esto lleva a un alto riesgo de perder las inversiones que los estados dedican a la educación y la formación.

3.2.4 Los desanimados

Un alto número de personas que podrían encontrar empleo (tasa de no participación) sugiere la existencia de los mecanismos desmotivadores, bloqueando el acceso al mercado de trabajo para amplios rangos de población.

Por ejemplo, durante 2013 en Italia en torno a 4 millones de parados querían trabajar, pero no buscaban trabajo. Un gran porcentaje de ellos, el 46.2%, son «desanimados»: ellos dicen que no están buscando un trabajo porque piensan que no hay ninguno.

Tales datos pueden ser muy importantes para aquellos países que se caracterizan por una alta tasa de personas que no buscan activamente trabajo y, en consecuencia, no están registrados en el servicio de desempleo y no aparecen en las estadísticas.

En la zona UE28 la media de la no participación es del 14.1%, la tasa más baja, también en Alemania (6.5%), la más alta en España (29.6%), e Italia está en el cuarto lugar con un porcentaje del 21.7%. En la media europea, las mujeres son pioneras en lo que respecta a los hombres (14.9% en comparación con el 13.4%). Por el contrario, en Bulgaria el indicador masculino es decididamente superior al femenino.

Los profesionales tienen que confrontarse con los sueños y el desánimo como dos dimensiones importantes del fenómeno NINI, teniendo, por supuesto, en cuenta la dimensión estructural del problema. Tienen que proporcionar a la juventud no solo la formación técnica y la información, sino también la reflexividad, como la capacidad de entender sus fracasos y la inseguridad en relación con la gran transformación de la sociedad.

PAÍS PARTICIPANTE	TOTAL	HOMBRES	MUJERES
España	29.6	27.8	31.6
Italia	21.7	18.3	26.1
Portugal	20.7	19.9	21.5
Bulgaria	19.0	20.1	17.8
UE28	14.1	13.4	14.9

Tabla 6. Tasa de no participación de la población 15-74 años de edad, por sexo y país en 2012. Fuente: Encuesta de la población activa (2013).

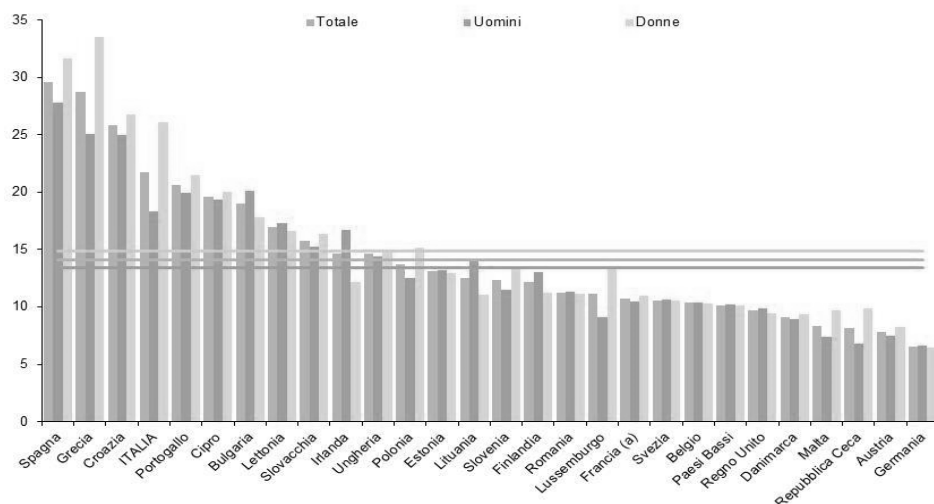


Gráfico 4. Tasa de no participación de la población 15-74 años de edad, por sexo y país en 2012. Fuente: Encuesta de la población activa (2013).

3.2.5 Tras 10 años de datos (2008-2018)

A lo largo de los últimos diez años, la tasa de desempleo ha variado en gran medida, para situarse en valores próximos al año 2008. De los países que forman este estudio, se ve la tasa de desempleo reducida en Portugal (de 7.7% a 6.8%) y en Bulgaria (de 6.5% a 5%) y se ve incrementada en España (del 9.6% al 14.7%) y en Italia (del 7.1% al 11.1%).

Estos datos que motivan la creación de este informe no han mejorado significativamente en la actualidad. En los últimos diez años los cuatro países han visto disminuido el porcentaje de personas NINI; sin embargo, la media europea desciende el porcentaje desde 13.1% al 12.9%. También desciende en Bulgaria (de 18.5% a 18.1%) y Portugal (de 11.9% a 9.6%), mientras que aumenta en Italia (de 19.3% a 23.4%) y en España se mantiene al mismo nivel (15.3%).

País/año	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Unión Europea. 28 países	7.1	8.7	10.1	9.9	10.6	11.4	11.0	10.2	9.2	8.3	6.8
Bulgaria	6.5	6.4	10.2	12.2	12.9	13.8	13.0	10.6	8.6	6.9	5.5
España	9.6	17.3	19.9	21.1	24.2	26.9	25.9	23.8	21.0	18.8	15.3
Italia	7.1	7.9	9.0	8.6	10.9	12.7	13.6	13.0	12.1	12.2	10.7
Portugal	7.7	9.0	10.7	12.6	15.0	17.8	15.3	13.9	12.6	10.2	6.8

Tabla 7. Evolución de la tasa de desempleo entre 2008 y 2018. Fuente: Eurostat, 2019.

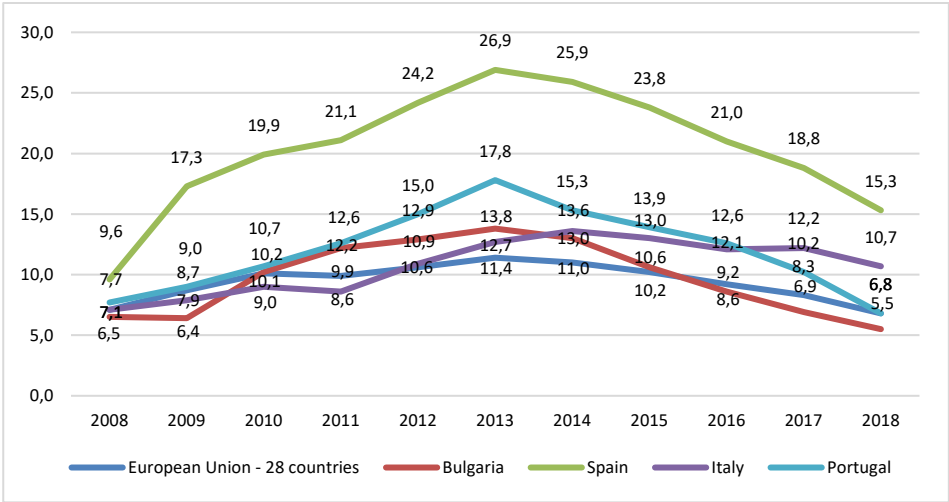


Gráfico 5. Evolución de la tasa de desempleo entre 2008 y 2018. Fuente: Eurostat, 2019.

País/año	2008	2018
Unión Europea. 28 países	13.1	12.9
Bulgaria	18.5	18.1
España	15.3	15.3
Italia	19.3	23.4
Portugal	11.9	9.6

Tabla 8. Evolución de la tasa de desempleo entre 2008 y 2018. Fuente: Eurostat, 2019.

Ilustración 1. Evolución del porcentaje de personas NINI desde el 2008 al 2018.

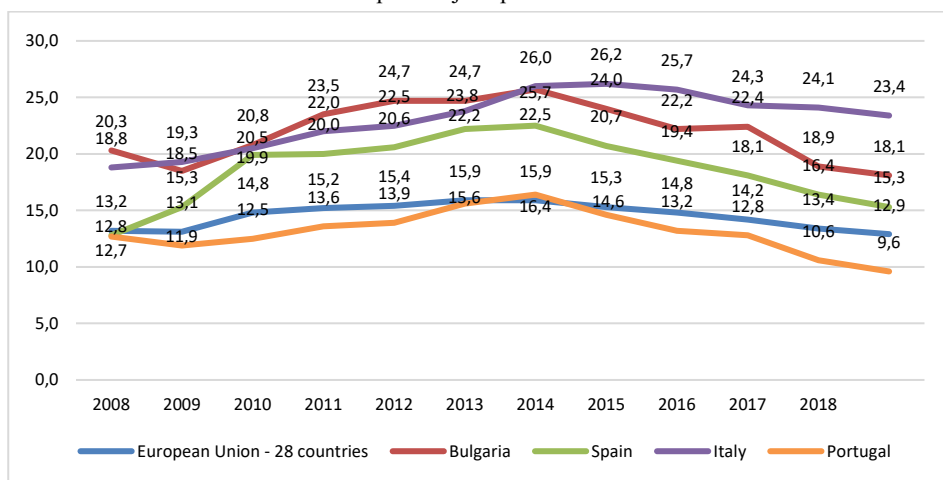


Gráfico 6. Evolución del porcentaje de personas NINI desde el 2008 al 2018.

Fuente: Eurostat, 2019.

Cabe señalar que ahora nos encontramos en un momento idóneo para trabajar en la preparación de los educadores y trabajadores sociales. Su reconocimiento y formación puede hacer que el número de jóvenes que se encuentran sin trabajar ni estudiar y tienen el propósito de hacerlo, aumenten sus opciones de trabajar. El momento idóneo de actuación para prevenir el desempleo (y, en este caso, el número de personas NINI), es precisamente cuando las cifras muestran niveles bajos, pues es cuando se puede optar por una política y actuación proactiva.

3.3 Competencias de los agentes educativos y sociales: formación

¿Cuáles son las competencias clave de los profesionales que se supone que deben interactuar eficientemente con la generación NINI? Pero, en primer lugar: ¿cuál es su perfil profesional? O para no evadir una pregunta aún más radical, ¿realmente podemos hablar de profesionales? A su vez, ¿es preferible decidirse con cautela por el término menos vinculante de «profesionales», estrictamente en la forma plural? Todas estas preguntas han surgido a lo largo del proceso de investigación entre los investigadores y los profesionales que trabajan con jóvenes NINI.

La reflexión y el trabajo de investigación han dado lugar a la convergencia de las respuestas sobre la metodología y su relevancia. Con este modelo se persigue un doble objetivo: uno a favor de un profesional más reflexivo (Schön, 1987) y a través de un «enfoque por competencias» en función del perfil del profesional, así como de las sugerencias sobre los patrones de formación (Goleman, 1995a y b; Le Boterf, 1994; Bou-tinet, 2004, entre otros).

Para diseñar un modelo formativo en una profesión determinada, hay que tener en cuenta el tipo y sus características, pues no es lo mismo una profesión «técnica» basada en modelos, fórmulas o patrones, que una profesión social o humanística, donde el cambio y la diversidad de contextos influyen en gran medida.

Schön (1987) subraya la importancia de una «racionalidad reflexiva» que permite a los profesionales reconocerse a sí mismos y volver a pensar en sí mismos como artífices activos y creativos de sus propios actos, de sus propias elecciones y decisiones en los diferentes contextos de su práctica profesional.

La formación de un profesional con este perfil implica y supone una profunda revisión de los modelos de formación; en el modo de permitir nuevas vías de enseñanza y aprendizaje para el conocimiento empírico sostenido por la «racionalidad reflexiva», indispensables para la construcción y el uso del conocimiento basado en y descrito por la acción. De esta manera, damos la dignidad y el valor educativo de las formas de conocimiento no sistematizado, que emerge empíricamente a partir de la práctica profesional. Este hecho interrumpe el modelo de formación tradicional que asigna la dignidad de formación solo a las formas de conocimiento organizado sistematizadas, empíricamente transferibles a través de procedimientos técnicos.

Creemos que este modelo teórico ofrece un motivo legítimo para los profesionales que son llamados para proporcionar una función polivalente de la formación, la educación, el acompañamiento y orientación con un público complejo y frágil, como lo son los jóvenes NINI. Este modelo es apoyado también por el enfoque de «competencia» como se detalla en el marco teórico.

3.3.1 Competencias modelo para profesionales

Como se describe en el marco teórico, la construcción paradigmática de la competencia puede definirse como una mezcla de recursos específicos para cada individuo, compuestos por:

- El conocimiento (formal, no formal o informal, de manera sistemática y local).
- La acción apropiada de acuerdo con este conocimiento (cómo aplicar los conocimientos en la práctica);
- Las características y comportamientos personales (ser capaz y estar dispuesto a actuar de la manera adecuada en diferentes situaciones y contextos, pero también ser capaz de llegar a ser y reinventarse a sí mismo) (Boutinet, 2004).

Como método, el paradigma de la competencia presenta:

- Un nuevo punto de vista general sobre las cuestiones relativas a la formación, la orientación, la gestión y el desarrollo de los recursos humanos;
- un nuevo punto de vista y enfoque útil basado en la centralidad del sujeto;
- la mejora y reconstrucción de la experiencia (de las maneras, formas y significados que toma);

- la lógica de la potenciación y desarrollo de la capacidad individual para planificar.

En el enfoque por competencias, el sujeto está en el centro. El individuo es el protagonista. El propio sujeto está en el plano epistemológico de la definición de la profesión, lo que significa la superación del modelo de racionalidad técnica donde el trabajo, siguiendo los modelos Fordista y Taylorista estaba basado en la consideración del trabajador como una pieza del engranaje de la producción. (Virno, 2001) y no como una máquina de pensar. Aquí, sin embargo, a la vista de la competencia, la persona es un sujeto activo y proactivo que tiene las riendas de sus propios proyectos, con el objetivo de ampliar el espacio de posibilidades a los que invertir su riqueza de recursos.

Historia y biografía: una persona sin historia, sin una biografía o sin la conciencia de tener una, está en un «proceso de escotomización», siendo un ser sin pasado, sin presente y sin futuro. La persona vive en suspenso, como en una especie de esfera social y atemporal. En el enfoque por competencias, la historia de vida desempeña un papel esencial: se recuperan los hilos del pasado, no importa cuán fuerte o sutil, y los ata a día de hoy. Todo esto es posible gracias al hecho de que la biografía registra las huellas de la experiencia. El enfoque biográfico, típico de los enfoques por competencias, es la clave porque nos ayuda a reconstruir la estructura de las competencias de una persona a través de la reconstrucción de los caminos de su adquisición, su desarrollo y su gestión en el contexto de los sistemas de valores de referencia de los individuos (Alberici y Serreri, 2009).

El proyecto y la competencia. Las competencias, como una mezcla de recursos llamados a la acción por un individuo, contienen por sí mismas un valor anticipatorio y predictivo del propio éxito del individuo en su trabajo. Un valor que no está contenido por cualquiera de los recursos individuales por sí mismos, ni como resultado de una simple adición de los recursos (como un archivo). La cantidad y la calidad del conocimiento sistemático fundamental y procedimientos profesionales específicos, por sí solos, no son garantía de que una persona sea un buen profesional. En otras palabras, más que el proyecto en sí mismo (que está siempre presente en todos los niveles en el enfoque de competencias), lo que importa es el desarrollo de una «conducta adaptada para proyectar» (Boutinet, 1993). Esto significa ser capaz de hacer las cosas claras en su escenario discursivo; saber estar en la situación; ser capaz de moverse en la complejidad y turbulencia; saber cómo hacer frente a lo inesperado; ser capaces de desarrollar su autoacuerdo profesional y personal con perspectiva.

En las dos últimas décadas, el concepto de «proyecto individual» y de «individuo en transición» ha surgido en las teorías sobre el «aprendizaje permanente» y «orientación permanente». Estos son dos conceptos clave para pensar en soluciones individuales para los jóvenes NINI, caminos que definen tanto sus meandros (hoy en día, las turbulencias de la crisis o, en términos más generales, el proceso de flexibilidad y/o inseguridad) y sus objetivos: en la doble forma de «domesticación» del momento pre-

sente y la anticipación de un futuro deseado. En una forma que es a la vez «auto-poético» (el individuo es el autor y el actuador de su proyecto) y «*praxis*» (que se refiere a la práctica) e inspirado o basado en la autorregulación de los comportamientos de los individuos.

El paradigma de la racionalidad reflexiva alimentado por la construcción epistemológica sobre las competencias como un método, es lo que se define como la piedra angular de la formación del profesional social y educativo. Sobre todo, cuando se está activo en el campo de los jóvenes NINI «puros», presos en lo que ya se llama una burbuja en un estado de «aislamiento social» (fuera de la educación, la formación y la motivación libre de trabajo para reanudar el estudio o la formación y obtener de nuevo en el mercado de trabajo: sin historia y sin proyecto).

3.3.2 Habilidades estratégicas de los profesionales que desempeñan su actividad laboral con jóvenes NINI

El trabajo realizado con los profesionales ha permitido la identificación de las áreas de competencias estratégicas de utilidad para implementar acciones de acompañamiento y orientación para la carrera con jóvenes NINI.

Se han identificado tres áreas de competencias estratégicas:

- Competencias colectivas de un equipo y una red;
- competencias de motivación y refuerzo;
- área de planificación y gestión de cambios de competencias.

Por otra parte se apuntan algunas sugerencias concretas y algunas orientaciones operativas:

- Aprendizaje activo con el fin de mejorar la capacidad de entender los contextos concretos y adaptarse de una manera más flexible;
- formación en cada área identificada, que incluye unidades didácticas en un número de horas que oscila entre un mínimo de 20 a un máximo de 35, dependiendo de las aplicaciones y de las habilidades de los profesionales;
- cada unidad didáctica está prevista de una manera autoconsistente y por lo tanto es posible realizarla en diferentes momentos, contextos y caminos.

4 Guía de orientación y modelo formativo

Esta guía es clave para implementar las unidades que exponemos en el punto siguiente. Tiene por objeto dar orientación general a los formadores con el fin de proporcionarles una contextualización.

4.1 Objetivos y contenido del modelo

Esta guía tiene el objetivo de ofrecer sugerencias concretas e instrucciones de funcionamiento correspondientes a:

- Una formación experiencial para los profesionales, que a través de este método también pueden adquirir las herramientas para volver a transferir la experiencia;
- un aprendizaje activo que es capaz de llevarse a cabo en contextos concretos, siendo, por tanto, flexible;
- un proceso formativo, para cada campo de las competencias, que incluye unidades con una duración aproximada de mínimo 20 horas y máximo de 35. Dependiendo de las aplicaciones y las habilidades de los profesionales;
- un enfoque formativo en el que cada unidad didáctica se planea de manera independiente y a la vez interrelacionada con las demás. Son unidades susceptibles de aplicar a /en diferentes contextos.

La guía está destinada a apoyar a los formadores en su trabajo. Los puntos descritos son los elementos básicos en la planificación e implementación de la formación. Se deben entender como un marco, que podría tomarse como punto de partida y adaptarlo a cada situación específica.

4.1.1 Objetivos de aprendizaje

El objetivo de la formación es lograr el desarrollo de ciertas competencias que son reconocidas como esenciales para los profesionales sociales y educativos.

El concepto de competencia al que aquí nos referimos es el de diferentes habilidades que permiten combinar el conocimiento, la práctica operativa, y los recursos relacionales y emocionales; diferentes niveles de motivación y compromiso (quiero

actuar); capacidades relacionadas con el contexto, entornos organizacionales y sociales que hacen posible que las personas asuman la responsabilidad personal de sus tareas, sus vidas y sus riesgos (Le Boterf, 2000).

Debido a la amplia lista de habilidades necesarias para trabajar con jóvenes NINI, es necesario dar a los profesionales un conjunto amplio y diferenciado de herramientas.

Al final de esta formación, los participantes serán capaces de utilizar diferentes métodos en su trabajo diario con el colectivo NINI de acuerdo a la situación específica. En general, los resultados esperados para los profesionales que participan en la formación se desarrollan en los siguientes puntos:

- Serán capaces de entender el panorama general de la cultura organizacional, el lenguaje común y la capacidad de cooperar.
- Estarán motivados para trabajar con jóvenes NINI, y sabrán cómo motivarles para hacer frente a sus problemas.
- Desarrollarán destrezas y competencias interculturales para el trabajo en equipo.
- Sabrán cómo empoderar a los jóvenes NINI para influir y tomar decisiones que afectan a sus propias vidas.
- Sabrán cómo ayudar a los jóvenes NINI en su autodesarrollo y autoempoderamiento.
- Sabrán cómo apoyar a los jóvenes NINI a actuar de manera apropiada de acuerdo con los factores internos y externos.

4.1.2 Destinatarios de esta formación

¿Cuál es nuestro alumnado y dónde encontrarlo? Son los profesionales del ámbito educativo y social que están trabajando directamente con los jóvenes NINI en:

- Oficinas del Mercado Laboral (psicólogos, psicopedagogos, mediadores del mercado de trabajo, juristas, etc.).
- Empresas de trabajo (jefes de proyecto, los profesionales de recursos humanos, etc.).
- Las asociaciones de profesionales (psicólogos y orientadores laborales, profesionales de recursos humanos, psicopedagogos, etc.).
- Los educadores (formadores, profesores de FP, asistentes educativos y sociales, etc.).
- Las ONG (*coaches*, jefes de proyecto, jefes de grupo, mediadores juveniles, trabajadores sociales y educativos).
- Universidades (psicopedagogos, profesores).
- Otros profesionales relacionados con la orientación para la carrera de jóvenes.

En una dimensión europea, es relevante atribuir el nivel MEC (Marco Europeo de Cualificaciones) de cualificación a los formadores. En este caso nos referimos al Sexto Nivel del MEC; este nivel se refiere a los siguientes conocimientos, habilidades y competencias.

	Conocimientos	Habilidades	Competencias
	Los conocimientos se describen como teóricos y/o fácticos.	Las habilidades se describen como cognitivas (uso del pensamiento lógico, intuitivo y creativo) y prácticas (fundadas en la destreza manual y el uso de métodos, materiales, herramientas e instrumentos).	La competencia se describe en términos de responsabilidad y autonomía.
NIVEL 6	Conocimientos avanzados de un campo de trabajo o estudio que requiera una comprensión crítica de teorías y principios.	Habilidades avanzadas que acrediten el dominio y la innovación, necesarias para resolver problemas complejos e imprevisibles en un campo especializado de trabajo o estudio.	Gestión de actividades o proyectos técnicos o profesionales complejos, asumiendo la responsabilidad en la toma de decisiones en el trabajo o estudio en imprevisibles contextos. Asumir la responsabilidad de la gestión del desarrollo profesional de los individuos y grupos.

Tabla 9. Nivel 6 del Marco Europeo de Cualificaciones.

4.1.3 Enfoque metodológico

La formación se basa en los principios del aprendizaje no formal dando a los alumnos la oportunidad de influir en su propio proceso de aprendizaje y sus resultados ya que fomentan el aprendizaje autodirigido.

Las características esenciales del aprendizaje no formal son:

- Coexistencia equilibrada y la interacción entre las dimensiones cognitivas, afectivas y prácticas de aprendizaje.

- Vincular el aprendizaje individual y social, la solidaridad orientada hacia la asociación y las relaciones de enseñanza/aprendizaje simétricas.
- Participación e involucración en el alumno.
- Orientación al proceso.
- Tratar las preocupaciones de la vida real, la experiencia, orientada al aprendizaje en la práctica, al uso de los intercambios culturales y encuentros como dispositivos de aprendizaje.
- Acceso abierto y voluntario.
- Su objetivo es, sobre todo, transmitir y practicar los valores y las habilidades de la vida democrática.

Podemos esbozar varios elementos comunes en las características existentes de aprendizaje no formal, como el aprendizaje intencional, los diversos contextos, la organización diferente y más ligera de suministro y entrega de contenidos, complementarios de enseñanza y estilos de aprendizaje, el reconocimiento de menor desarrollo de los resultados y la calidad.

Otras características de los métodos de enseñanza no formal y métodos de formación son las siguientes:

- Métodos basados en la comunicación: la interacción, el diálogo, la mediación.
- Métodos basados en la actividad: la experiencia, la práctica, la experimentación.
- Métodos centrados socialmente: colaboración, trabajo en equipo, trabajo en red.
- Métodos autodirigidos: creatividad, de descubrimiento, de responsabilidad.

Con respecto a los alumnos, antes de la sesión se debe tener en cuenta quién está en el grupo: ¿qué tipo de competencias tienen?, ¿qué tipo de competencias quieren obtener?, ¿dónde está la diferencia?

Para la aplicación de esta metodología, los formadores deben seguir la recomendación para cada módulo, que se desarrolla en las unidades de aprendizaje como parte del programa de capacitación. El programa de formación incluye:

- Objetivos de aprendizaje de cada unidad didáctica.
- Contenido.
- Instrumentos y criterios de evaluación.
- Actividades.
- Análisis de contenido
- Planificación de clases y selección de medios.

Las unidades didácticas de ComWork están directamente relacionadas con estos puntos y pueden ser representadas en continua relación entre el tiempo de formación con la experiencia de los profesionales y sus actividades prácticas:

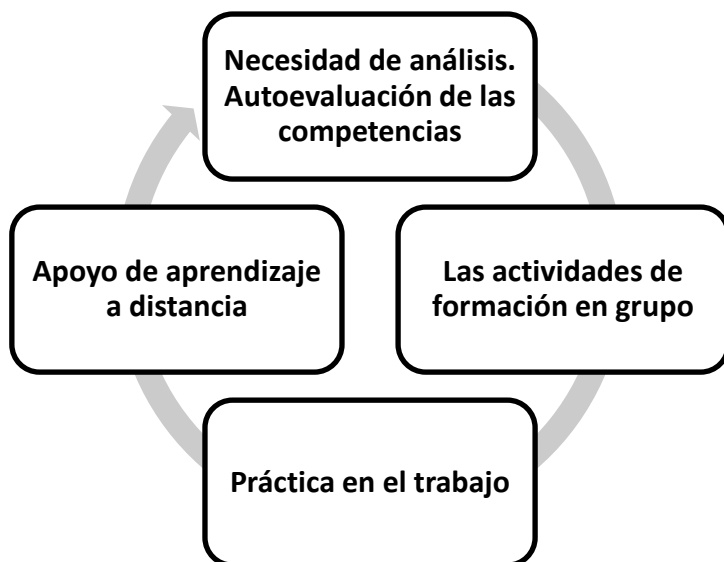


Figura 4. Aspectos relevantes de la formación de los profesionales.

Cada una de las unidades didácticas está diseñada conforme a su mayor relevancia y coherencia con el área correspondiente de conocimientos, tales como el «autocaso» y el área de la «competencia colectiva de un equipo». Siempre, teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- La construcción integral de las competencias que hemos tomado como referencia.
- Las competencias «básicas» que caracterizan a los profesionales socioeducativos involucrados en el trabajo con jóvenes NINI.
- El enfoque reflexivo que cubre todas las competencias.

Hablamos entonces de unidades didácticas transversales, con competencias comunes y más dirigidas a un ámbito de competencia en lugar de otro.

4.2 Áreas de competencias estratégicas

Las áreas de competencias estratégicas identificadas son tres:



Figura 5. Áreas de competencias estratégicas identificadas por el proyecto ComWork.

4.2.1 El área de las competencias colectivas de un equipo y trabajo en red

En el trabajo socioeducativo y en las actividades de orientación en general, la tentación del héroe solitario debe evitarse desde el principio, sobre todo cuando se trata de un público casi sin identificar y difícilmente accesible.

Este tipo de trabajo debería tener lugar en las instalaciones donde actúen varios profesionales. La optimización de la acción radica, por lo tanto, en un dominio de las competencias colectivas de un equipo, así como, por supuesto, de las competencias básicas individuales.

- **Las competencias colectivas de un equipo.**

Siguiendo los pasos de Le Boterf (2000), hablamos de competencias colectivas de una organización o un servicio organizado como una red de competencias. El concepto de competencia colectiva no solo se limita a la experiencia de un equipo o a la responsabilidad de un equipo formado por diferentes unidades. Tampoco pueden considerarse las competencias colectivas como la suma de las competencias individuales.

Las competencias colectivas surgen siempre que se produzca la criticidad, o mejor dicho, cuando surge un nuevo problema. Representan la inteligencia de la organización y de la memoria colectiva en acción. Se forjan a través de la experiencia y el compromiso colectivo frente al banco de pruebas de la realidad. Su funcionamiento depende en gran medida de la calidad de las interacciones entre las personas.

Las principales características de las competencias colectivas de un equipo son:

- Tener una imagen operacional común; es decir, tener una representación conjunta de los problemas para hacerles frente (la planificación y la solución). Una representación operacional común se logra si cada individuo asimila el marco general: El conjunto está formado por las partes y el vocabulario compartido e integrado.
- Tener un código y un lenguaje común; es decir, se tiene un «dialecto» de la organización construida a través de la experiencia adquirida dentro de la propia organización. Esto permite «leer entre las líneas de la organización» y la interpretación tanto de las dinámicas racionales dentro del grupo como de las irracionales que yacen en todas las organizaciones.
- La capacidad de cooperar. Saber cómo trabajar en conjunto supone la colaboración entre las personas con diferentes culturas, recursos, estatus y roles. Permite, por ejemplo, saber cómo manejar y resolver conflictos, mientras que, al mismo tiempo, se promueve — actuando en un nivel superior — el desarrollo de la capacidad de aprender de la experiencia. Se trata de aprender desde y a través de la acción colectiva y de la organización. Básicamente, se trata de aprender a partir de consideraciones realizadas durante y después de la acción llevada a cabo en términos de organización o servicio.

- **Las competencias colectivas del trabajo en red.**

Se basan principalmente en tener la capacidad de trabajar en una red, en redes locales de servicios y en las redes sociales; esta capacidad se suma a la base de las competencias colectivas de un equipo sobre el que acabamos de hablar.

Los modelos más eficaces de organización de servicios sociales se caracterizan por su planificación sistemática integrada localmente que hace que funcionen como «redes de competencias», en las que las competencias de cada componente forman la experiencia de la red y viceversa. Por otra parte, las competencias de la red transmiten

y mejoran las competencias «preciadas», como las que promueven la innovación a partir de los conocimientos poseídos (formal y tácito) y la experiencia acumulada. De esta manera, dicho sea de paso, se rompen los límites entre las competencias y permiten su permeabilidad mutua sin la cual no hay un valor añadido a nivel profesional (véase el papel de las competencias de interfaz mencionadas, por ejemplo, por Le Boterf [1994]).

Unidad didáctica 1. Competencia colectiva de equipo y red	Horas
Módulo 1. Competencias colectivas de equipo	18
Módulo 2. Competencias colectivas de una red	16
Total	34

Tabla 10. Articulado de las competencias colectivas de un equipo y de trabajo en red.

ACTIVIDADES DE FORMACIÓN EN GRUPOS

- Dirigido a: un grupo de al menos 6 personas y no más de 10 para el método en los casos de un grupo de al menos 15 personas hasta que sean 20.
- Número de sesiones: 6
- Duración de cada sesión: De 4 a 6 h.
- Duración: 28 h
- Duración total de la UD: 18 h + 16 h = 34 h



FORMACIÓN EN EL TRABAJO INDIVIDUAL

- Actividades reflexivas individuales para cada grupo de 3 horas de entrenamiento para:
- Supervisar la aplicabilidad de los contenidos en el trabajo práctico
- Herramienta para la autoevaluación utilizada para reconocer sus habilidades estratégicas en acción.



APRENDIZAJE A DISTANCIA

- Apoyo *online* de 3 horas por cada grupo de prácticas para:
- Profundizar en el contenido o descargar
- Debatir en la comunidad de prácticas
- Tener un tutor de apoyo.

Figura 6. Estructura sugerida para el área de formación de las competencias colectivas de un equipo y en red.

4.2.2 Áreas de las competencias de motivación y empoderamiento

El campo de las competencias de motivación y refuerzo juega un papel fundamental en las diferentes áreas de competencias de los profesionales socioeducativos u orientadores que están involucrados en la activación social del colectivo NINI. Precisamente la falta de motivación y la potenciación representan las dos principales barreras para dejar de ser «puros» NINI.

De hecho, estas dos barreras lo separan tanto de la educación y la formación, como del trabajo y la búsqueda de empleo. Para el colectivo NINI, estos obstáculos son concebidos como muros infranqueables, que pueden tomar formas diferentes. Así pues, a menudo se cierne sobre ellos:

- Por un lado, el hecho de que no se conciben a sí mismos como capaces de ser formados y útiles (son rechazados de la escuela y, por lo tanto, se niegan a formarse; son expulsados o rechazados del trabajo y, por tanto, se niegan a buscar un empleo).
- Por otra parte, la sociedad (política, instituciones, etc.) los percibe como sujetos muy cerrados que casi no pueden ser ayudados por las políticas eficaces. Sin embargo, el uso correcto de las estrategias de motivación y refuerzo apropiadas puede ser la clave de las intervenciones y políticas eficaces para el colectivo NINI.

- **Motivación**

El término motivación es relativamente reciente. En la práctica, aparece en la filosofía y el vocabulario psicológico durante las primeras décadas del siglo pasado (Quadrio Aristarchi, 1996). Sin embargo, se ha vuelto muy común, especialmente en las ciencias psicológicas. La psicología ha mostrado cada vez más atención a la motivación social e individual, e incluso algunos eruditos (Cofe, 1972) llegaron tan lejos como para decir que, en la psicología y en otras ciencias de la conducta, el siglo XX podría ser definido como un período de motivación. No es nuestra tarea aquí dar cuenta de las diferentes teorías y enfoques que se han adoptado en el ámbito de la motivación. Basta con recordar aquí los dos enfoques principales que se refieren a dos «campos de competencias» diferentes e igualmente cruciales para nuestros profesionales, ya que presentan dos perfiles diferentes y dos modelos diferentes profesionales.

El primer enfoque, lo que podríamos llamar «experimental» y «no histórico», tiene por objeto definir las causas inmediatas de la conducta, con su definición concreta, y determinar las conexiones entre las diferentes variables involucradas para así construir modelos de comportamiento.

El segundo enfoque, que se podría definir como «clínico», apunta en cambio a la reconstrucción de una manera más global del sentido de la experiencia individual. Ambos, el presente y el pasado identifican las formas en las que un individuo persigue su

adaptación social y su realización personal, comprender las razones que le impulsan a actuar o no actuar y, posiblemente, el sentido que se le atribuye.

Esta segunda perspectiva se abre a horizontes de competencias, que son relevantes para los educadores sociales y profesionales que trabajan de acuerdo con un enfoque integral que impulsa a una persona a trascender el equilibrio determinado con el fin de abrirse a nuevas experiencias, para diseñar proyectos y anticipar la realidad mental, de acuerdo con la tesis de Nuttin (1991).

- **Empoderamiento**

Si el término motivación es relativamente reciente, el término empoderamiento lo es aún más. Este término también se extendió ampliamente en un corto plazo de tiempo. Esto ocurrió tanto en los estudios de enfoque científico y en el debate público sobre hechos y procesos sociales que participan en diversas áreas desde la esfera del trabajo. Aunque a menudo el discurso de la capacitación se ha trivializado y en las últimas tres décadas esta construcción se ha sobrecargado de trabajo, sería un error descuidarlo. Este hecho, en todo caso, puede ser visto como indicativo de un cambio importante en la cultura de los recursos humanos y un elemento esencial en la cultura de competencias. Sintéticamente, podemos definir el empoderamiento como el proceso a través del cual las personas «desfavorecidas» refuerzan su capacidad de elegir, aumentan su autodeterminación y autoregulación para desarrollar un sentido de autoestima y autoeficacia y reducir los sentimientos de impotencia y la desconfianza (Piccardo, 1995). Esta definición nos lleva ya al núcleo del discurso sobre el colectivo NINI. Sin embargo, podría dar lugar a una especie de malentendido semántico y, por tanto, a un enfoque malinterpretado a los receptores de la capacitación, ya que correrían el riesgo de ser considerados como personas que carecen de poco poder.

En realidad, el término empoderamiento tiene un significado mucho más amplio, como «la mejora, lo que permite que alguien aumente las oportunidades» en términos de competencias y capacidades como se ha mencionado por Amartya Sen (2000, p. 17). Es una construcción compleja que está configurada como una multiplicidad de elementos organizados entre ellos, y que define el resultado (una construcción psicológica, que es una característica del sujeto en su interacción con el medio ambiente) y el proceso operativo que lo genera.

Esta complejidad se introduce desde la etimología de la palabra que sugiere una división en tres secciones separadas: *empowerment* (en inglés). El prefijo *em-* se usa con el significado de «ponerse en una posición» o «ir a», en referencia, a continuación, a un movimiento determinado hacia algo. La potencia nominal se suele traducir literalmente como «poder». Por último, el sufijo *-ment* se define como un proceso que permite a las personas mejorar la capacidad de controlar activamente su vida y el resultado de este proceso. Por lo general se relaciona con el conjunto de conocimientos, las competencias y la capacidad relacional que permiten a un individuo o un grupo establecer

metas y desarrollar estrategias para alcanzarlos mediante la identificación y utilización de los diversos recursos existentes, internos y externos (Pellegrino & Nicoli, 2011).

Por otra parte, el empoderamiento está estrechamente relacionado con el concepto de cambio, pero no en el sentido de sustituir el viejo con el nuevo. Más bien se refiere al cambio como un proceso adicional al tiempo que propone nuevas alternativas que no obliga a abandonar la ya existente, pero impulsa a combinar nuevas oportunidades que ya se conocen. El refuerzo es, por lo tanto, un método para planificar y actuar de una manera realista y efectiva, una técnica para recuperar el control de la propia vida, y para ganar esa sensación de «liderazgo» dada por el hecho de que la persona puede elegir entre sus diferentes oportunidades. Aún más, un enfoque de orientación aplicado que guía metodológica y procedimentalmente en el hacer desde un punto de vista práctico (Bruscaglioni, 1994), un nuevo enfoque epistemológico, una nueva capacidad de pensar en el cambio como una mayor capacidad de elección y, por tanto, de la libertad (Bruscaglioni, 2007).

En este sentido, el empoderamiento cumple la función de un tejido conectivo compuesto de una amplia gama de recursos que constituyen las competencias personales y sociales de acuerdo con el modelo de Goleman (1995a, b). Los recursos personales, tales como, por ejemplo, la conciencia emocional, la autoevaluación adecuada, iniciativa, optimismo, etc.

Con el empoderamiento se aspira, por lo tanto, a aumentar el grado de autonomía de las personas, para que tengan una mayor confianza en su futuro y una mayor conciencia del papel que pueden jugar de forma independiente o en conjunto con otros en la toma las oportunidades en los contextos en los que están insertados y que influyen (Francescato, Tomai & Ghirelli, 2002).

El empoderamiento está configurado como una construcción de varios niveles, donde cada nivel está estrechamente conectado con el resto, porque es la causa y al mismo tiempo resultado: individual, organizacional y la autonomía de la comunidad.

El empoderamiento individual parte de una combinación de tres componentes principales:

- componente interpersonal, que es el control acerca de la capacidad de influir en las decisiones que afectan su vida;
- componente de interacción, que es la conciencia crítica, la capacidad de comprender y analizar su entorno social y político mediante la comprensión de los agentes causales, los recursos disponibles, su interacción, así como los factores que influyen en las decisiones;
- componente de comportamiento, conocer la participación, que es el aspecto práctico de habilitación (Santinello et al, 2009), el intento de ejercer el control de diferentes individuos.

Sin embargo, respecto al empoderamiento de la organización, los procesos y estructuras organizativas aumentan la participación de los miembros para mejorar su eficacia en el logro de los objetivos. Incluso en este caso, se identifican dos formas:

- Capacidad de organización para dar la oportunidad a sus miembros para aumentar el control sobre sus vidas (organización de «potenciar»);
- Capacidad de organización que desarrolla con éxito e influye en las decisiones políticas (organización «habilitada»).

El empoderamiento de las comunidades, por último, se refiere a la acción colectiva dirigida a mejorar la calidad de vida y de la construcción de «comunidad pertinente» (Iscoc, 1974) en la que los ciudadanos tienen «la competencia, la motivación y los recursos para afectar a la mejora de la vida».

- **El modelo: dos módulos de formación**

Los dos módulos están separados por un período de unas dos semanas para permitir la reflexión y reelaboración de los contenidos y habilidades adquiridas y, sobre todo, la integración de estos en la experimentación simbólica y concreta de nuevas formas de alcanzar los objetivos identificados en los tres primeros días, produciendo la activación de la acción inicial: empezar a cambiar. La secuencia de actividades es impulsada por la naturaleza de niveles múltiples de la construcción. A partir de aquí se muestra subdivisión en módulos.

El primer módulo se considera, de hecho, una obra centrada en el individuo y en el grupo. Esto se hace mediante el uso de técnicas de creatividad, como lluvia de ideas, herramientas proyectivas (creación de un drama en el contexto de trabajo o función) y el trabajo organizado en subgrupos.

La idea que guía todo el proceso es la posibilidad de observarse a sí mismo y al mundo de una nueva manera, considerando los temas críticos como oportunidades de cambio. Para ello, la acción sobre las variables individuales y relacionales (como la desvalorización individual del personal y la falta de gratificación relacional) implica reinterpretar el pasado, el procesamiento de los sentimientos negativos asociados con la experiencia, por ejemplo, profesional (impotencia, ira, depresión, sentimiento de culpa), para entender el presente y reimaginar el futuro mediante la construcción de una nueva capacidad de pensar en positivo y la movilización de la energía que desee.

Esto mejora la experiencia como una herramienta para el crecimiento personal, social y profesional para llegar a una evaluación de sus propias motivaciones, competencias y aspiraciones y el aumento de la autoestima. Los temas de todo el trabajo en el aula son, por lo tanto, la importancia y el significado atribuido a estudiar, la educación, la cultura y el trabajo, la experiencia profesional previa, la imaginación en relación con la aproximación al mundo de los negocios asumiendo la perspectiva del crecimiento y del desarrollo.

La reinterpretación del pasado y la construcción de una nueva capacidad de pensar en el futuro está mediada por la reflexión sobre la relación entre la motivación, el compromiso y la autoeficacia; sobre cómo estos factores se refuerzan entre sí y son cruciales para el éxito y la forma en que están sujetas a la influencia de los contextos de la vida y, en la era de los medios de comunicación, la influencia de la televisión, la publicidad y la web.

La formación del empoderamiento, de acuerdo con este modelo en el primer módulo, tiene como objetivos:

- Promover un sentimiento de pertenencia y aumentar la cohesión de los grupos que facilitan el nacimiento de relaciones gratificantes, incluso mediante un aumento de las capacidades psicosociales con alto potencial de transferibilidad a diferentes contextos: sociales, educativos y laborales.
- Reforzar los sentimientos de confianza, cooperación y solidaridad.
- Desarrollar las capacidades de ayuda y apoyo mutuo, y «educación entre iguales».
- Comprenderse mejor a sí mismos y sus ambientes, por lo que los sujetos son capaces de elegir los caminos apropiados relacionados con las oportunidades y limitaciones personales y ambientales.
- Promover estrategias y resolución de problemas.
- Estimular la proactividad y la participación de los alumnos como participantes activos, proporcionándoles herramientas para resolver problemas y tomar decisiones.

En esta fase, los sujetos se mueven en el foco de atención por parte de «yo» al «nosotros» y comienzan a observar sus propios grupos en términos de puntos fuertes y áreas de mejora y, a través de la técnica de resolución de problemas, tratan de encontrar posibles soluciones, el análisis de las medidas que deben adoptarse para hacer frente a las áreas de mejora y para potenciar los puntos fuertes. La transición del «yo» al «nosotros» también trae consigo una asunción de responsabilidad del individuo al grupo y los objetivos del grupo y la transición a la acción. Para esto, es preferible que cada uno se comprometa a cambiar para cumplirlo en el período de intervalo entre el primer y el segundo módulo.

La segunda parte, tras la autoevaluación de la consecución de los objetivos señalados al final de los tres primeros días, proporciona una mayor apertura al exterior: la realidad organizativa de pertenencia y de la comunidad local.

Dado el ambiente que nos rodea, son otros obstáculos y limitaciones en nuestro trabajo, pero también ofrecen recursos y oportunidades, que tendrán que ser capaces de percibir (conciencia crítica) con el fin de poner en práctica el comportamiento apropiado. La psicología comunitaria ofrece dos herramientas de lectura (el análisis de la

organización multidimensional y análisis de la comunidad) que ayudan a ganar articulado y prospectivo multienfoque de la realidad. Aplicar estos métodos de análisis significa tener la posibilidad de identificar las oportunidades y poner de relieve los cambios específicos que deberían promoverse en la organización y en la comunidad para actuar en las áreas de mejora, la búsqueda, las posibles parcelas entre los deseos, propensiones, la capacidad individual y las oportunidades o restricciones ambientales (Francescato *et al.*, 2002).

Una vez que se adquiere todo esto, el grupo, la organización y la comunidad de acogida se invita al sujeto a reactivar la exploración, a través del uso de técnicas proyectivas y su percepción de la experiencia profesional. Esto se reflejará en los posibles cambios posteriores a la adquisición de un nuevo nivel de conciencia durante el curso de formación.

Unidad didáctica 2. Competencias de motivación y empoderamiento	Horas
Módulo 1. Motivación	20
Módulo 2. Empoderamiento	14
Total	34

Tabla 11. Articulado de las competencias de motivación y empoderamiento.

ACTIVIDADES GRUPALES

- El primer módulo está orientado a desarrollar las capacidades de ayuda mutua y apoyo, proactividad y participación = de 3 h a 18 h en total.
- El primer módulo está orientado a identificar la realidad de orientación y pertenencia a una comunidad = 2 h a 12 h en total.
- Duración de cada sesión: 6 h.
- Duración: 30 h.
- Duración total de la UD: 20 h + 14 h = 34 h.



FORMACIÓN EN EL TRABAJO INDIVIDUAL

- Actividades reflexivas individuales de 3 horas para cada grupo de entrenamiento para:
 - Supervisar la aplicabilidad de los contenidos en el trabajo práctico.
 - Herramienta para la autoevaluación utilizada para reconocer sus habilidades estratégicas en acción.



APRENDIZAJE A DISTANCIA

- Apoyo *online* de 3 horas por cada grupo de prácticas para:
 - Profundizar en el contenido o descargar.
 - Debatir en la comunidad de prácticas.
 - Tener un tutor de apoyo.

Figura 7. Estructura sugerida para el área de formación de las competencias de motivación y empoderamiento.

4.2.3 Área de competencias de gestión del cambio

En los últimos años, la UE se ha replanteado sus propias prioridades para evaluar con un enfoque crítico los objetivos de la Europa 2020, y para volver a poner en marcha un nuevo ciclo de gobierno basado en la asociación y reformas; es decir, un nuevo ciclo que señale claramente las direcciones que deben tomarse.

ComWork considera necesarios dos elementos clave:

- Iniciativas específicas, selección de prioridades y lograr los compromisos adquiridos;
- necesidad de apoyar el cambio, creando las condiciones para que la aplicación de las reformas se convierta en la cuestión de fondo del debate político dentro de cada uno de los estados miembros.

Para que estas dos direcciones sean viables se deben considerar las siguientes prioridades:

- Asegurar el conocimiento y la innovación en todos los niveles, representando el corazón del crecimiento europeo;
- desarrollar políticas que permitan a las empresas europeas crear más y mejores puestos de trabajo, modernizar los sistemas de protección social, el aumento de la adaptabilidad de los trabajadores y las empresas o aumentar la inversión en capital humano mejorando la educación y las cualificaciones.

Estas son metas muy ambiciosas que giran en torno a la palabra cambio. Como resultado, hay dos preguntas que nadie puede eludir: ¿qué herramientas podemos utilizar para apoyar el cambio?, y ¿cuáles son las competencias necesarias para que los profesionales que trabajan en el ámbito de la gestión del cambio contribuyan a él (no solo los profesionales altamente especializados de la sociedad del conocimiento, sino también los educadores, maestros y profesionales socioeducativos)?

Es bastante evidente que el nivel de formación, en la perspectiva de la educación permanente y no solo en la educación formal, juega un papel decisivo. Ya que la formación y el aprendizaje cobran vida a través de los profesionales que trabajan en ella, vemos aquí la riqueza de los recursos que se esperan de ellos (en términos de conocimientos, habilidades, competencias, metacompetencias). Obviamente, dando por sentado la riqueza de los recursos metodológicos y didácticos.

Varios documentos europeos y otras investigaciones de diversas fuentes institucionales y de los diversos antecedentes científicos convergen en la identificación de las siguientes capacidades (Delors, 1996, Carabias y Carro, 2017, ESCO, 2019):

- Utilizar estrategias de análisis de sistemas en el diseño de los programas;
- Utilizar la evaluación de las necesidades, los datos estadísticos, los documentos producidos por la organización, la investigación, etc., para adaptar los programas a las necesidades y clientelas específicas;

- Hacer efectivo el uso de los mecanismos de diseño, tales como consejos, comités, grupos de trabajo, etc.;
- Diseñar o implementar un programa dentro de las limitaciones de un presupuesto limitado y según normas de calidad específicas; de modo plausible para los responsables políticos de las tendencias modernas en la educación de adultos;
- Elaborar solicitudes de apoyo financiero e identificar posibles fuentes de financiación.

Está bastante claro que estamos hablando de habilidades que nutren principalmente competencias sencillas y de comportamiento, además de las competencias técnicas y profesionales. Más precisamente, se alimentan las metacompetencias tales como aprender a aprender y de los cuatro «pilares de la educación en el siglo XXI» (Delors, 1996): aprender a conocer; aprender a hacer; aprender a vivir juntos (el descubrimiento del otro, tendiendo hacia objetivos comunes) y aprender a ser.

Podemos definir metacompetencia como una clase de orden lógico más alto que las competencias que ponen de relieve la calidad vinculada a la consideración hecha en relación a las competencias, con las siguientes características (Pepe & Infante, 2007):

- Se refiere a las competencias cognitivas generales, amplias y abiertas;
- Tiene características no específicas, ya que trasciende el trabajo, la posición y el papel dentro del contexto específico de trabajo, aunque se expresa precisamente en este último;
- Son procesos mentales, principalmente reflexivos;
- Se puede considerar un valor competitivo en la formación de recursos humanos;
- Garantiza la flexibilidad del perfil profesional del trabajador;
- Permite la autoactualización, enriquecimiento y mejora continua;
- Contiene los perfiles de alta portabilidad en diferentes contextos (trabajo y de vida);
- Permite que se enfrenten a situaciones muy complejas, inciertas y variables.

Estas características de metacompetencia se expanden en cinco grandes metacompetencias que son estratégicas para la gestión del cambio (Pepe & Infante, 2007):

- Gestión de recursos y el desarrollo del autoempoderamiento como un proceso que tiende a ampliar la gama de elección, y hace transformaciones factibles y alcanzables a nivel individual;
- Sentido de decisiones y el desarrollo del pensamiento generativo: aprender a aprender, se entiende como la capacidad de cambiar conscientemente el comportamiento y modelos cognitivos con el fin de interactuar de una manera más adecuada con los entornos internos y externos;

- Desarrollo de las competencias de redes: ser capaz de interactuar y trabajar dentro de una red, mejorando las posibilidades que ofrecen los sistemas de comunicación en la red;
- Desarrollo del pensamiento de evaluación y valoración de la complejidad entendida como un proceso cognitivo dirigido al desarrollo y uso de sistemas de evaluación de proyectos complejos;
- Planificación y evaluación de metacompetencias, entendida como la capacidad de detectar la necesidad de la formación en diversos tipos de receptores, y por lo tanto la necesidad de la implementación de rutas de aprendizaje.

Desarrollo y formación de las metacompetencias para el cambio

Hoy en día está desconsiderada la suposición de que la educación formal es un generador de mayor productividad de las personas. De acuerdo con las enseñanzas de las modernas teorías del constructivismo y el construccionismo, la variable clave para el desarrollo del conocimiento no es tanto la enseñanza estructurada y formal, sino las experiencias emocionales y sociocognitivas. Tal y como ha señalado Nacamulli (2006), las competencias en la era de la «especialización flexible» se construyen a través de procesos de formación agrandados en el que el modo de entrenamiento para el aprendizaje converge con alta intensidad social en el lugar de trabajo típico de la artesanía junto con la formación codificada típica de la producción en masa. Para el desarrollo y la mejora de las competencias entran en juego una serie de actores (autoridades públicas, empresas e individuos) y una amplia gama de contenidos y métodos de formación. Nacamulli afirma que, en la edición de «educación ampliada», convergen diversas definiciones de formación como: formación general *versus* formación específica; formación explícita *versus* implícita; formación institucional *versus* formación como mecanismo operativo.

Con respecto a la formación de las metacompetencias profesionales sociales y educativas, encontramos interesante el modelo para los formadores desarrollados por ISFOL⁶. Debido a sus características, propósitos y transferibilidad creemos que es extensible y, por lo tanto, se sugiere a los profesionales de nuestro proyecto en términos de unidad didáctica.

Se trata de un modelo de formación basado en el aprendizaje reflexivo de metacompetencias de los formadores para el cambio, con los siguientes objetivos específicos:

- Gestión del área emocional y desarrollo del autoempoderamiento.

⁶ El modelo fue desarrollado como parte de la investigación de los recursos estructurales y humanos de los sistemas de entrenamiento Isfol por el PON «Acciones del sistema». Medida Ob.3 C1 Acción 4 (Pepe & Infante, 2007).

- Búsqueda de sentido y pensamiento generativo: aprender a aprender.
- Evaluación y valoración de la complejidad (dentro de lo cual se desarrollan competencias específicas para capacitadores en el diseño y evaluación de cursos que se centran en el desarrollo de las metacompetencias).

El plan se desarrolla y se divide en cinco fases principales: la planificación, el análisis de los recursos personales, diseño, ejecución y evaluación. La secuencia de estos pasos, sin embargo, no debe considerarse en una jerarquía lógica, sino presentar la fuente de integración entre las diferentes fases, debido a las características del objeto de aprendizaje, la necesidad de desarrollar competencias en la planificación y evaluación en el tema.

Creatividad e innovación

En nuestra sociedad globalizada, según lo demandado por Gardner (2007), la creatividad está bien investigada, cultivada y ampliada. De hecho, nunca como en estos tiempos se ha hecho tanto hincapié en la creatividad asociada a la innovación. Sin embargo, al igual que todas las palabras de éxito, es probable que se produzca un debilitamiento semántico y práctico (en el sentido de su viabilidad real).

A los efectos de nuestra discusión a lo largo del eje de la reflexividad en la competencia en la innovación, la creatividad debe ser alejada de tres riesgos para evitar malentendidos:

- El primer riesgo está vinculado a un sentido común que tiende a equiparar la creatividad con un sector industrial o de producción o un campo de negocios (moda, diseño, hecho en Italia). Por supuesto, es cierto que en estas zonas el nivel de creatividad es muy alta. Sin embargo, no puede de ninguna manera reivindicar la exclusividad;
- El segundo riesgo es más sutil y menos fácil de evitar. Está vinculado a la idea de que la creatividad es una característica de las personas singulares, casi único, con un tipo de bombilla que se enciende de repente.
- El tercer riesgo es de orden conceptual; es muy común y tienden a coincidir de manera simplista la creatividad y la innovación.

Dentro de los pasos de Gardner (2007), define la creatividad como la que surge de la interacción de tres elementos independientes entre sí: a) la persona que tiene el pleno dominio de una disciplina, una técnica o un ámbito de competencia y produce variaciones regulares en estas áreas; b) el ámbito cultural en el que las obras individuales, con sus modelos, con sus prescripciones o prohibiciones se desarrollan; c) el entorno social: las personas e instituciones que ofrecen acceso a las oportunidades para comprometer a sus capacidades.

La innovación, por otra parte, no vive sin la creatividad. Sin embargo, vive y progresa a través de las inteligencias individuales, la inteligencia colectiva y las competencias individuales y colectivas. Se deriva de la confrontación de ideas más aislada que la intuición individual requiere una producción orientada a la sociedad del conocimiento y no a una sociedad que delega las tareas creativas (Panzarani, 2006); es decir, una sociedad que es capaz de competir con la complejidad e innovación de una cultura que es a su vez, innovadora al ver al individuo como una entidad dinámica que crece y se mueve en un medio de estructuración.

En este contexto, tiene sentido hablar de los procesos de innovación como los procesos de la vida del diálogo y la discusión, alimentados continuamente por el desarrollo cultural y el conocimiento: el desarrollo de la investigación científica y la socialización de sus resultados. Del mismo modo que tiene sentido hablar de la innovación en una sociedad apoyada y respaldada en las competencias, que es exactamente lo que falta en las áreas sociales y en diversos grupos sociales vulnerables, donde se incluye el colectivo NINI.

El énfasis que recae sobre la dimensión social que caracteriza a los ejes creatividad, innovación y competencias no excluye la posibilidad de que la creatividad puede ser «enseñada» de forma individual o en grupos para adultos, adolescentes, educadores, padres e incluso instituciones, tal y como nos muestra Hubert Jaoui (2008), uno de los principales expertos internacionales en gestión de la creatividad e innovación aplicada.

Siguiendo el modelo de Jaoui, se propone un programa de formación basado en los siguientes ejercicios:

- Desarrollar los cinco sentidos;
- Desarrollar la curiosidad;
- Capacitar a la escucha;
- Entrenar la voluntad: el ejercicio individual durante el día y de aplicación a lo largo de la vida;
- Fortalecer la autoconfianza: ejercicios individuales y grupales;
- Desarrollar el proceso creativo: ejercicio de grupo.

Unidad didáctica 1. Competencias para la gestión del cambio	Horas
Módulo 1. Metacompetencia para el cambio	20
Módulo 2. Creatividad e innovación	14
Total	34

Tabla 12. Articulado de las competencias de motivación y empoderamiento.

Cada unidad didáctica está diseñada conforme a su mayor relevancia y coherencia con el área correspondiente de conocimientos, tales como «caso propio» y el área de la «competencia colectiva de un equipo».

Sin embargo, no tiene sentido hablar de unidades de competencia en sí mismas sin interconexión, debido a:

- La construcción integral de las competencias que hemos tomado como referencia;
- Las competencias «básicas» que caracterizan a los profesionales socioeducativos y de orientación que trabajan con el colectivo NINI;
- El enfoque transversal reflexivo que abarca todas las competencias.

En todo caso, es más correcto hablar de unidades de aprendizaje transversales que están dirigidas a ámbitos de competencia distintos, pero cuyo aprendizaje interactúa sinérgicamente con todos.

ACTIVIDADES GRUPALES

- Público: un grupo de 15 a 20 personas.
- Módulo 1: metacompetencias para el cambio.
- Número de sesiones: de 3 a 6 h.
- Módulo 2: creatividad e innovación.
- Número de sesiones: de 2 a 6 h.
- Número total de horas de aprendizaje: 30 h.
- Duración total de la UD: 20 h+14 h=34 h.



FORMACIÓN EN EL TRABAJO INDIVIDUAL

- Actividades reflexivas individuales de entrenamiento para cada grupo de dos horas para:
 - Supervisar la aplicabilidad de los contenidos en el trabajo práctico.
 - Herramienta para la autoevaluación.
 - Reconocer sus habilidades estratégicas en acción.



APRENDIZAJE A DISTANCIA

- Apoyo *online* de dos horas por cada grupo de prácticas para:
 - Profundizar en el contenido.
 - Debatir en la comunidad de prácticas.
 - Tener un tutor de apoyo.

Figura 8. Estructura sugerida para el área de formación de las competencias de motivación y empoderamiento.

5 Directrices para los formadores

5.1 Receptores del aprendizaje

Esta propuesta se ha desarrollado a raíz de la necesidad inicial de precisar la unión de la labor del orientador profesional con métodos educativos, desarrollando la dimensión motivacional, en el proceso de elaboración de un proyecto de vida por parte de la juventud, de manera paralela a la orientación profesional para unir el proceso de empoderamiento y reconocimiento de las virtudes de la juventud. Para realizar dicho proyecto es preciso emplear unos modelos de intervención personalizados a largo plazo que posibiliten la comunicación entre comunidades y redes de trabajo en los que pueda encontrarse gente joven. Por otra parte, si resulta difícil disponer de un proyecto de vida definido, es prácticamente imposible construir un proyecto profesional que los defina como individuos y tengan relación laboral. El desarrollo de una dimensión funcional aislada como una mera fuente de ingresos podría ser considerado como un aspecto trivial en el que no merece la pena invertir.

Por dichos motivos, hemos idealizado un destinatario de esta formación, el cual cuenta con una preparación educativa básica y un historial laboral variado. También resulta interesante plantear la posibilidad de clases mixtas en las cuales diferentes prácticas y experiencias profesionales pudieran fomentar un intercambio y colaboración en la construcción de puentes lingüísticos. Para establecer esto es preciso formar parte de un modelo de aprendizaje flexible y adaptable a muy variados contextos y al mismo tiempo es necesario contar con un trasfondo común que combine ambas pautas de trabajo, ya que ello podría suponer la utilización de una amplia gama de habilidades para tratar con un público tan amplio.

5.2 Análisis de las necesidades de aprendizaje e interpretación de las nuevas habilidades y marcos de referencia

Las diferencias entre la juventud NINI se dan en diversos niveles: sexo, edad, educación y contexto familiar. Ello hace que sea particularmente difícil plantear las estrategias profesionales oportunas al respecto para afrontar dichos problemas de una forma comprensiva, refiriéndose necesariamente a una calibración de las intervenciones a realizar. Incluso desde el punto de vista de las competencias y necesidades de aprendizaje

no es fácil establecer una línea de actuación clara aplicada a diversos contextos. Partiendo de la investigación, algunas áreas de competencias comunes han sugerido que podría ser útil, más allá del proceso de formación básica del trabajador y del contexto de trabajo, aunque, obviamente, se podrían disminuir las necesidades específicas de los profesionales y sus contextos de acción mediante un examen. También resulta evidente que ningún sistema de formación básico formalizado resulta suficiente como para hacer frente a los problemas que este trabajo conlleva; no se dispone de los conocimientos ni técnicas precisas que pueden ser adquiridas en un curso universitario.

Estas son las áreas identificadas empleadas para la construcción del modelo operacional:

- Competencias perceptivas básicas (la escucha y la percepción), comunicativas y asertivas.
- Áreas del conocimiento de culturas y lenguajes de la juventud.
- Áreas de la competencia del trabajo cooperativo y en equipo.
- Área del liderazgo competente, el diseño y activación de procesos motivacionales, así como la construcción de los procesos educativos socráticos y de apoyo.
- Área de la resiliencia y la habilidad de reflejar y gestionar el componente emocional en el trabajo.
- Área de análisis de las necesidades territoriales y la habilidad de trabajar con las redes de trabajo formal e informal —a nivel social y económico—.

Por una parte, surgen como elementos de trabajo transversal sobre la necesidad de no limitar las intervenciones a la juventud y trabajar en sistemas territoriales, familiares y grupos de iguales, en virtud de la comunidad y trabajo en red. Por otra parte, hay que considerar el problema de la motivación y la autoestima de la juventud de forma personal e individual. Estos dos aspectos son esenciales en la generación de una dimensión organizativa. En particular, este aspecto de promover una «chispa motivacional» parece vincular los contextos educativos con los contextos directivos. En ellos encontramos jóvenes NINI de diferentes edades y en algunos casos de diversos trasfondos socioculturales, lo que replantea el problema de la motivación del trabajador, ya que resulta difícil motivar a un individuo con un proyecto si no hay una cierta reciprocidad.

5.3 Objetivos educativos

El aprendizaje trata de formar a profesionales que trabajan con el colectivo NINI en contextos formales e informales, experimentando un modelo de intervención integrada para la adquisición de competencias y actividades enmarcadas en el trabajo en equipo. De manera específica se logrará:

- Promover el proceso de aprendizaje y cambio que los profesionales experimentan mediante el desarrollo de nuevas habilidades y la concienciación necesaria para el trabajo con gente joven mediante la adquisición de competencias sociales básicas (*soft skills*).
- Apoyar el desarrollo personal mediante la mejora de las competencias básicas (*soft skills*) tales como el trabajo en equipo, la motivación y toma de decisiones, diseño y gestión del cambio. Todo ello acorde con el modelo de aprendizaje reflexivo.
- Aportar una formación experimental para profesionales mediante este modelo posibilitando la adquisición de las herramientas para difundir esta experiencia.
- Experimentar y modificar la ruta de trabajo planteada, pudiendo ser así adaptada y rediseñada en diversos contextos.

5.4 Aspectos metodológicos

«Un hombre que viaja a una región desconocida llega siempre a un camino bifurcado. Ante la ausencia de conocimiento para estar seguro, se para durante un momento en un contexto de reflexión, dudas e incógnitas. ¿Qué camino es el correcto? ¿Cómo resolver sus preocupaciones? Se plantean dos alternativas: él debe, o continuar en su camino de forma arbitraria, confiando su destino a la fortuna, siendo su objetivo final la fortuna en sí, o descubrir lo evidente, llegando a la conclusión de que cualquier camino es el correcto». (J. Dewey, 1933, *How we think*, en trad. p. 74).

La metodología del curso sería activa e interactiva, capaz de dialogar en los contextos propuestos; abierta a la flexibilidad, capaz de generar respuestas participativas; capaz de tomar en consideración a los profesionales, promoviendo un clima de colaboración, que ofrezca la posibilidad de «controlar» el proceso de aprendizaje, empleando una práctica reflexiva. Esta metodología promueve:

- La participación basada en la experiencia del profesional (involucrando la personalidad del propio trabajador).
- Un control constante y recursivo (retroalimentación positiva o *feedback*) en el aprendizaje y la autoevaluación.
- El aprendizaje grupal.

El enfoque planteado se desarrolla en el contexto de la formación. El matiz reflexivo está especialmente indicado para aquellos profesionales que trabajan en servicios relacionados con los aspectos relacionales de la persona que Schön denominó como «profesionalismo reflexivo».

Imagine un proceso de aprendizaje que abarque desde asunciones muy diferentes de la lógica del proceso a la transmisión de técnicas y conocimientos de la forma tradicional. En educadores cuya tendencia sea el uso de modelos de racionalidad técnica, donde la base son conceptos procedentes de expertos o que supongan escasa generación

de conocimiento y dificultad de definir el problema de forma unigética, el aprendizaje reflexivo debe orientarse hacia el desarrollo individual.

El proceso de aprendizaje también ha de ser flexible y responder a un amplio número de propósitos. Para desarrollar su cometido de forma más efectiva, el proceso de aprendizaje debe desempeñar un rol de propuesta, estimular a los individuos con ideas y visiones innovadoras, que pongan de manifiesto nuevas líneas emergentes. Por tanto, es esencial realizar un continuo aprendizaje de los patrones, estrategias, riesgos..., realizando un buen uso del método en las operaciones diarias con la finalidad de sistematizar su propio estilo de trabajo y sus estrategias.

El proceso metodológico de este programa tendrá tantas características como posibilidades se brinden a la resolución de un problema y a la investigación de situaciones complejas, a la construcción o replanteamiento de la realidad y al análisis colectivo de las atribuciones.

El proceso de aprendizaje tratará las capacidades de:

- Mantener una atención continua a la información compilada y a todos los análisis de las realidades de los contextos y de los profesionales.
- Exponer y reconocer las teorías grandes y pequeñas que resultan de las acciones.
- Crear una perspectiva de diseminación y transferibilidad de los resultados en situaciones que los profesionales puedan reconocer como similares.

Se otorgará una atención particular al establecimiento de un ambiente relacional y comunicativo caracterizado por:

- La confianza.
- Escucha activa.
- Empatía.
- Apoyo.
- Reconocimiento de emociones.
- Reconocimiento de las necesidades de cada profesional.
- Explotación de los recursos de cada profesional.

Partiendo de estas aproximaciones teóricas que se presentan, las herramientas y técnicas seleccionadas son descritas en el apartado siguiente.

5.5 Tipos de herramientas en el aula y su uso

Las herramientas para el proceso de aprendizaje representan un hipotético conjunto de herramientas que acompaña al modelo docente propuesto. Tienen como objetivo realizar un proceso formativo más dinámico e interactivo, buscando la

simplificación del proceso de aprendizaje y empleando dichas herramientas de acuerdo con los objetivos. Pueden dividirse dichas herramientas en varias categorías.

5.5.1 Herramientas «reflexivas»

Consideran la reflexividad como un elemento esencial para entender el cambio: la gente debe reflexionar constantemente sobre ellos mismos desde una perspectiva personal y profesional.

Para implementar este proceso, es esencial que esté centrado en situaciones de la vida, experiencias, estrategias de aprendizaje, en dinámicas entre el aprendizaje no formal e informal. Es esta relación continua entre la teoría y la práctica, entre el conocimiento y la acción, la que constituye el espacio concreto del proceso educativo emergente. Al mismo tiempo, coexisten la dimensión experiencial desde el origen del problema, la reflexividad y la proactividad.

Las metodologías de formación reflexivas tienden a poner en el centro del sujeto su capacidad de diseño y su dimensión relacional. Tales métodos incluyen los narrativos e instrumentos útiles para la narración autobiográfica, pero también otras metodologías y diseños con el fin de construir procesos en equilibrio con las competencias y la capacitación.

5.5.2 El juego de rol (*role playing*)

Son simulaciones en las que el alumno adopta un rol, a modo de actor, de acuerdo con una tarea precisa que se le ha asignado. Mientras tanto, el resto de los participantes, si no intervienen directamente, tendrán la función de observar la dinámica. Es uno de los métodos pedagógicos utilizados y más eficaces en el contexto de formación para la mejora de las experiencias de la vida real de los participantes. A su vez, es una metodología que requiere una preparación y experiencia de gestión de la clase por parte del formador. Es útil para recrear en el aula situaciones reales y para ser analizadas en conjunto.

¿Cómo hacerlo?

- Elegir los «actores» de manera voluntaria. Es importante la implicación de la gente solo si realmente quieren.
- Resaltar que el objetivo no es evaluar a las personas, sino analizar las estrategias puestas en marcha.
- Invitar a los «actores» a identificarse a sí mismos en una situación real. El «actor» que interpreta el papel, debe evitar la adopción de una manera demasiado fácil de manejar (no habría puntos de interés de la comparación), así como demasiado extrema o caricaturizada. La simulación tendrá éxito si es lo más real posible y a su vez, con un nivel de dificultad equilibrado para el observador (ni fácil ni imposible).

- Preparar cuidadosamente el «guion» de los participantes, y el tiempo de discusión.
- Tomar tiempo para dar información confidencial a uno o dos participantes.
- Considerar la posibilidad de grabar la simulación y después mostrarlo al grupo.
- Comunicar de forma clara los objetivos.
- Explicar de manera detallada a los observadores lo que deben observar durante el *role playing*. Disponer de hojas de registro con el fin de centrar la atención de los observadores en los puntos clave de la simulación.
- Si es necesario, repetir la misma actividad con el fin de tener la posibilidad de comparar las diferentes maneras de trabajar en el grupo.
- Calcular el tiempo para los actores y observadores a la hora de debatir lo que ocurre en las actividades. Calcular también el tiempo en el que el formador realiza el análisis y se conciencia de cómo hacer las preguntas correctas.
- El formador hace un resumen al final de los puntos más destacados que surgieron durante el análisis.
- Llevar a los observadores para resaltar los elementos críticos de éxito en la escena, y en la aparición de las estrategias utilizadas.
- No emplear demasiado tiempo en la simulación. Basta con treinta minutos bien hechos, y luego analizar durante unos sesenta.

5.5.3 Estudio de casos

Los participantes tienen que analizar un caso complejo. El caso se extrae de una situación real y ellos comparten sus puntos de vista.

El formador puede exponer toda la historia (problema y solución) o simplemente el problema, con el fin de encontrar soluciones primero y luego hablar sobre ellas, relacionándolo con el desarrollo de la situación real dada. Podemos hacerlo de la siguiente forma:

- Procurar que sea un caso estructurado para asegurarse de que se tiene suficiente tiempo para la presentación y discusión.
- Definir y hacer cumplir el tiempo máximo del análisis del caso.
- Analizar en sesión grupal los elementos más importantes del caso.
- Facilitar la aparición de las estrategias utilizadas.
- Facilitar la aparición de puntos fuertes y débiles utilizados en la gestión de la situación.
- Evitar el uso de los casos demasiado grandes y/o alejados de las expectativas e intereses de los participantes.

5.5.4 El trabajo en subgrupos (para aplicar en diferentes situaciones)

El trabajo en subgrupos permite una fuerte implicación de los participantes y la oportunidad de aprender a través de la comparación con la experiencia de los otros participantes. Podemos hacerlo de la siguiente forma:

- Dividir el grupo grande en grupos más pequeños de cuatro o cinco personas con la máxima implicación de todos ellos.
- Definir con precisión los objetivos de los subgrupos.
- Compartir el resumen del trabajo con todos los demás.
- Si es posible, usar una sala de apoyo, para separar los subgrupos.
- Editar cada ejercicio, la composición del subgrupo y la elección del portavoz.
- Ser positivo en el desempeño del trabajo rotando en cada grupo para responder a todas sus dudas. Mantener los grupos concentrados y motivados en la tarea. Proporcionar cualquier asistencia al formador para apoyar los subgrupos.
- No abandonar a los participantes durante el trabajo, manteniendo una observación de la dinámica, moviéndose entre los diversos grupos. Esta actividad será muy útil en el momento de la reflexión.

5.5.5 Juegos de aula

Los juegos en el aula pueden tener una variedad de funciones, desde juegos para romper el hielo o para la cohesión del grupo, hasta juegos cuya función es la de facilitar los procesos de aprendizaje a través del desplazamiento o mediante la construcción de experiencias. A través de juegos se puede trabajar la dimensión emocional y facilitar así los procesos de aprendizaje.

Algunas buenas prácticas útiles para la gestión y el desarrollo de los juegos en el aula son:

- Poco a poco, aumentar el nivel de dificultad a partir de ejercicios sencillos y subir la dificultad en la función del grupo de trabajo que se produce en el aula.
- Evitar proponer ejercicios que sean demasiado difíciles y que podrían conducir a la desmotivación o frustración, así como los ejercicios demasiado fáciles (riesgo de trivializar).
- Dar siempre el tiempo máximo para completar el ejercicio y hacerlo respetar.
- Estar siempre a disposición de los participantes durante el ejercicio para cualquier aclaración.
- Llevar a cabo el análisis junto con los participantes sobre la utilidad del ejercicio.

- Evitar ejercicios con soluciones ambiguas, para no correr el riesgo de controversia (a menos que eso sea una elección consciente dirigida a los procesos de aprendizaje).

5.5.6 Metodologías en el aula que utilizan el vídeo y el cine

En el desarrollo de la formación, se propone utilizar diferentes piezas de una película en secuencia, intercaladas con frases e imágenes en un tema dado. La función de esta herramienta es fomentar la reflexión y el estímulo y provocar una discusión entre los participantes sobre algunos de los temas que tocan en las experiencias emocionales que la película despierta. Es importante, por lo tanto, la reflexión después de la visión, así como el momento para experimentar sensaciones.

5.6 Gestión de la formación y el tiempo

5.6.1 Análisis de necesidades formativas del tiempo

El itinerario de formación se estructura con las unidades de aprendizaje. Para llevar a cabo la formación, debe haber un previo análisis de necesidades. En el contexto en el que nos estamos moviendo, nos encontramos profesionales con experiencia y formación diferente, por eso es necesario conocer muy bien cuáles son las necesidades particulares que se pretenden satisfacer con la formación.

Trabajar las unidades propuestas supone entre 20 y 35 horas aproximadamente. Este tiempo puede ser modificado según los resultados del análisis de necesidades. Además, cada una de ellas es independiente, para que puedan ser cursadas de forma autónoma (es decir, un grupo de alumnos podría necesitar solamente una unidad, mientras que otros no).

Si el análisis de necesidades es útil para el desarrollo directo, la acción siguiente es el aprendizaje. Tal vez esta fase puede ser muy corta (el tiempo justo para algunos hablando) o durar algo más (entrevistas grupales, reuniones con representantes y así sucesivamente). Sin embargo, es una fase fundamental para el desarrollo siguiente: permite un mejor tiempo de preparación, reduce la posibilidad de ser desaprovechado por los formadores en cuanto a sus expectativas y permite a los estudiantes evaluar con más cuidado los problemas propuestos.

Una vez que se define el camino de formación específica, las actividades formativas pueden comenzar.

5.6.2 Evaluación intermedia

La evaluación es una actividad clave para mantener activo el proceso formativo. La fase previa al inicio del itinerario de formación, como la evaluación inicial, puede ayudar a definir las necesidades de los alumnos sobre temas solicitados o esperados.

Una guía de aprendizaje se puede estructurar en muchas sesiones, por lo que se necesita prever algunas formas de evaluación intermedia, con el objetivo de recopilar información sobre el progreso alcanzado, el estado o los resultados esperados, las dificultades encontradas y las posibles correcciones.

5.6.3 Sesión de cierre

Representa la fase final. Es un momento definitivo para el aprendizaje de consolidación, profundización, intercambio de impresiones del alumnado y para mantener el interés personal.

Las metas pueden ser:

- Síntesis final.
- Finalización de verificación.
- Grupo de trabajo y asignación.
- Presentación de las referencias previstas.
- Condición o estado emocional.
- Algunas maneras posibles para cerrar son:
- Solicitar las opiniones a los participantes (de una forma libre o espontánea, o en forma escrita/formal).
- Contar una historia.
- Mostrando un vídeo corto.
- Ofrecer algunos consejos para estudios posteriores.

5.7 La evaluación

5.7.1 Fases de evaluación y su naturaleza reflexiva

Por lo general, definimos tres fases:

- Evaluación inicial: coincidiendo con el análisis de las necesidades, cuando está previsto un desarrollo completo. En esta fase se pueden definir los objetivos y proyectos que se llevarán a cabo. Representa el momento en que se ha establecido un «punto cero» y un modelo para entender la gama de cambios ocurridos.
- Evaluación intermedia: coincidiendo con la supervisión, la recopilación de datos en la trayectoria global. Si tenemos en cuenta que la próxima fase de evaluación puede ir mucho más allá de lo formativo, la comprobación final puede considerarse como una evaluación intermedia.

- La evaluación *a posteriori*: se trata de tiempo después de poner fin a la actividad de aprendizaje. Su objetivo es verificar las estrategias de eficacia o de aprendizaje y, en general, los resultados que se obtuvieron.

Sin embargo, hay que recordar que el enfoque de formación descrito aquí tiene una naturaleza reflexiva y participativa, por lo que su evaluación no puede ser diferente. En otras palabras, no hay que comprobar solo la cantidad de conocimientos o habilidades específicas que los alumnos poseen. Este enfoque asegura el protagonismo absoluto de los alumnos (más que el de los formadores) dado que están involucrados, por lo que esto fomentará su conocimiento de los resultados obtenidos y de sus logros. Tal suposición tiene una influencia en cómo se llevará a cabo la evaluación.

Las unidades didácticas describen las competencias para trabajar con este aprendizaje. Son los objetivos de formación finales y, por lo tanto, son objeto de evaluación también.

Además, se pueden evaluar también:

- El *feedback* de los estudiantes (sobre la formación, sobre el formador, otros participantes y así, sucesivamente). Es útil para que cada alumno pueda expresar algo acerca de su estado de ánimo y en su caso reconducir las sesiones.
- Satisfacción en general, al final de la formación. Si se trata más de una unidad didáctica, se puede elegir alguna de ellas para reflexionar.

5.7.2 Cómo evaluar

La evaluación reflexiva se basa en la reflexión (libre u organizada), que se apoya en la experiencia y el conocimiento adquirido. La utilidad que tiene esta evaluación para los formadores se basa en la distancia desde la evaluación inicial y la final o intermedias.

Las herramientas útiles se clasifican en dos tipos:

- Herramientas que permiten al participante evaluarse a sí mismo.
- Herramientas que permiten al participante ser evaluado por otros.

Además, otro tipo de evaluación reflexiva está formada por todo el grupo a la hora de debatir los resultados, facilitado por el formador por medio de preguntas específicas, al final de un ejercicio, una sesión o una unidad didáctica entera.

5.7.3 Herramientas de análisis constantes en el aula

De acuerdo con la naturaleza reflexiva del proceso de formación, podrían ser útiles algunas herramientas que den retroalimentación cualitativa constante dentro del aula. Por ejemplo, un libro de registro con tres carteles diferentes, en los que los estudiantes pueden escribir al final de cada sesión: «lo que traigo conmigo de casa», «qué hay que desechar en el cubo de la basura», «lo que me llevo en la mochila». Otra herramienta podría ser una especie de caja donde los alumnos pueden poner un mensaje cada vez

que quieran. Los mensajes pueden incluir propuestas, evaluaciones u otros de forma anónima. Se pueden encontrar muchas otras soluciones, pero el objetivo es construir una narración colectiva, dando oportunidad de supervisar la evolución de formación, por debajo de las herramientas tradicionales centradas en la satisfacción y aprendizajes.

Hay que destacar que la posibilidad de comprender los resultados obtenidos en una trayectoria reflexiva depende, en su mayor parte, de cómo los alumnos lo dicen. Sin duda, es posible asumir el control de cambios producidos, utilizando la observación de campo de sus comportamientos. En comparación con la formación de un curso, tiene un fuerte valor reflexivo, capaz de generar conciencia y activación.

6 Las Unidades Didácticas

La principal referencia que se ha tenido en cuenta para el diseño de las unidades es el ESCO.⁷ Se trata de la referencia europea en cuanto a ocupaciones, cualificaciones y competencias que pretende establecer una equivalencia entre estos tres elementos a nivel europeo. Para este estudio se han tenido en cuenta las competencias transversales, estructuradas en cinco categorías y quince subcategorías, tal y como se expone en la siguiente tabla.

ESCO Habilidades/competencias transversales.		
Actitudes y valores en el trabajo	Valores	Seguir prácticas de trabajo éticas. Disponer y demostrar respeto.
	Actitudes	Demostrar compromiso. Afrontar desafíos.
Aplicación del conocimiento	Información y comunicación	Interactuar electrónicamente Gestionar de manera eficiente el <i>hardware</i> . Gestión de información electrónica Gestión de programas informáticos (<i>software</i>). Crear contenido electrónico. Preservar la privacidad y seguridad en línea. Buscar información electrónica.
	Aritmética y matemáticas	Procesar información matemática aplicada al trabajo.

⁷ ESCO «*European Skills, Competencies, Occupation Taxonomy*». Introducida oficialmente en 2013, por la Comisión Europea, la clasificación europea de habilidades, competencias y ocupaciones, es una herramienta útil para las instituciones y los ciudadanos. ESCO es un lenguaje común para facilitar la cooperación y el diálogo entre la educación, la formación y los actores del mercado laboral. La clasificación europea, accesible en línea, totalmente gratuita y traducida en 25 idiomas europeos, contribuye a iniciativas relevantes de cooperación europea en educación y formación, apoyo a la movilidad, estudio y trabajo, transparencia de títulos y calificaciones.

		Aplicación funcional de conceptos matemáticos aplicados al trabajo. Emplear herramientas y equipo relacionados con las matemáticas. Comunicar los procesos de trabajo matemáticos. Realizar cálculos vinculados con el trabajo.
	Salud, seguridad y ambiente de trabajo	Implementar las políticas de organización. Implementar las prácticas de trabajo sostenible. Implementar las políticas orientadas a la equidad. Implementar las políticas de seguridad.
Habilidades y competencias sociales	Trabajo colectivo	Trabajar como parte de un equipo. Negociación. Representación de la competencia intercultural.
	Liderazgo	Dirección y liderazgo. Cimentación de relaciones interpersonales.
Lenguaje y comunicación	Comunicación no verbal	Interpretación de señales no verbales. Responder a las diferencias culturales (comunicación no verbal). Uso de señales no verbales.
	Comunicación verbal	Comunicación hablada. Interacción hablada.
	Lenguaje	Idioma materno. Lengua extranjera.
Competencias y habilidades del proceso cognitivo	Aprendizaje	Gestión del autodidactismo. Gestión del proceso de aprendizaje.
	Pensamiento crítico	Examen de las evidencias. Exploración de problemas.
	Pensamiento creativo y emprendedor	Creación de nuevas ideas. Materialización efectiva de las nuevas ideas.
	Resolución de problemas	Análisis del problema. Abordar el problema. Plan de actuación.
	Planificación del trabajo personal	Gestión efectiva del tiempo. Seguir un plan de actuación. Establecer objetivos.

Tabla 13. Clasificación de competencias transversales según ESCO. <https://ec.europa.eu/esco/portal/home>.

Recordamos que el modelo formativo expuesto en este documento tiene tres ejes fundamentales o unidades didácticas, una por cada área de competencia. Estos serán los apartados que componen este último punto:

1. Competencias colectivas del equipo y del trabajo en red.
2. Competencias motivadoras y empoderamiento.
3. Competencias para la gestión del cambio.

Cada unidad de didáctica es independiente, pero a su vez está conectada con las demás. Su utilización depende entonces de las necesidades del profesional. Al inicio de cada una de ellas se ha considerado oportuno exponer a modo de síntesis las aportaciones más significativas que los profesionales han sugerido para cada área de desarrollo.

6.1 Unidad didáctica 1. Competencias colectivas de equipo y de trabajo en red

6.1.1 Aportaciones de los profesionales

En cuanto a las competencias colectivas de equipo y trabajo en red, los profesionales advierten que es conveniente tener en cuenta un proceso bien definido, ya que el trabajo en equipo como aprendizaje es complejo. En este proceso lo primero que se debe tener en cuenta es plantear de inicio una situación que pueda resolverse entre dos o más personas.

Las habilidades más destacadas para el trabajo en equipo, sobre todo al inicio de la actividad, son las relacionadas con el razonamiento y aquellas que sirven para estructurar y diseñar una estrategia que permita analizar los problemas desde la cooperación.

Se considera imprescindible que todas las personas involucradas tengan claro el objetivo que se persigue, se ponga en común la información disponible, que haya espacio para el debate para buscar acuerdos y lograr así soluciones comunes.

Las actitudes y valores son consideradas menos importantes cuando el grupo comienza a trabajar en grupo, aun así, la responsabilidad y el espíritu de equipo son consideradas en alta estima.

Los profesionales no consideran que el lenguaje y las competencias comunicativas sean las habilidades más importantes, pero aun así son consideradas indispensables.

Para que el trabajo fluya y no haya estancamientos que ralenticen la búsqueda de soluciones una vez haya comenzado el trabajo, es fundamental una actitud proactiva, empática, positiva y respetuosa con los demás.

Lo idóneo sería que uno o varios componentes del grupo tuviesen habilidades para motivarse a sí mismo y a los demás. Es importante la habilidad para aceptar críticas y opiniones, así como la aportación de ideas constructivas.

Cuando hablamos de trabajo en equipo, no quiere decir que sea presencial, de ahí que se tenga en cuenta que los profesionales pueden trabajar en equipo a través de internet, el teléfono o cara a cara. Es importante tener en consideración que hay una gran

cantidad de medios tales como el correo electrónico, las redes sociales, repositorios de información, plataformas virtuales, aplicaciones para realizar videoconferencias, etc.

Por otra parte, es conveniente también que, si el trabajo no se va a realizar de forma presencial, los miembros del equipo sean conocedores de diversas herramientas, su finalidad y funcionamiento, para así facilitar la colaboración.

Las competencias englobadas en el área de trabajo en equipo de una u otra forma son aplicadas en el día a día, de ahí que su importancia sea de orden mayor. Son muy pocos los profesionales que han manifestado realizar sus tareas de forma aislada a los compañeros.

Para trabajar en red, los profesionales afirman que la reciprocidad de información es esencial, así como la creación de una buena atmósfera de trabajo abierta a los cambios. También consideran importante disponer de una actitud entusiasta y predisposición a ofrecer ayuda.

Se pone de manifiesto que no es suficiente con disponer de conocimientos técnicos para trabajar con este colectivo. Tiene que haber un interés especial por conocer el ambiente familiar y personal del joven. Es también imprescindible conocer la importancia de determinadas redes de influencia como la escuela, la familia, el grupo de amigos, los puntos de información juveniles y la relación que guardan entre sí.

En cuanto a las competencias que los profesionales deben saber desarrollar en el colectivo NINI, se identifican como más relevantes:

- Cohesión grupal.
- Comunicación y participación.
- Resolución de conflictos.
- Liderazgo.
- Uso de internet como herramienta de colaboración y comunicación con el mundo.
- Expresar ideas al pequeño y gran grupo.
- Expresión y comunicación verbal y no verbal.
- Desarrollar proyectos articuladores.
- Desarrollo de un sentimiento de pertenencia y compromiso con el grupo.

Teniendo en cuenta el marco de competencias expuesto al inicio de este apartado y las aportaciones de los profesionales, a continuación se expone el resultado final de la unidad de aprendizaje de competencias colectivas de equipo y de trabajo en red.

6.1.2 Módulo 1. Competencias colectivas de equipo

UNIDAD DE APRENDIZAJE n° 1: Nombre de la unidad de aprendizaje: Competencias colectivas de equipo y trabajo en red.	Duración: 18 horas
Módulo 1: Competencias colectivas de equipo.	
Conocimiento.	
• Para saber cómo ser parte de un equipo con la finalidad de lograr una meta común han de conocerse ciertas normas o principios sobre: ○ Respetar y tener en consideración al resto del equipo. ○ Analizar el problema o situación. ○ Disponer de un objetivo común. ○ Comunicación mediante una lengua vehicular. ○ Alcanzar un acuerdo o conclusión común. • Saber que el equipo ha de ser multidisciplinario en cuanto a su composición. • Saber que los miembros del equipo pueden desempeñar diferentes funciones en el mismo.	
Habilidades.	
• Compartir la información sobre la situación y tener un punto de partida común. • Trabajar como parte del equipo: escucha activa, aceptación de la crítica constructiva, puesta en común de la información, realizar crítica constructiva, promocionar el uso de redes sociales, compartir opiniones, colaborar en diversas tareas y compartir los recursos. • Negociar: influenciar, persuadir, debatir, buscar consenso, promocionar el compromiso y promover diversas opciones. • Representar competencias interculturales: emplear un lenguaje y metodología apropiado enmarcado dentro de un contexto multicultural. • Demostrar compromiso: cumplimiento de los compromisos, atención a la equidad, promoción del esfuerzo, de la atención al detalle, del entusiasmo la curiosidad y la persistencia, así como al trabajo metodológico, eficiente y persistente. • Aportar un pensamiento crítico: reflejando en la metodología las opiniones propias con el objeto de encontrar una solución. • Mostrar respeto: dar un trato justo a la gente, trabajar bajo diferentes puntos de vista, mostrar consideración tolerancia y buenos comportamientos. • Analizar problemas y situaciones. • Planificar y realizar una estrategia buscando lograr el objetivo común. • Cooperar con el resto del equipo.	

• Proporcionar un trato asertivo y empático. • Disponer de una mentalidad abierta que permita la inclusión del individuo en las diversas situaciones.
Competencias.
• Gestionar e involucrarse en el equipo de trabajo. • Solucionar las posibles situaciones que surjan durante el trabajo en equipo utilizando las habilidades propias. • Alcanzar acuerdos y soluciones en común.
Unidad didáctica.
Descripción de contenidos de la unidad didáctica: • Aspectos interculturales. • Métodos para comunicación de información. • Redes sociales. • Actitudes proactivas para el equipo. • Principios del trabajo en equipo.
Métodos didácticos.
• Dinámicas de trabajo en equipo. • Aprendizaje <i>online</i>.
Herramientas didácticas para formadores.
• Ordenador. • Acceso a internet. • Disposición de casos reales para su estudio.
Herramientas didácticas para estudiantes.
• Casos particulares (guía de herramientas). • Ordenador. • Acceso a internet. • Disposición de casos reales para su estudio. • Material que los profesionales deberían tener en cuenta. Guía y modelo de práctica para aspirantes enfocado al entrenamiento socioeducacional de expertos que trabajan con el colectivo NINI (Anexo I). ○ Herramienta 1.1 – El dilema del prisionero. ○ Herramienta 1.2 – El ladrón. ○ Herramienta 1.3 – Inundación. ○ Herramienta 1.4 – El juego de las sillas. ○ Herramienta 1.5 – Juego con figuras geométricas. ○ Herramienta 1.6 – Juego de la pelota.

○ Herramienta 1.7 – Juego del ayuntamiento. ○ Herramienta 1.8 – Reunión de trabajo. ○ Herramienta 1.9 – Describe a través de objetos. ○ Herramienta 1.10 – Si mi equipo fuera... ○ Herramienta 1.11 – Tráileres de películas. ○ Herramienta 1.12 – Establecimiento de normas ○ Herramienta 1.13 – Desde el análisis. ○ Herramienta 1.14 – Aprendizaje diario de competencias. ○ Herramienta 1.15 – El juego del «no». ○ Herramienta 1.16 – Ejercicio de crítica positiva y negativa. ○ Herramienta 1.17 – Trailers. ○ Herramienta 1.18 – Tarjetas sobre los estilos. ○ Herramienta 1.19 – Trabajo en equipo.
Material necesario.
• Espacios de trabajo que influyan positivamente en el proceso de trabajo en equipo.
Evaluación de los resultados de aprendizaje.
Procedimientos y criterios empleados para la evaluación de dichos procesos de aprendizaje. Se evaluará si el estudiante es capaz de: • Trabajar como parte de un equipo. • Negociar. • Representar competencias interculturales. • Demostrar compromiso. • Demostrar pensamiento crítico. • Utilizar la comunicación y las relaciones como instrumento para alcanzar un fin.
Dominar los indicadores de los resultados de aprendizaje y competencias adquiridas.
Procedimientos y criterios empleados para la evaluación de dichos procesos de aprendizaje Se evaluará si el estudiante dispone de los conocimientos, habilidades y competencias anteriormente detalladas.

Tabla 14. Competencias colectivas de equipo.

6.1.3 Módulo 2. Competencias colectivas de trabajo en red

Módulo 2. Competencias colectivas de trabajo en red.	16 horas
Módulo 2: Competencias colectivas de trabajo en red.	
Elementos cuyo conocimiento es indispensable.	
• Conocer un sistema de planificación que integran los aspectos sistémicos y locales dentro del trabajo en red.	

• Conocer los medios de comunicación para el trabajo en red: ○ Correo electrónico. ○ Teléfono. ○ Redes sociales. ○ Mensajería instantánea como WhatsApp, Messenger. ○ Webs – Google Drive – Dropbox. ○ Encuentros en persona. • Conocer la influencia de las redes sociales sobre la juventud NINI: ○ Familia. ○ Amigos. ○ Escuela. • Conocer la importancia e influencia de las redes sociales sobre el colectivo NINI con el objetivo final de relacionarlos con cada organización en función de las necesidades propias de cada uno. ○ Puntos de información juvenil. ○ Entidades alternativas (tiempo libre, asociaciones, ONG...). ○ Cualquier otra organización administrativa que pueda ayudar tanto a profesionales como al colectivo NINI.
Habilidades.
• Interactuar con cada institución mediante medios electrónicos con el fin de completar nuestra intervención. • Compartir información y comunicarnos mediante teléfonos móviles, redes sociales o mediante cualquier otro medio para comunicarnos con el interesado. • Gestionar información electrónica de manera efectiva y funcional. • Elaborar contenido electrónico como tablas, imágenes, edición de contenido electrónico, documentos de texto, bases de datos y audio. • Mantener la privacidad y seguridad en internet. • Realizar las comunicaciones empleando las redes sociales más recurrentes por la juventud.
Competencias.
• Establecer relaciones con todas las organizaciones y personas involucradas en nuestro trabajo y compartir esta información. • Elegir y emplear los recursos electrónicos o físicos en función de las necesidades pertinentes.
Transcurso de la unidad didáctica.
Descripción de contenidos de la unidad didáctica: • Recursos electrónicos tales como las redes sociales, bases de datos, recursos <i>online</i>, etc.

• Filtros de la información. • Elementos relacionados con las políticas de privacidad en red. • Fundamentos de la red social.
Métodos didácticos.
• Trabajo en equipo. • Aprendizaje <i>online</i>.
Herramientas didácticas para formadores.
• Ordenador. • Acceso a internet. • Disposición de casos reales para su estudio.
Herramientas didácticas para estudiantes.
• Ordenador. • Acceso a internet. • Disposición de casos reales para su estudio. • Material que los profesionales deberían tener en cuenta (Anexo I): ○ Herramienta 1.1 – El dilema del prisionero. ○ Herramienta 1.2 – El ladrón. ○ Herramienta 1.3 – Inundación. ○ Herramienta 1.4 – El juego de las sillas. ○ Herramienta 1.5 – Juego con figuras geométricas. ○ Herramienta 1.6 – Juego de la pelota. ○ Herramienta 1.7 – Juego del ayuntamiento. ○ Herramienta 1.8 – Reunión de trabajo. ○ Herramienta 1.9 – Describe a través de objetos. ○ Herramienta 1.10 – Si mi equipo fuera... ○ Herramienta 1.11 – Tráileres de películas. ○ Herramienta 1.12 – Establecimiento de normas ○ Herramienta 1.13 – Desde el análisis. ○ Herramienta 1.14 – Aprendizaje diario de competencias. ○ Herramienta 1.15 – El juego del «no». ○ Herramienta 1.16 – Ejercicio de crítica positiva y negativa. ○ Herramienta 1.17 – Trailers.

○ Herramienta 1.18 – Tarjetas sobre los estilos. ○ Herramienta 1.19 – Trabajo en equipo. • Cualquier otro considerado por el formador.
Material necesario.
• Espacios de trabajo que influyan positivamente en el proceso de trabajo en equipo.
Evaluación de los resultados de aprendizaje.
Procedimientos y criterios empleados para la evaluación de dichos procesos de aprendizaje. Se evaluará si el estudiante es capaz de: • Interactuar mediante redes electrónicas. • Comunicar información para el trabajo en un equipo. • Gestión de información electrónica. • Crear contenido electrónico. • Valorar la importancia de las políticas de privacidad.
Dominar los indicadores de los resultados de aprendizaje y competencias adquiridas.
Procedimientos y criterios empleados para la evaluación de dichos procesos de aprendizaje • Se evaluará si el estudiante dispone de los conocimientos, habilidades y competencias anteriormente detalladas.

Tabla 15. Competencias colectivas de trabajo en red.

6.1.4 Sesiones, objetivos, actividades y tiempo

OBJETIVOS			TIPO DE ACTIVIDAD	TIEMPO EN HORAS
SESIONES	1	Conocer las características de equipo. Compartir las experiencias de trabajo.	Presencial. Actividades grupales.	6
	2	Adquirir habilidades para el trabajo en equipo.	Presencial. Actividades grupales.	5
	3	Adquirir habilidades para el trabajo en equipo.	Presencial. Actividades grupales.	5
	4	Reflexionar sobre el trabajo en equipo.	Trabajo individual, <i>online</i> .	2

	5	Conocer las características de una red de trabajo. Compartir las experiencias sobre las diversas redes de trabajo y su uso funcional.	Presencial. Actividades grupales.	4
	6	Adquirir habilidades para el trabajo en equipo.	Presencial. Actividades grupales.	4
	7	Crear una red de trabajo con los datos de todas las organizaciones relacionados a un contexto específico.	Presencial. Actividades grupales.	4
	8	Reflexionar sobre el trabajo en equipo.	Trabajo individual, <i>online</i> .	2
NÚMERO TOTAL DE HORAS				32

Tabla 16. Distribución de sesiones en la unidad 1.

6.2 Unidad didáctica 2. Competencias motivacionales y de empoderamiento

6.2.1 Aportaciones de los profesionales

Con respecto a las competencias para motivar y empoderar, los profesionales afrontarán la situación teniendo en cuenta que la juventud NINI muestra una alta desmotivación. Sería, por tanto, imprescindible, disponer de las razones de dicha situación, sus intereses y objetivos personales. También es importante conocer el contexto en el que desarrollan su vida diaria, así como sus competencias personales y su potencial para disponer de un mayor conocimiento sobre el individuo.

Cuando un individuo está desmotivado la actitud es muy importante, con determinados elementos como el rechazo al cambio, la pereza, una actitud pesimista, falta de interés, confianza o estrés. También son importantes determinados elementos como la cualificación profesional, las expectativas generadas y la concienciación.

Los profesionales, en base a su experiencia, exponen que se puede conseguir la motivación a través de consideraciones tales como:

- Una actitud positiva y proactiva, con la intención de moverse por voluntad propia. Esto lleva consigo una clara motivación supeditada a un objetivo claro.
- Este objetivo debería estar ligado a sus intereses personales.
- También hay una serie de factores que tiene una influencia directa como la creatividad, la seguridad en uno mismo, la motivación por aprender, la autonomía, la iniciativa y las dotes de liderazgo.

- Potenciar la confianza en sí mismo. Para lograrlo deben conocer qué son capaces de realizar, así como sus puntos fuertes y débiles, sus habilidades y competencias, sus objetivos personales y los elementos característicos de su entorno. Estos nos pueden servir para apoyarnos en sus puntos fuertes para poder desarrollarlos.
- A ello cabe añadir la importancia de la autoestima, diferentes técnicas de motivación, inteligencia emocional, aspectos psicológicos o cognitivos.
- Es importante el sentido de utilidad y el reconocimiento social de la persona para hacerla partícipe de actividades y de la vida en sociedad de una forma más activa.
- Reducir la burocracia, a través de una simplificación de los trámites y asesoramiento para avanzar en los mismos. Esto muchas veces es una barrera que surge en personas que no están motivadas.
- Es importante también que los profesionales utilicen un lenguaje sencillo puesto que hay muchas personas jóvenes que pueden presentar un nivel educativo bajo.
- Estar acompañado durante todo el proceso o al menos al inicio de la orientación es importante para garantizar el éxito, durante el camino hay innumerables dudas que deben ser respondidas. También sirve para que el joven se comprometa de una forma más personal con el programa.
- La institución en la que se lleva a cabo el proceso de orientación o formación debe mostrar un apoyo determinante al proceso, facilitando así la labor del profesional y eliminando posibles barreras.
- Las actividades que se vayan realizando durante todo el proceso deben ser variadas evitando así entrar en la rutina.
- La creatividad de los profesionales es fundamental para ofrecer diferentes contextos de aprendizaje y diferentes experiencias al joven.
- Tener un equipo estable de trabajo sería un punto fuerte para en grupo conseguir una meta común.

El colectivo NINI complementa estas aportaciones poniendo el énfasis en las siguientes opciones:

- Hablar de sus necesidades e intereses, así como del conocimiento en su contexto personal.
- Practicar la escucha empática que conduzca a establecer lazos de confianza.
- Ser consciente de las virtudes en las que destacan.
- Tener relaciones de acompañamiento con profesionales que carezcan de prejuicios.

- La sensación de confianza y perseverancia son importantes para motivarse a uno mismo.
- El colectivo NINI señala que la competencia de escucha activa y la de interpretación de los profesionales les ayuda a motivarse.

Como ejemplo de actividad podemos destacar el de la Fundación Rondilla (Valladolid), la juventud enseña a las personas mayores a usar las nuevas tecnologías. De esta forma, la juventud está desarrollando habilidades de comunicación social y se sienten útiles.

Los profesionales consideran que el colectivo NINI junto al profesional son los responsables de manera conjunta en la planificación de las acciones del joven. Las decisiones del joven recaen en el propio joven, incluyendo su proyección, organización y compromiso con el plan de trabajo. Aun así, el profesional responsable ha de realizar una labor de tutelaje sobre la persona durante este proceso. Por tanto, los jóvenes NINI tomarían las decisiones y el profesional realizaría una labor de asistencia.

Teniendo en cuenta el marco de competencias expuesto al inicio de este apartado y las aportaciones de los profesionales, a continuación, se expone el resultado final de la unidad de aprendizaje de Motivación y Empoderamiento:

6.2.2 Módulo 1. Motivación

UNIDAD DIDÁCTICA nº 1: Nombre de la unidad didáctica: Competencias motivacionales y de empoderamiento.	Duración: 20 horas
Módulo 1: Motivación.	
Conocimientos .	
• Conocer el contexto personal del joven NINI y cuáles son los principales elementos motivacionales de la mismo. • Factores motivacionales para los profesionales ○ Obtención de experiencias positivas. ○ Grupo de apoyo. ○ Respaldo institucional. ○ Multidisciplinariedad para evitar la rutina. ○ Establecimiento de nuevas formas de trabajo con la juventud. ○ Vincular la vida privada y la profesional. ○ Disponer de un grupo de trabajo estable con un objetivo de trabajo común. • Factores motivadores para los jóvenes NINI: ○ Comunicación activa para satisfacer sus necesidades e intereses. ○ Realizar una escucha empática. ○ Considerar las amplias capacidades que los diversos miembros aportan.	
Competencias.	
• Juzgar los materiales para que el joven NINI sea capaz de: ○ Considerar puntos de vista diversos, considerando su potencial y las diferentes posibilidades que aporta a nivel social. ○ Considerar el impacto crítico en las decisiones del individuo para buscar así la mejor opción al problema. ○ Ser consciente de la propia orientación individual y tratar de configurar una visión más amplia sobre la sociedad y el contexto actual. • Para lograr que un joven NINI establezca un plan de acción se debe: ○ Establecer una serie de objetivos que respondan a las necesidades del joven, considerando para ello su potencial y el contexto social en el que está imbuido. ○ Concebir una estrategia a abordar. ○ Priorizar las acciones a acometer. • Abordar los posibles problemas: emitir juicios y conclusiones, cuestionar las asunciones preconcebidas, realizar un razonamiento justificado, identificar la temática de	

actualidad, identificar los elementos interrelacionados, identificar patrones similares, realizar preguntas clave. • Identificarse con los NINI mostrando confianza, positivismo, manifestando una actitud estimulada, motivada y perseverante, realizando escuchas activas, conociendo las principales preocupaciones que afligen a la juventud, otras características (valoración positiva, apoyo, distribución racional del tiempo). • La habilidad de destacar en el joven NINI: ○ Actitud positiva. ○ Proactividad. ○ Establecimiento de metas. ○ Flexibilidad profesional. ○ Curiosidad. ○ Perseverancia. ○ Resistencia. ○ Creatividad. ○ Confianza en sí mismo. ○ Autonomía. ○ Empatía. ○ Otros. • Controlar las emociones personales e instruir al joven NINI en el control de las emociones, mejorando sus habilidades de inteligencia emocional.
Competencias.
• Afrontar una serie de estrategias y procedimientos de implementación destinadas a la mejora de su desarrollo, motivando sus actitudes positivas, su proactividad y promoviendo su toma de decisiones y objetivos de manera individual.
<u>Descripción de la Unidad Didáctica</u>
Descripción de los contenidos de la unidad didáctica: • Elementos motivadores. • Elementos desmotivadores. • Inteligencia emocional. • Fundamentos de la motivación.
Metodología didáctica.
• Trabajo en equipo. • Aprendizaje <i>online</i>.

Herramientas didácticas para profesores.
• Ordenador. • Acceso <i>online</i>. • Diapositivas. • Material de control.
Herramientas didácticas estudiante.
• Ordenador. • Acceso <i>online</i>. • Diapositivas. • Material que los profesionales deberían tener en cuenta. Guía y modelo de práctica para aspirantes enfocado al entrenamiento socioeducacional de expertos que trabajen con jóvenes NINI (Anexo II). ○ Herramienta 2.1 – El juego del truco. ○ Herramienta 2.2 – La conducción a ciegas. ○ Herramienta 2.3 – Artículos de periódico. ○ Herramienta 2.4 – Un paso adelante. ○ Herramienta 2.5 – El juego de la sandía. ○ Herramienta 2.6 – Escuchar al contar ○ Herramienta 2.7 – La historia narrada desde diferentes puntos de vista. ○ Herramienta 2.8 – El juego del monstruo. ○ Herramienta 2.9 – Ficha de autorreflexión. Alfabetismo emocional. ○ Herramienta 2.10 – Emoción: mantente cerca. ○ Herramienta 2.11 – El ejercicio de la queja. ○ Herramienta 2.12 – Ficha de autorreflexiva sobre mí durante el trabajo. ○ Herramienta 2.13 – La metáfora de nuestros adolescentes. ○ Herramienta 2.14 – Representación de las generaciones a través de la música y gráficos. ○ Herramienta 2.15 – La escultura de la adolescencia. ○ Herramienta 2.16 – Bagaje de recursos. ○ Herramienta 2.17 – Mercado de intercambio de talentos. ○ Herramienta 2.18 – Recordar los buenos momentos. ○ Herramienta 2.19 – Mi historia. ○ Herramienta 2.20 – ¡Empieza a ser activo!
Material requerido.
• Espacios que ayuden a trabajar en equipo y a reflexionar. • Material que el profesor requiera.

Evaluación de los resultados obtenido.
Procedimientos y criterios para la evaluación de los resultados obtenidos. Evaluaremos si el estudiante es capaz de: • Motivar a la juventud. • Trabajar activamente, con una actitud positiva, de forma proactiva y mostrando entusiasmo.
Indicadores de conocimientos, resultados, habilidades o competencias o adquiridos.
Procedimientos y criterios para evaluar los conocimientos adquiridos. Evaluaremos si el estudiante tiene los conocimientos, habilidades y competencias anteriormente explicadas.

Tabla 17. Módulo de motivación.

6.2.3 Módulo 2. Empoderamiento

UNIDAD DIDÁCTICA n° 2: Nombre de la unidad didáctica: Competencias motivacionales y de empoderamiento.	Duración: 14 horas
Módulo 2: empoderamiento	
Conocimiento.	
Conocer las notas fundamentales del empoderamiento. Conocer los indicadores para saber cuándo alguien tiene el poder (tomar sus propias decisiones, ser consciente de sus posibilidades...).	
Habilidades.	
• Hacer que los jóvenes se pongan a prueba a sí mismos: ○ Comprobar los hechos de una vida, teniendo en cuenta las competencias adquiridas a lo largo de su vida durante su aprendizaje, su trabajo y actividades de tiempo libre. Se darán cuenta de que tienen las competencias que ellos pensaban aumentando así su autoconfianza. ○ Analizar y ver la imagen clara de uno mismo. ○ Tener una idea más clara de uno mismo acerca de su situación. • Explorar varios temas para hacer que los jóvenes conozcan: ○ Evaluar el potencial de uno mismo y las competencias que hay que mejorar. ○ Ser capaz de hacer conclusiones. ○ Explicar el porqué de una idea, hecho, situación o periodo de la vida. ○ Identificar temas de la vida y analizarlos. ○ Reconocer conexiones entre la vida de otros, intentando alcanzar un punto en común. ○ Identificar los intereses personales y sus patrones de conducta. • Implementar una estrategia para hacer que los jóvenes sean conscientes de:	

○ Sus intereses. ○ Sus virtudes y sus oportunidades. ○ Sus debilidades y amenazas. ○ El contexto en el que viven.
Competencias.
Ser capaz de establecer un procedimiento para hacer que el joven se conozca a sí mismo para identificar sus competencias. Ser capaz de establecer un plan teniendo en cuenta las competencias y el interés de cada uno, respecto a las oportunidades en el contexto.
Curso de la unidad didáctica
• Descripción de los contenidos de la unidad didáctica: ○ Historia de vida. ○ Aprendizaje formal e informal. ○ Experiencias del trabajo. ○ Experiencias en actividades de recreo. ○ Fundamentos de motivación y empoderamiento. ○ Dinámica de grupo.
Métodos didácticos.
• Trabajo en equipo. • Aprendizaje <i>online</i>.
Herramientas didácticas para profesores.
• Ordenador. • Acceso <i>online</i>. • Diapositivas. • Material de control.
Herramientas didácticas para estudiantes.
• Ordenador. • Acceso <i>online</i>. • Diapositivas. • Material que los profesionales deberían tener en cuenta. Guía y modelo de práctica para aspirantes enfocado al entrenamiento socioeducacional de expertos que trabajen con jóvenes NINI (Anexo II). ○ Herramienta 2.1 – El juego del truco. ○ Herramienta 2.2 – La conducción a ciegas. ○ Herramienta 2.3 – Artículos de periódico.

○ Herramienta 2.4 – Un paso adelante. ○ Herramienta 2.5 – El juego de la sandía. ○ Herramienta 2.6 – Escuchar al contar ○ Herramienta 2.7 – La historia narrada desde diferentes puntos de vista. ○ Herramienta 2.8 – El juego del monstruo. ○ Herramienta 2.9 – Ficha de autorreflexión. Alfabetismo emocional. ○ Herramienta 2.10 – Emoción: mantente cerca. ○ Herramienta 2.11 – El ejercicio de la queja. ○ Herramienta 2.12 – Ficha de autorreflexiva sobre mí durante el trabajo. ○ Herramienta 2.13 – La metáfora de nuestros adolescentes. ○ Herramienta 2.14 – Representación de las generaciones a través de la música y gráficos. ○ Herramienta 2.15 – La escultura de la adolescencia. ○ Herramienta 2.16 – Bagaje de recursos. ○ Herramienta 2.17 – Mercado de intercambio de talentos. ○ Herramienta 2.18 – Recordar los buenos momentos. ○ Herramienta 2.19 – Mi historia. ○ Herramienta 2.20 – ¡Empieza a ser activo!
Material.
• Espacios que ayuden al trabajo en equipo y a la reflexión. • Material que el profesor requiera.
Evaluación de los resultados obtenidos.
• Procedimientos y criterios de evaluación de los resultados obtenidos. • Evaluaremos si el profesional es capaz de: • Hacer que los jóvenes conozcan sus competencias. • Hacer que los jóvenes conozcan sus intereses. • Hacer que los jóvenes establezcan objetivos y elaboren un plan para alcanzarlos.
Indicadores de conocimientos, resultados, habilidades o competencias o adquiridos.
• Procedimientos y criterios para evaluar los conocimientos adquiridos. • Evaluaremos si el estudiante tiene los conocimientos, habilidades y competencias anteriormente explicadas.

Tabla 18. Módulo de empoderamiento.

6.2.4 Sesiones, objetivos, actividades y tiempo

OBJETIVOS			MODO DE REALIZACIÓN	TIEMPO EN HORAS
SESIONES	1	Conocer los factores de motivación y desmotivación relacionados con los profesionales y los jóvenes. Compartir experiencias.	Presencial, actividades en grupo.	6
	2	Adquirir técnicas de automotivación.	Presencial, actividades en grupo.	6
	3	Adquirir técnicas de motivación para motivar a los jóvenes.	Presencial, actividades en grupo.	6
	4	Reflexionar sobre la motivación.	Individual, <i>online</i> .	2
	5	Conocer los indicadores de una persona con poder. Compartir experiencias.	Presencial, actividades en grupo.	6
	6	Aprender cómo emplear las herramientas o los diferentes recursos para dar poder a otros. Experimentar las herramientas respecto al empoderamiento con otros.	Presencial, actividades en grupo.	6
	7	Reflexionar sobre el empoderamiento.	Individual, <i>online</i> .	2
HORAS TOTALES				34

Tabla 19. Distribución de sesiones en la unidad 2.

6.3 Unidad didáctica 3. Competencias para la gestión del cambio

6.3.1 Aportaciones de los profesionales

Los profesionales consideran que para que se produzca un verdadero cambio de forma voluntaria por la persona se tienen que dar unas condiciones específicas que ayuden a ello. El cambio no es simplemente emprender una acción, sino iniciarla y llevarla a cabo hasta el final. Iniciar una acción es de por sí complicada pero lo es aún más finalizarla de forma adecuada.

Los aspectos a tener en cuenta para que se lleve a cabo este cambio según los profesionales serían:

- Hay una serie de emociones y competencias que hay que despertar y lograr que nos acompañen en el proceso como el entusiasmo, una actitud positiva, autonomía, persistencia o realzar los recursos personales para conseguir así una confianza en el propio cambio que se está produciendo.
- La gestión emocional es importante ya que no es fácil, se suele trabajar poco durante la infancia y la juventud y no gestionar las emociones adecuadamente puede desembocar en resultados negativos.
- También es importante para la juventud NINI aprender otra serie de elementos que puedan ayudar en el futuro como desarrollar estrategias, retos, buscar alternativas, actividades de recreo o conocer los factores del cambio.
- Es imprescindible crear un vínculo de confianza con la persona, donde el profesional conoce al joven y su contexto para que no vean al profesional como el enemigo, sino como un aliado.
- El cambio solo es posible si surge de la persona que tiene que cambiar. Desde fuera se le pueden ofrecer alternativas, opciones, planes..., pero la última decisión siempre la tiene que tomar la persona de forma voluntaria.
- Es importante que esté presente el concepto de «deconstrucción» de las representaciones negativas relacionadas con estereotipos como los «toxicómanos», los «gitanos», «marginales», etc.
- Además, los jóvenes NINI y ex NINI afirman que para gestionar el cambio, es esencial mantener la perseverancia. También identifican a la persona que les acompaña como esencial ya que es partícipe de los sueños, deseos, aspiraciones y sus proyectos personales.

Este colectivo señala como competencias o recursos personales que les hayan ayudado en una situación de cambio:

- Poner en marcha ideas.
- Saber cómo pedir ayuda.
- Perspicacia.
- Crecimiento.
- Valoración.
- Buscar motivación.
- Recepción sin perjuicios.
- Otros (aprender acerca de los instrumentos, definir las necesidades, proyectar...).

Podemos acabar este apartado concluyendo que para una buena gestión es necesario gestionar el tiempo a través de planes semanales, listas de tareas, estableciendo diferentes fases, controlando el objetivo y monitorizando el proceso a través de informes o rúbricas.

Teniendo en cuenta el marco de competencias expuesto al inicio de este apartado y las aportaciones de los profesionales, a continuación se expone el resultado final de la unidad de aprendizaje de competencias para la gestión del cambio.

6.3.2 Módulo 1. Metacompetencias para el cambio

Unidad didáctica 1. Nombre de la unidad didáctica: Planificando y modificando las competencias administrativas.	Duración: 20 horas
Módulo 1: Metacompetencias para el cambio.	
Conocimientos.	
• Saber qué emociones son importantes para el cambio: • Felicidad. • Fe. • Confianza. • Positividad. • Esperanza. • Satisfacción en el trabajo. • Entusiasmo. • Otras (miedos, inquietudes, curiosidad, tranquilidad estrés...). • Saber cómo mejorar el aprendizaje de dicha competencia. • Conocer el proceso a establecer y seguir un plan.	

Habilidades
• Hacer que un joven establezca un plan de acción, lo que requiere saber cómo hacer que el joven realice este plan por sí mismo. El profesional solo actúa como guía. • Establecer los objetivos que el joven realmente quiera, considerando sus competencias, su potencial y la realidad social. • Idear una estrategia. • Priorizar acciones. • Gestionar el tiempo. • Analizar el problema: explorar el contexto del problema, sus causas, identificar los agentes implicados en el problema. Ponerse en acción para resolver el problema: implementar la estrategia, coordinar acciones, realizar múltiples tareas, evaluar el éxito, conciliar. • Responder ante los retos: controlar la frustración, trabajar bajo presión, lidiar con la incertidumbre, aprender de los errores, adaptarse a los cambios en base a la experiencia. • Proponer alternativas sin ninguna imposición. • Demostrar ser una persona en la que un joven puede confiar. • Desarrollar en el joven recursos que ayuden en una situación de cambio: ○ Poner en marcha ideas. ○ Saber cómo pedir ayuda. ○ Perspicacia. ○ Crecimiento. ○ Valoración. ○ Buscar motivación. ○ Recepción sin prejuicios. ○ Otros (aprender acerca de los instrumentos, definir las necesidades, proyectar...).
Competencias.
Acompañar a los jóvenes, dejándoles que tomen sus propias decisiones y ayudándoles a elaborar un plan con objetivos y tareas a lograr. Guiar jóvenes, ayudándoles a gestionar sus emociones, evitando el estrés y la frustración.
Curso de la unidad didáctica.
Descripción de los contenidos de la unidad didáctica: • Actitudes proactivas para el cambio. • Emociones esenciales para el cambio. • Técnicas de comunicación.
Métodos didácticos.
• Trabajo en equipo. • Aprendizaje <i>online</i>.
Herramientas didácticas para profesores.
• Ordenador. • Acceso <i>online</i>. • Diapositivas.

• Material de control.
Herramientas didácticas para estudiantes.
• Ordenador. • Acceso <i>online</i>. • Diapositivas. • Material que los profesionales deberían tener en cuenta. Guía y modelo de práctica para aspirantes enfocado al entrenamiento socioeducacional de expertos que trabajan con los jóvenes (Anexo III). ○ Herramienta 3.1 – El cambio. ○ Herramienta 3.2 – Desarrolla tu curiosidad: ¿qué novedades hay? ○ Herramienta 3.3 – Desarrollo de los sentidos / desarrollo de la creatividad. ○ Herramienta 3.4 – Descripción multisensorial. ○ Herramienta 3.5 – Técnica 6-3-5 o escritura cerebral. ○ Herramienta 3.6 – Improvisación. • Herramientas para aprender cómo: ○ Preparar un plan semanal. ○ Hacer una lista de tareas. ○ Establecer fases. ○ Controlar el objetivo y anotar las razones. Material que los profesionales consideran.
Material requerido.
Espacios que ayuden a trabajar en equipo y a reflexionar.
Evaluación de los resultados obtenidos.
• Procedimientos y criterios para la evaluación de los resultados obtenidos. • Evaluaremos si el estudiante es capaz de: • Acompañar a los jóvenes, dejándoles que tomen sus propias decisiones. • Guiar a los jóvenes, ayudándoles a gestionar sus emociones, evitando el estrés y la frustración.
Indicadores de conocimientos, resultados o habilidades o competencias o ... adquirido.
• Procedimientos y criterios para evaluar los conocimientos adquiridos. • Evaluaremos si el estudiante tiene los conocimientos, habilidades y competencias anteriormente explicados.

Tabla 20. Módulo de metacompetencia para el cambio.

6.3.3 Módulo 2. Creatividad e innovación

Unidad Didáctica 1: Planificando y modificando las competencias administrativas.	Duración: 14 horas
Módulo 2: Creatividad e innovación.	
Conocimientos.	
• Saber que podemos resolver un problema con varias soluciones. • Conocer buenas y nuevas prácticas que se han empleado para ayudar a los jóvenes en otro contexto. • Conocer los nuevos métodos que emplean los expertos con la juventud.	
Habilidades.	
• Generar nuevas ideas: ○ Anticiparse a las necesidades. ○ Experimentar. ○ Demostrar originalidad. ○ Reconocer la oportunidad. ○ Considerar el trabajo hecho. • Llevar a la práctica: ○ Crear una estrategia de implementación. ○ Adaptar una estrategia de implementación. ○ Crear un trabajo original. ○ Enfrentarse a un problema con soluciones originales. ○ Cambiar el punto de vista teniendo en cuenta el nuevo contexto o situación, siendo flexible y con la mente abierta. ○ Tener en cuenta las ideas, decisiones o sugerencias de los jóvenes, aunque sean diferentes o alternativas.	
Competencias.	
Planear una intervención en la que queramos resolver un problema o situación aplicando una solución diferente y alternativa. Puede que no sea mediante métodos convencionales. Estar dispuesto a poner al día las competencias de forma continua, integrando herramientas y métodos diarios, así los jóvenes podrían tener más oportunidades.	
Curso de la unidad didáctica.	
• Descripción y contenidos de la unidad didáctica: • Nuevos métodos. • Nuevos instrumentos. • Pensamiento divergente. • Expresiones diversas: artísticas, deportivas, musicales, etc. • Buenas prácticas en esta materia.	

Métodos didácticos.
• Trabajo en equipo. • Aprendizaje <i>online</i>.
Herramientas didácticas para profesores.
• Ordenador. • Acceso <i>online</i>. • Diapositivas. • Material de control.
Herramientas didácticas para estudiantes.
• Ordenador. • Acceso <i>online</i>. • Diapositivas. • Material que los profesionales deberían tener en cuenta. Guía y modelo de práctica para aspirantes enfocado al entrenamiento socioeducacional de expertos que trabajen con jóvenes NINI (Anexo III). ○ Herramienta 3.1 – El cambio. ○ Herramienta 3.2 – Desarrolla tu curiosidad: ¿qué novedades hay? ○ Herramienta 3.3 – Desarrollo de los sentidos / desarrollo de la creatividad. ○ Herramienta 3.4 – Descripción multisensorial. ○ Herramienta 3.5 – Técnica 6-3-5 o escritura cerebral. ○ Herramienta 3.6 – Improvisación. ○ Herramienta 3.6 – Improvisación. • Material que los expertos consideren.
Material requerido.
• Material que los expertos consideren. • Espacios que ayuden a trabajar en equipo y a reflexionar.
Evaluación de los resultados obtenidos.
• Procedimientos y criterios para la evaluación de los resultados obtenidos. • Evaluaremos si el estudiante es capaz de: • Establecer en un plan una intervención para resolver problemas usando soluciones alternativas. • Estar dispuesto a poner al día las competencias de forma continua, integrando herramientas y métodos diarios.
Indicadores de conocimientos, resultados, habilidades o competencias o adquiridos.
• Procedimientos y criterios para evaluar los conocimientos adquiridos. • Evaluaremos si el estudiante tiene los conocimientos, habilidades y competencias anteriormente explicados.

Tabla 21. Módulo de creatividad e innovación.

6.3.4 Sesiones, objetivos, actividades y tiempo

OBJETIVOS			MODO DE REALIZACIÓN	TIEMPO EN HORAS
SESIONES	1	Conocer la conexión entre las emociones y cambiar. Establecer un plan y su estructura. Compartir experiencias.	Presencial, actividades grupales como por ejemplo: debates.	6
	2	Ser capaz de resolver problemas: • Analizar problemas. • Establecer un objetivo. • Establecer un plan para alcanzar el objetivo y solucionar el problema.	Presencial, actividades grupales.	6
	3	Conocer cómo mejorar la inteligencia emocional de los jóvenes (frustración, estrés) para aprender.	Presencial, actividades grupales dinámicas.	6
	4	Reflexionar acerca de las metacompetencias para el cambio.	Individual, <i>online</i> .	2
	5	Compartir experiencias: prácticas buenas e innovativas.	Presencial, actividades grupales.	6
	6	Resolver problemas de forma creativa (ideas nuevas, soluciones originales...).	Presencial/ <i>online</i> , actividades grupales.	6
	7	Reflexionar acerca de la creatividad e innovación.	Individual, <i>online</i> .	2
TOTAL				34

Tabla 22. Distribución de sesiones de la unidad 3.

Sugerencias generales de los profesionales

Los expertos han respondido que, dentro de los métodos más apropiados para el desarrollo de las unidades didácticas, la mejor opción para su implementación sería a través de dos métodos: presencial y *online*.

Entre las opciones de trabajo individual o bien en equipo los profesionales prefieren trabajar en equipo. Además, subrayan la importancia de otros aspectos determinantes tales como la dinámica participativa y activa o el uso del método *online*.

Otras sugerencias son:

- El equipo experto debería ser multidisciplinar.
- Para seguir un plan y alcanzar una meta es necesario establecer objetivos pequeños y objetivos que pueden ser logrados por ellos mismos.
- Trabajar de forma grupal e individual.
- Debemos tener en cuenta que hay una falta de cooperación entre las instituciones: no hay información alcanzable, lo que ocurre con jóvenes NINI tras su entrada en el mercado laboral.
- La actitud del profesional es la piedra angular – si él/ella estará dedicado/a a su trabajo.
- Lo que motiva a los profesionales es ver cómo la juventud alcanza sus metas, considerando siempre sus necesidades.
- Si los más jóvenes encuentran un trabajo o prácticas, los profesionales les motivarán y continuarán ayudando a los otros.
- Crear un vínculo de confianza con la juventud para que no vean al profesional como el enemigo, sino como un aliado.
- Es importante el concepto de «deconstrucción» de las representaciones negativas relacionadas con estereotipos como los «toxicómanos», los «gitanos», «marginal», etc.
- Profundizar el contexto de cada persona joven que acumula una negatividad social y personal en relación con las prácticas.
- Considerar la influencia de Paulo Freire como motivación de relaciones fuertes con iniciativa ciudadana y las iniciativas de educación transformativas y el cambio de apoyo social.
- La promoción del voluntariado como una forma de desarrollar habilidades antes de convertirse en joven NINI.
- Es necesaria la sostenibilidad de los programas.
- No hay prácticas suficientes para trabajar con los jóvenes NINI ni distinción acerca de las oportunidades existentes y servicios.

- La juventud no tiene una perspectiva real acerca de las oportunidades que tienen y cuál es la situación en el mercado laboral – puestos privilegiados, habilidades y competencias valoradas.
- La mayoría de los servicios están destinados a los adultos (mayores de 18) y las posibilidades de que los jóvenes NINI estén implicados en estos programas son mínimas.

7 Reflexiones concluyentes

Una forma de definir de manera precisa la complejidad de la figura del joven NINI como una categoría propia está relacionada con el hecho de que la realidad en la que el joven NINI está imbuido tiene un mayor grado de influencia que la pertenencia a un grupo.

La producción de herramientas para el trabajo con el joven NINI está relacionada con la percepción de un fenómeno que cambia con extrema rapidez en los diversos países de estudio, no solo a causa de los contrastes entre los cambiantes mercados laborales y las anticuadas oportunidades formativas, sino que también tienen un peso considerable los datos estadísticos y políticos considerando al joven NINI en una muy amplia escala en la que se engloban edad, ingresos, situación familiar, meses de inactividad, cualificación y competencias. La pregunta debería ser: ¿qué tipo de joven NINI están creciendo o mermando?, ¿qué tipo de joven NINI no tienen una proyección de futuro?, ¿cómo sería posible aunar individuos y sus determinados intereses? Dicha persona con su potencial y oportunidades específicos.

La producción de herramientas educativas está evidentemente vinculada con un limitado marco en el que la intervención es posible en el sentido del trabajo y análisis en un dominio donde la educación y la docencia son capaces de mostrar resultados. Por tanto, nuestro trabajo grupal primordial era la identificación de los lugares en los que conocer individuos jóvenes con algunas características del colectivo NINI (no necesariamente la totalidad), y el trabajo sobre el proceso de identificación de dichos individuos: los profesionales habrían de considerar la complejidad estructural del fenómeno y sentir una cierta competencia para dirigir al joven NINI con propuestas que le permitieran hacer frente a situaciones concretas. El joven NINI habría de contar con un espacio específico y simbólico para mejorar su capacidad en la exploración de la propia agenda.

Hemos aglutinado nuestro estudio y marco de actuación en torno al «espacio vacío entre» las distintas formas de exclusión y «el tiempo restante previo» a la exclusión, la cual se convierte en una condición a largo término. La exclusión implica la marginalización del mercado laboral o estar relegado a condiciones precarias, así como a la pérdida de oportunidades formativas, en especial de aquellos individuos cuyo rango de edad oscila entre los 15 y los 29 años, o en condiciones particulares (como la falta o

exceso de preparación). La exclusión también implica una desmotivación y una desvirtuación de las características propias del individuo.

La variedad de territorios representados en la asociación ComWork ha puesto de manifiesto la necesidad de considerar a los jóvenes NINI como elementos ligados a un contexto particular y la necesidad de aportar una solución que facilite su adaptabilidad a las características de su entorno, buscando que, en última instancia, se conviertan en un elemento flexible y dinamizador del contexto en el que se desarrollan. Ello debería ser considerado indispensable por los profesionales que de manera regular u ocasional tratan con los jóvenes NINI.

Desde este enfoque, nuestra experiencia de investigación refleja que la separación del proceso formativo y la orientación vocacional no tiene sentido alguno, sino que condiciona dichos aspectos con el desarrollo social y los procesos económicos a escala local.

La transición de fases formativas a contextos laborales y de contextos laborales a fases formativas favorece el replanteamiento de los estereotipos sobre ambos procesos, inspirando esperanza e ilusión en las generaciones más jóvenes. Pero esta dinámica también ha de ser relacionada con la enseñanza vocacional desde la perspectiva de configuración de oportunidades laborales más evidentes y atractivas con el propósito de posibilitar las oportunidades laborales por parte de los más jóvenes.

Como parte esencial del proceso de nuestras reuniones cabe señalar que una de las fases prácticas más empleadas en las relaciones con los profesionales durante el proceso formativo es la deconstrucción del cliché «no hay trabajo» inspirando a la juventud a realizar una observación más detallada de los lugares de trabajo ampliando su perspectiva hacia nuevos horizontes: «quizás este trabajo sea también una buena oportunidad para mí». Ello está englobado dentro de un itinerario dinámico hacia la autonomía: buscar y tomar la iniciativa.

Los centros de trabajo y de orientación han de ser conscientes de la prioritaria necesidad que supone la creación de oportunidades laborales accesibles y claras, evitando que la juventud espere en vano por una ayuda que nunca llegará, dado que dicha información no está a su alcance.

Desde un enfoque metodológico el trato con el joven NINI implica la cooperación en un espacio físico y temporal muy constreñido para el proceso formativo. Por tanto, dicho proceso formativo debe ser adaptado de manera individual y la personalización del conocimiento habría de convertirse en el elemento determinante de la calidad a servicio del éxito educativo.

Los datos estadísticos y las definiciones conceptuales son un mero marco del colectivo NINI, pero es más interesante y útil ser consciente de las tres dimensiones que evidencian los riesgos de convertirse en joven NINI, u orientar hacia ciertas características del mismo: la dimensión estructural, refiriéndose a lo económico y los problemas del mercado laboral en los diferentes países, la dimensión educativa, fomentando la

motivación, seguridad, sentido de pertenencia, la dimensión de los *lobby*, lo cual supone la creación de redes de trabajo y puesta en común de buenos hábitos, pero esencialmente promoviendo la integración de la educación, la orientación profesional y el trabajo.

Precisamente, dado que los jóvenes NINI son un producto interseccional de nuestra situación social precisamos trabajar de forma interseccional, deconstruyendo categorías, explorando los contextos de las categorías, el espacio intermedio, y la generalización categórica. Es preciso entender la influencia de las categorías «dadas» en el desarrollo de su subjetividad, manteniendo una actitud predispuesta a facilitar su clasificación en categorías predeterminadas.

La personalización de la formación y de la orientación vocacional requiere obviamente de un mayor esfuerzo, pero parece aportar mayores garantías para la gente joven a largo plazo.

Las experiencias formativas tienen un objetivo mixto; en primer lugar han de lidiar con la desmotivación y el hastío. La personalización de la formación no es igual que la individualización, se trata de partir de las necesidades del joven NINI hacia las necesidades de la juventud, sin olvidar que los diferentes ejes de desigualdad e inequidad han sido y son parte de su experiencia, por lo que se precisa el reconocimiento de cada individuo para motivar su subjetivación activa. Al mismo tiempo, los diferentes profesionales sociales en contacto con el colectivo han de asumir la perspectiva de las necesidades comunes de manera interdisciplinaria.

Desde esta perspectiva la unidad docente se convierte en una herramienta flexible y en una importante parte del módulo en diversos tipos de formación vocacional o motivacional para jóvenes, impulsándoles en el desarrollo como protagonistas de sus oportunidades de desarrollo personal y profesional.

A modo de conclusión, la unidad didáctica debe ser el espacio en el que facilitar el paso de la condición estática del joven NINI a una filosofía dinámica de necesidades, en función de la competencia de los profesionales y posteriormente involucrando gente joven en una autopercepción dinámica dentro de la lucha por sus oportunidades y derechos, confiando así en sus capacidades para adquirir nuevas competencias.

8 Referencias bibliográficas

- Alberici, A., & Serreri, P. (2009). *Competenze e formazione in età adulta: Il Bilancio di Competenze : dalla teoria alla pratica*. Monolite.
- Boutinet, J-P. (1993). *Psychologie des conduites à projet*. PUF.
- Boutinet, J-P. (2004). La personne adulte et sa construction identitaire prise aux dilemmes de ses compétences. In C. Pellois, J. Vivier et al. (Eds.), *Bilan de compétences et mutations: l'accompagnement de la personne*. Peter Lang SA.
- Bruscaglioni, M. (1994). *La società liberata : nuovi fenomeni, opportunità, categorie di pensiero*. Franco Angeli.
- Bruscaglioni, M. (2007). *Persona empowerment. Poter aprire nuove possibilità nel lavoro e nella vita*. FrancoAngeli.
- Carabias, M. & Carro, L. (2018). *De la formación a la validación: Perspectiva europea y española del reconocimiento, validación y acreditación de competencias profesionales*. Universidad de Valladolid.
- CEDEFOP (2008). *Terminology of European education and training policy. A selection of 100 key terms*. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- CEDEFOP (2009). *European guidelines for validating non-formal and informal learning*. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- CEDEFOP (2014). *Terminology of European education and training policy. A selection of 130 key terms* (2nd ed.). Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- CEDEFOP (2015). *European guidelines for validating nonformal and informal learning*. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- CEDEFOP (2019). *Overview of national qualifications framework developments in Europe 2019*. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. doi:10.2801/267622
- Cofer, C.N. (1972). *Motivation and emotion*. Scott, Foresman & Co.
- Colombo, F. (2012). Come eravamo. Il ruolo dei media nell'identità generazionale. In F. Colombo, G. Boccia Artieri et alii (Ed.), *Media e generazioni* (13-32). Franco Angeli.
- Delors, J. (1996). *Learning: the Treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty first Century*. UNESCO.

- European Court of Auditors (2015). *EU Youth Guarantee: first steps taken but implementation risks ahead* (Special Report). https://www.eca.europa.eu/Lists/ECADocuments/SR15_03/SR15_03_EN.pdf
- Eurostat (2016, 11 agosto). Education, employment, both or neither? What are young people doing in the EU? *Eurostat Newsrelease*, 155/2016. <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/7590616/3-11082016-AP-EN.pdf>
- Francescato, D., Tomai, M. & Ghirelli, G. (2002). *Fondamenti di psicologia di comunità : principi, strumenti, ambiti di applicazione*. Carocci.
- Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*. Cambridge Policy Press.
- Glazer, N. (1974). The School of the Minor Profession. *Minerva*, 12(3), 346-364
- Goleman, D. (1995a). *Emotional Intelligence*. Bantam Dell.
- Goleman, D. (1995b). *Working With Emotional Intelligence*. Bantam Dell.
- Goleman, D. (2006). *Social Intelligence the new Science of Human Relationships*. Bantam Dell.
- Gardner, H. (2007). *Cinque chiavi per il futuro*. Feltrinelli
- Iscove, I. (1974). Community psychology and the competent community. *American Psychologist*, 29, 607-613.
- Jaoui, H. (2008). *L'intelligenza cerativa : strumenti per educatori e insegnanti*. La Meridiana.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Les Éditions d'Organisation
- Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives. Agir et réussir avec compétence. Les réponses à 100 questions*. Eyrolles
- Mascherini, M. & Ledermaier, S. (2016). *Exploring the diversity of NEETSs*. European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions (Eurofound). <https://www.eurofound.europa.eu/es/publications/report/2016/labour-market-social-policies/exploring-the-diversity-of-neets>
- Mascherini, M., Ludwinek, A., & Ledermaier, S. (2015). *Social inclusion of young people*. European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions (Eurofound). <https://www.eurofound.europa.eu/es/publications/report/2015/labour-market-social-policies/social-inclusion-of-young-people>
- Mascherini, M., Ludwinek, A., Vacas-Soriano, C., Meierkord, A. & Gebel, M. (2014). *Mapping youth transitions in Europe*. European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions (Eurofound). <https://www.eurofound.europa.eu/publications/report/2014/labour-market/mapping-youth-transitions-in-europe>
- Mascherini, M., Salvatore, L., Meierkord, A. & Jungblut, J-M. (2012). *NEETs– Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe*. European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions (Eurofound). <https://www.eurofound.europa.eu/publications/report/2012/labour-market-social-policies/neets-young-people-not-in-employment-education-or-training-characteristics-costs-and-policy>
- Nacamulli, R. C.D. (2006). La formazione delle competenze. En ISFOL, *Organizzazione, apprendimento, competenze : indagine sulle competenze nelle imprese industriali e di servizi in Italia*. Direzione generale per le politiche per l'orientamento e la formazione

- National Foundation for Educational Research (2014). *NEET prevention: Keeping students engaged at Key Stage 4. Top tips for senior leaders*. <https://www.nfer.ac.uk/publications/IMPE03/IMPE03.pdf>
- Nussbaum, M.C. (2002). *Giustizia Sociale e Dignità Umana*. Il Mulino.
- Nussbaum, M.C. (2011). *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. Harvard University Press.
- Nussbaum, M.C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*. Il Mulino.
- Nuttin, J. (1991). *Théorie de la motivation humaine. Du besoin au projet d'action*. Presses Universitaires de France.
- OECD (2013). *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*. [https://www.oecd.org/skills/piaac/Skills_volume_1_\(eng\)--full_v12--eBook_\(04_11_2013\).pdf](https://www.oecd.org/skills/piaac/Skills_volume_1_(eng)--full_v12--eBook_(04_11_2013).pdf)
- Panzarani, R. (2006). *Gestione e sviluppo del capitale umano. Le persone nel bilancio dell'intangibile di un'organizzazione*. Franco Angelli.
- Pellegrino, V. & Nicoli, M.A. (2011). *L'empowerment nei servizi sanitari e sociali. Tra istanze individuali e necessità collettive*. Il Pensiero Scientifico Editore.
- Pepe, D., & Infante, V. (2007) (eds.). *La riflessività nella Formazione*. Isfol.
- Piccardo, C. (2000). *Empowerment. Strategie di sviluppo organizzativo centrate sulla persona*. Raffaello Cortina
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. From On the Horizon. *MCB University Press*, 9(5), 1-6. doi.org/10.1108/10748120110424816
- Redondo, A.; Castillo, S.; Carro, L.; Martín, P. (2021). The Effects of European Recommendations on the Validation of Lifelong Learning: A Quality Assurance Model for VET in Spain. *Sustainability*, 13(13), 7283. <https://doi.org/10.3390/su13137283>
- Quadrio Aristarchi, A. (1996). *Motivazione*. In *Enciclopedia delle scienze sociali* (vol VI). Istituto dell'Enciclopedia.
- Quagliozza, G. (2012). *Generazione Facebook*. EUT Edizioni Università di Trieste.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflexive Practitioner*. Basic Books.
- Schön, D.A. (1987). *Educative the reflective practitioner. Toward new design for teaching and learning in the professions*. Jossey Bass
- Sen, A. (2000). *Development as freedom*. Anchorbooks.
- Tapscott, D. (1999). *Growing up digital: The rise of the Net generation*. McGraw-Hill.
- Tapscott, D. (2009). *Growing up digital: How the net generation is changing your world*. McGraw-Hill.
- TrendWatching (2006). <https://trendwatching.com/>
- Twenge, J.M. (2006). *Generation Me: Why today's young Americans are more confident, assertive, entitled and more miserable than ever before*. Free Press.
- Virno, P. (2001). Lavoro e linguaggio. In A. Zanini, U. Fadini (eds.), *Lessico postfordista. Dizionario di idee della mutazione*. Feltrinelli.
- Weigel, T., Mulder, M., & Collins, K. (2008). El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados miembros de la UE: un análisis

crítico. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3), 1-26.
<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42454>

9 ANEXOS

9.1 ANEXO I Herramientas del área de competencias colectivas del equipo y la red de trabajo.

DE COOPERACIÓN

9.1.1 HERRAMIENTA 1.1 –EL DILEMA DEL PRISIONERO

OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD
Mediante el juego del dilema del prisionero (inspirado a raíz de las teorías del matemático John Nash) usted puede trabajar sobre el tema de la cooperación y en la elaboración de procesos y estrategias de negociación. El juego demuestra que la cooperación es más efectiva que la competición, poniendo a los participantes en una situación paradójica en la que la única forma de ganar es mediante el trabajo colectivo y la adopción de una estrategia que beneficie a todo el grupo.
DESCRIPCIÓN / METODOLOGÍA.
Divida a los participantes en dos grupos (azules y amarillos, por ejemplo) y de a cada uno de ellos dos cartas (A y B para el grupo azul y X e Y para el amarillo). Los grupos serán distribuidos en dos habitaciones separadas y se les explica (mediante una clara exposición) que: “El objetivo del juego es alcanzar la máxima puntuación posible”. Posteriormente se les explicará que la puntuación resultará de la combinación de las dos cartas que serán objeto de juego por grupos, pero no sabrán la mecánica del juego del otro grupo. Debajo del diagrama, hay cuatro posibles combinaciones que serán expuestas a los participantes antes del comienzo del juego. Se apostará de manera repetida durante 8 ocasiones. Después de la tercera y la sexta ronda se posibilitará la negociación por grupos, eligiendo un representante de ambos grupos, para que busquen apostar por un mismo objetivo. Aún así, el conductor del juego no puede garantizar al 100% que los grupos mantengan su palabra al respecto. El diagrama muestra que se doblaran los resultados y aquellos que suben su apuesta al cuadrado (Ejemplo: apuesta inicial 3, $3^2 = 9$). La confusión que generalmente previene la habilidad de conseguir el propósito del juego y al mismo tiempo supone un punto de partida oportuno para su entendimiento y aprendizaje, es

que la frase “el objetivo del juego es alcanzar la máxima puntuación posible” es generalmente interpretado como “superar la puntuación del otro grupo”. Por esta razón, los grupos no suelen desarrollar la solución AX que resulta en la concesión de puntos a ambos grupos ya que no consideran la estrategia de beneficio mutuo, sino que suelen zafar el progreso del adversario. En el proceso de entrevista se puede hacer plantear a los alumnos el funcionamiento de esta dinámica en grupos de trabajo y en dinámicas sociales.
TIEMPO SUGERIDO
1 o 1,5 horas.
MATERIAL Y RECURSOS PRECISADOS
Tabla de resultados. Sistema de puntuación.
COMPETENCIAS DESARROLLADAS
Cooperación Trabajo en equipo Mediación de conflictos Negociación.

TABLA DE RESULTADOS

	Amarillo		Azul		Progresivo	Progresivo
Apuesta nº	Elección	Resultado	Elección	Resultado	Amarillo	Azul
1						
2						
3 (doble)						
4						
5						
6 (al cuadrado)						
7						
8 (al cuadrado)						

Posibles negociaciones con las apuestas 3 y 6.

SISTEMA DE PUNTUACIÓN

Elección		Puntuación	
Amarillo	Azul	Amarillo	Azul
X	A	+3	+3
Y	A	+6	-6
X	B	-6	+6
Y	B	-3	-3

9.1.2 HERRAMIENTA 1.2 – EL LADRÓN

OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD
Proponer una experiencia de objetivos, recursos e información interrelacionados entre sí. El ejercicio puede lograrse únicamente mediante la cooperación de todos los miembros, ya que cada uno de ellos tiene únicamente una parte de los recursos necesarios (información) precisada para alcanzar el objetivo común... dichos recursos están “interRELACIONados” entre sí.
DESCRIPCIÓN / METODOLOGÍA
Coordinador, debe: ▪ Distribuir tarjetas con pistas de manera aleatoria, pero de forma equánime a cada participante. ▪ Marcar los tiempos y normas a desarrollar. ▪ Observar el método de trabajo, aunque este indefinido: ○ Si hay alguien que prevalece sobre las normas establecidas. ○ Si hay alguien que renuncia. Donde parezca que haya mayores dificultades. ▪ No aportar ningún consejo o recomendaciones sobre el trabajo. ▪ El objetivo de comparación serán las dinámicas experimentadas y observadas (Ej. Dificultad para pensar en grupo, considerándolo como información propia, quién habla más, funcionamiento del proceso de establecimiento de un patrón de actuación...) El grupo debe identificar: EL LADRON, QUE HA ROBADO Y POR QUE LO HA ROBADO. ▪ Entrega de tarjetas entregados a cada uno, lectura individual y memorización (grupos de 5-6 tarjetas, proporcionando a cada miembro un fragmento de la historieta) (5 min.) ▪ Cerrar las tarjetas (nadie puede mirarlos más). ▪ Implementación de la tarea (20 min.)

TIEMPO SUGERIDO
45 minutos, incluyendo el planteamiento y resolución del enigma.
MATERIALES Y RECURSOS PRECISADOS
Reglas (han de ser leídas por todos los participantes, asegurándonos de su comprensión) ▪ Todo el mundo recibirá hojas informativas con información relevante para la resolución del enigma. ▪ Se dispone de 5 minutos para almacenar las respuestas. ▪ El coordinador proporcionara etapas subsecuentes. ▪ Todas deben leer y guardar únicamente su información ▪ Durante la labor de almacenaje de respuestas no se permite tomar notas. ▪ El trabajo de cada individuo es imprescindible para el trabajo grupal. ▪ Los alumnos disponen de 20 minutos para resolver el enigma. Solución: El lardón es el Señor Guay, un cleptómano. Robo un cuadro entre las 21:45 y las 22, cuando el cuadro fue visto por última vez y desde entonces no si ha vuelto a saber nada del cuadro.
COMPETENCIAS DESARROLLADAS
Interdependencia positiva. Trabajo en equipo. Método de trabajo.

EL LADRON	Sr. Menganito necesita dinero para triunfar
Mr. Menganito es muy conocido por su gusto por el arte	El Sr. y Sra. Gentil organizaron una majestuosa fiesta para celebrar el solsticio de verano.
Sra. Hermosura dejo la fiesta con el Sr. Asututo	Alguien escucho al Sr. Rezagado decir que no repararía en gastos por una pintura de gran valor.
Sr. Rezagado es famoso por ser muy rico.	Sr. y Sra. Menganito abandonaron juntos la fiesta.
Sr. Menganito suele perder cosas.	Sr. y Sra. Proximidad encontraron cuatro perros en su patio tras la fiesta

La Sra. Acomodada abandonó la fiesta a la misma hora que el Sr. Menganito.	El Sr. Guay abandona la fiesta 20 minutos después que el Sr. Menganito
La Sra. Acomodada llevo el perro a la fiesta.	Todas las pinturas de Artisimisso son muy pequeñas
El Sr. Punto se intereso mucho por el anillo de la Sra. Menganita.	El Sr y Sra. Gentil son propietarios de una pintura de Artisimisso
El Sr. Agudo abandono la fiesta a las 10 en punto	El Sr. Punto bailo durante toda la noche con la Sra. Hermosura
La Sra. Algo estuvo durante gran parte de la noche en una esquina oscura con el Señor Guay.	La Sra. Acomodada no encontraba algo que tenia durante la fiesta.

El Sr. Guay es un cleptómano.	La Sra. Acomodada y Sr. Rezagado abandonaron la fiesta juntos
Las pinturas italianas del siglo XVI tienen un elevado valor	Artisimisso es un artista italiano del siglo XVI
La Sra. Agudo, cuando estaba a punto de abandonar la fiesta vio algo brillante en una de las esquinas.	La Sra. Menganita abandonó la fiesta a las 21:30
La Señora Hermosura vio el cuadro cuando se fue a las 21:45	La Sra. Agudo admiró el cuadro durante un largo rato.
Sr. Menganito vigilo el cuadro durante un largo momento cuando abandonó la fiesta.	Sra. Menganita no encontraba su anillo de diamantes cuando finalizo la fiesta

El Sr. Algo siempre lleva un maletín consigo	El Sr. y la Sra. Proximidad tienen tres perros
El Sr. Astuto es un ladrón de joyas.	La Sra. Agudo advirtió que el cuadro de Artimisismo no estaba en su sitio cuando abandono la fiesta.

9.1.3 HERRAMIENTA 1.3 – INUNDACIÓN

OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD
Deje que los participantes experimenten un contexto de negociación dinámico en el que haya un objetivo y tiempo claro, partiendo de diversos parámetros y valores subjetivos. Esta situación permite probar un método de grupo de trabajo y observar los estilos de trabajo grupal.
DESCRIPCIÓN / METODOLOGIA
Emplee la hoja para la elección de objetos previamente a nivel individual (5 minutos) y entonces divida el grupo en dos partes, dando 15-20 minutos para elegir 4 objetos en orden de importancia, obviamente teniendo que buscar una forma de realizar las negociaciones individuales. Finalmente, cada grupo elige un representante. Los dos representantes y sus grupos cercanos (que pueden hacerle sugerencias, apoyarle o destituirle, pero nunca hablar con los miembros del otro grupo) deben negociar cuatro elecciones comunes en orden de importancia en 15 minutos. Lo que habitualmente ocurre en este juego es lo siguiente. Si no has realizado intercambios inteligentes durante la primera fase, durante la segunda fase estás en un grupo de gente, en el cual no apoyan al representante o no se sienten a gusto con el grupo. Esto puede ocurrir ya que no habrían tomado elecciones en grupo, no han tenido la oportunidad de escuchar ni ser escuchados ni de compartir ideas creativas. Por otra parte si empleas un método discursivo demasiado abierto se excedería el tiempo concedido (y se interrumpiría el juego). Estas dinámicas permiten al director solicitar un grupo de orientación para que oriente a las dos dimensiones del equipo.
TIEMPO SUGERIDO
1 Hora incluyendo el planteamiento y resolución.
MATERIALES Y RECURSOS PRECISADOS
COMPETENCIAS DESARROLLADAS
Habilidades de negociación en equipo Método de trabajo Orientación y grupo

LA INUNDACION

Tras regresar de unas vacaciones en el extranjero descubres que, en el área donde resides, esta lloviendo sin interrupción desde hace tres días. A tu llegada escuchas el altavoz de un coche de policía por la carretera alertando a los residentes para que evacuen ya que hay un río a punto de desbordarse.

Le pides permiso a un policía para dejarte entrar en tu casa para coger algunos objetos y te concede 5 minutos, al entrar decides coger solo 4 cosas sabiendo que aquello que no te lleves acabará perdido para siempre.

¿Cuales de los siguientes objetos cogerías? Enuméralos en orden de importancia:

- 1) Una radio
- 2) Dos botellas de vino muy antiguas reservadas para una ocasión especial
- 3) Datos y contabilidad de tu Asociación
- 4) Tu libro favorito
- 5) Un portátil que un amigo te presto
- 6) Tu diario personal del ultimo año
- 7) Tu sudadera favorita
- 8) El álbum de fotografías familiar
- 9) El trofeo de una competición deportiva
- 10) La libreta de contactos
- 11) Un brazalete que siempre ha pertenecido a tu familia
- 12) Las cartas de tu primer novio/novia
- 13) La colección filatélica de tu padre, algunos de los sellos con un gran valor
- 14) Un peluche que ha estado contigo desde la infancia
- 15) Una cesta con unos brotes de plantas que son muy difíciles de hacer crecer
- 16) Un disco muy antiguo y difícil de encontrar que contiene las canciones favoritas de tu madre y que es la “banda sonora” de tu infancia.
- 17) Una alfombra muy valiosa que un familiar te regaló
- 18) Un autorretrato que te pinto un famoso retratista
- 19) Una bolsa con calzoncillos y productos de baño
- 20) Una guitarra extremadamente cara con la que tocas excepcionalmente bien

9.1.4 HERRAMIENTA 1.4 – EL JUEGO DE LAS SILLAS

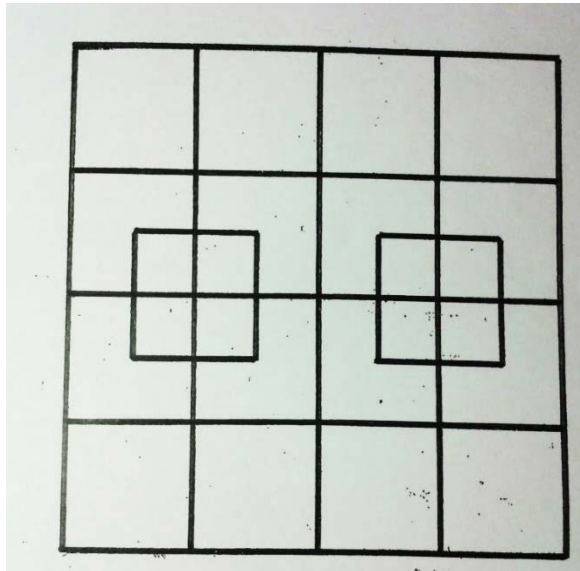
OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD
Experimentar con cuanta frecuencia los patrones nos llevan a la implementación de actitudes competitivas sin darnos cuenta de la oportunidad para cooperar. Realizado en las primeras etapas formativas puede ayudar a la construcción de un equipo y también sirve como un juego de advertencia.
DESCRIPCIÓN / METODOLOGIA
Tras comprobar la robustez de las sillas, el director del juego las coloca en una hilera junto a la pared de la habitación y pide a los participantes que se pongan en pie sobre las sillas. Tras ello se explica el objetivo: llegar al otro extremo de la habitación con su silla sin poner los pies en el suelo. En muchas ocasiones los participantes plantean estrategias individuales –moviendo la silla, poniendo las manos en el suelo...- Algunos pueden descubrir que trabajando en equipo se puede hacer una hilera con otras sillas y conseguir de manera sencilla y efectiva que todos lleguen al otro extremo de la habitación (en caso de que no adviertan la solución, el director debería sugerir el trabajo en equipo). La frustración resultante de los fracasos individuales precede al trabajo en equipo bajo una estrategia común, reflejando la influencia de nuestros patrones mentales en nuestro comportamiento.
TIEMPO SUGERIDO
20 minutos, incluyendo el planteamiento y resolución del ejercicio.
MATERIALES Y RECURSOS PRECISADOS
COMPETENCIAS DESARROLLADAS
Cooperación y competición Como otra gente puede ser una Fuente para alcanzar nuestras metas

9.1.5 HERRAMIENTA 1.5 – JUEGO DE LAS FIGURAS GEOMÉTRICAS

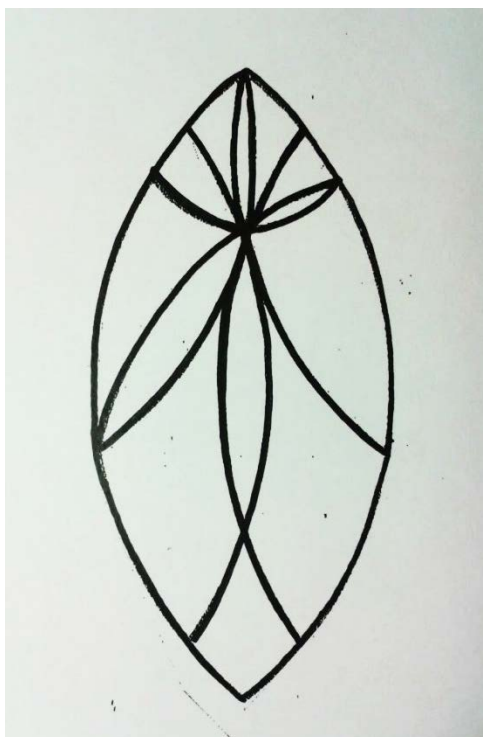
OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD
Permite a los participantes experimentar de primera mano diferentes formas de identificar los problemas, las diferentes emociones y sensaciones que experimentan en contextos diferentes.
DESCRIPCIÓN / METODOLOGÍA
QUIÉN ES EL MEJOR / COMPETITIVO Distribuye hojas cubiertas con cuadrados (una hoja por individuo) Entrega el documento para que descubran cuantos agujeros hay Tiempo: 5 min. Si alguien termina antes, es momento de escribir Conclusión: ¿A quién le da 45? ¿A quién le da 40? Escribe lo que sientes y piensas al respecto con sinceridad. DE QUE ERES CAPAZ / INDIVIDUALISTA Entrega hojas con formas biangulares (una hoja por individuo) Entrega el documento para que descubran cuantos agujeros hay Tiempo: 5 min. Si alguien termina antes, es momento de escribir Conclusión: Recoge las hojas sin decir el resultado Escribe lo que sientes y piensas al respecto con sinceridad ORGANIZACIÓN EN GRUPOS / COOPERATIVO Entrega una hoja por cada grupo de 4/5 personas ¿Cuántos triángulos hay en la figura? Todos los miembros han de reconocer una respuesta común El grupo debe comunicar una única respuesta Se realizan preguntas a los grupos Tiempo: 5 minutos pero probablemente se alargue hasta los 15.
TIEMPO SUGERIDO
1/1.5 horas incluyendo el planteamiento y resolución del ejercicio.
MATERIALES Y RECURSOS PRECISADOS

COMPETENCIAS DESARROLLADAS
Interdependencia Cooperación Método de trabajo cooperativo e individualista

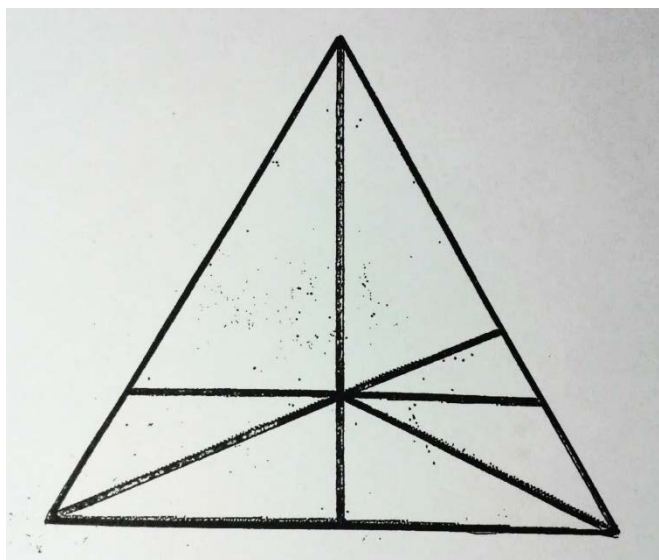
¿Cuántos cuadrados hay en la figura dibujada?



¿Cuántas figuras biangulares hay en la figur dibujada?



¿Cuántos triángulos hay en la figura dibujada?



9.1.6 HERRAMIENTA 1.6 – EL JUEGO DE LA PELOTA

OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD
Para experimentar dos estilos y formas de trabajo en grupos y para facilitar la reflexión de las competencias necesarias para trabajar en equipo y según tu propio estilo, las expectativas del grupo de trabajo.
DESCRIPCIÓN / METODOLOGÍA
Coge una pelota y pide a un grupo (5-10 personas) que formen un círculo. Tras ello habrían de realizar un círculo lo más grandes posible de la forma más rápida y eficiente (el objetivo es que una pelota pase por las manos de todos los integrantes del círculo en el menor tiempo posible). En el primer caso se origina el fenómeno de la línea de asamblea. Inmediatamente después, el director del juego solicita a los participantes que con el mismo objetivo (pasar la pelota) todos toquen la pelota en el menor tiempo posible (sin que sea preciso que mantengan la estructura en círculo, dándoles libertad). Tras experimentar varios modos esta segunda experiencia es registrada (siendo por lo general una mejor idea que la primera). Durante el cuestionario se pregunta como se sintieron en la primera experiencia y en la segunda, que competencias desarrollaron en el Segundo caso (suele ser evidente, en el primer caso se mantienen alerta al proyecto quien recibe la pelota y a quien se va pasando, en el segundo se atiende al proceso en sí). Finalmente es posible reflejar la diferencia entre un método efectivo que promueve una actitud de grupo en la ejecución de un cometido y otra que requiere un proceso creativo y colaborativo.
TIEMPO SUGERIDO
15 minutos incluyendo el planteamiento y resolución del ejercicio.
MATERIALES Y RECURSOS PRECISADOS
COMPETENCIAS DESARROLLADAS
Emergencia de las competencias necesarias para el trabajo en equipo Estilo ejecutivo o ideaciones/colaborativo en un ambiente de trabajo Trabajo por objetivos o por procedimientos de trabajo.

9.1.7 HERRAMIENTA 1.7 – EL JUEGO DEL AYUNTAMIENTO

OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD
Mediante la simulación de un juego el objetivo es: ▪ Facilitar el intercambio entre ideas y la información en el grupo. ▪ Experimentar la formalidad de los planes y desarrollar una idea común. ▪ Estimular la red de trabajo en un territorio.

▪ Favorecer la cooperación. ▪ Favorecer la construcción de estrategias operacionales. ▪ Favorecer la comparación entre diversos grupos.
DESCRIPCIÓN / METODOLOGÍA
El juego estimula las diversas realidades que componen una hipotética red de trabajo, las cartas describen las estructuras, señalando la composición y establecen los recursos y vínculos que los participantes han de seguir. Las reglas son las siguientes: Cada carta con sus características relativas pertenecen a un individuo que debe reservar para sí mismo dicha información Los integrantes del grupo deben recordar que la realización de su propuesta sobre los recursos y los vínculos que establecen las cartas entre otros integrantes. Cada grupo debe actuar como si su estructura fuera representada y realizada en dicho territorio, de ser posible emplee diferentes espacios para cada actividad. Para realizar el proyecto es posible emplear estrategias de colaboración entre las diversas realidades de cada grupo (si así lo desean los alumnos). El director del juego, tras explicar el juego, divide a los participantes en pequeños grupos en relación a la actuación que realizan en función de la carta que les ha sido asignada o bien según el criterio del director. Tras ello el director comienza el juego anunciando el planteamiento de un proyecto de diversas realidades, detallando sus características, recursos, formalidades y evaluación y tiempo para su desarrollo. Durante el proceso el director deambula por el aula para identificar las diversas conductas desarrolladas por los grupos. Tras la fase de planteamiento cada proyecto es explicado ilustrando como su proyecto les completa individualmente como individuos (en función del rol asignado por la carta). Tras finalizar la presentación de los proyectos, una comisión tomadora de decisiones selecciona el proyecto que mejor se ajusta a las necesidades y objetivos del juego en su opinión, ilustrando las motivaciones que llevan a realizar la elección del mejor proyecto. Al finalizar el juego, el director realiza una fase de evaluación de la experiencia, facilitando el proceso y exponiendo diversos elementos que ha apreciado durante el desarrollo del mismo, empleándolo para estimular la discusión sobre las formalidades del trabajo y el empleo de las dinámicas grupales.
TIEMPO SUGERIDO
1 hora excluyendo el planteamiento y resolución del ejercicio.
MATERIALES Y RECURSOS PRECISADOS
COMPETENCIAS DESARROLLADAS
Cooperación y competición Trabajo de equipo y planificación Simulación de red de trabajo en el territorio

9.1.8 HERRAMIENTA 1.8 – REUNIÓN DE TRABAJO

OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD
Mediante un juego de estimulación el objetivo es lograr la experimentación de los diversos estilos de comunicación y su efecto en el grupo, favoreciendo la inmersión de las dinámicas de relación entre los alumnos, para verificar los comportamientos adoptados en función a la efectividad o no de dichas comunicaciones y sus resultados.
DESCRIPCIÓN / METODOLOGÍA
El juego estimula el trabajo por equipos que generalmente se desarrolla en cualquier ámbito laboral, atribuyendo mediante la asignación de cartas unos roles específicos así como unas conductas determinadas. Las reglas son las siguientes: Cada carta y su contenido ha de ser personal e intransferible, reservando la información para cada individuo de manera individual. Máximo de 6 a 8 participantes. Los personajes participantes en la reunión han de recordar que la gestión de la reunión de los objetivos y estrategias expresadas en su carta. Además es posible incorporar a otros participantes a dicho encuentro (sin sobrepasar el límite). Los integrantes del grupo que no participan en el juego deben actuar como observadores de las dinámicas que manifiestan durante dicha REUNION, participando mediante dichas apreciaciones en la fase final. El director, tras explicar el juego, selecciona entre los participantes a aquellos que deben interpretar los personajes, aportándoles de manera individual las cartas anteriormente mencionadas. También habría de especificar la temática de la reunión (los participantes seleccionados estarían alrededor de una mesa) y tras ello se les concede la palabra. Durante la reunión el director realiza una observación de las dinámicas del juego y del resto del grupo. Tras la reunión, el director facilita una evaluación compartida de los resultados de la reunión mediante la reseña de actuaciones de los interpretes y del publico. ¿El grupo identifico las identidades representadas por los participantes? ¿Has identificado y comprendido las dinamias? ¿Se han alcanzado los objetivos propuestos por la reunión? Justifica tu respuesta ¿Que tipos de comunicación se han dado? ¿Han sido efectivos?
TIEMPO SUGERIDO
40 minutos excluyendo el planteamiento y resolución del ejercicio.
MATERIALES Y RECURSOS PRECISADOS

COMPETENCIAS DESARROLLADAS
Comunicación efectiva. Dinámicas de grupo.

9.1.9 HERRAMIENTA 1.9 – DESCRIBE A TRAÉS DE OBJETOS

OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD
El objetivo de esta actividad es compartir formas comunicativas, estilos de trabajo y habilidades. Comenzando con la pregunta: ¿Cuál es tu herramienta de trabajo principal? Alternativamente: ¿Cómo trabajas con un objeto?
DESCRIPCIÓN / METODOLOGÍA
Presenta a los participantes un amplio número de objetos evocativos y llamativos (de 30 a 40) tras ello pregúntales ¿Cuál es el objeto que puede representar de manera metafórica su utilidad práctica? Tras haber elegido (pudiendo coincidir en el mismo objeto dos individuos), tras ello se realiza una exposición por turnos para posibilitar la explicación de todos los participantes. Mientras tanto, el director selecciona los significados metafóricos atribuidos para confeccionar una lista tratando de identificar los aspectos comunes y Relacionarlos a diversos significados, habilidades y objetivos atribuidos por el participante en cuestión para el trabajo con gente joven.
TIEMPO SUGERIDO
De 30 a 60 minutos en función del número de participantes.
MATERIALES Y RECURSOS PRECISADOS
COMPETENCIAS DESARROLLADAS
Aportar las habilidades empleadas en el grupo de trabajo. Aportar el estilo de trabajo y los campos significativos atribuidos al trabajo.

9.1.10 HERRAMIENTA 1.10 – SI MI EQUIPO FUERA

OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD
La herramienta es auto reflexiva e invita a la supervisión, trabajo y evaluación cooperativa. Si se aplica en presencia del equipo emergerá la composición de los roles percibidos y de aquellos elementos redundantes o incompletos (por ejemplo, si no hay dirección o aspectos técnicos...). Si se realiza en el contexto de un equipo se puede preguntar a los participantes su opinión acerca de otros miembros de otros equipos comparando los roles que perciben.
DESCRIPCIÓN / METODOLOGÍA
Aquí se dispone la plantilla a utilizar. Tras distribuirla se pregunta sobre las elecciones personales desarrolladas y si desean discutirlos. Si tu equipo fuera una compañía de teatro o de cine. ¿Quién serías tú? ▪ Director. ▪ El tecnico de iluminación. ▪ El fabricante. ▪ El actor principal. ▪ El protagonist secundario. ▪ El antagonist. ▪ Un figurante. ▪ La secretaria/o encargado de los aspectos logísticos y técnicos. ▪ El guionista. ▪ El camara. ▪ La voz en <i>Off</i>. ▪ El apuntador. ▪ El ingeniero de sonido. ▪ El público. ▪ El diseñador productivo (diseña la escenografia). ▪ El portero que recoge las entradas.
TIEMPO SUGERIDO
De 30 a 60 minutos en función del numero de participantes.
MATERIALES Y RECURSOS PRECISADOS
COMPETENCIAS DESARROLLADAS
Aportar el rol de la autopercepción (si se trabajara en el mismo equipo). Aportar los roles ausentes (si se trabajara sobre el equipo completo). Aporta las expectativas y estilos de presencia en el grupo.

9.1.11 HERRAMIENTA 1.11 - TRAILERS

OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD
Filmografía de apoyo: secuencias, escenas, fotografías, trailers, películas... son elementos activadores de repertorios emocionales y de posible “pensamiento” reflexivo en emociones motivadas por el visionado de los mismos. En un contexto formativo, el uso de este tipo de herramientas ha de ser considerado no como una mera representación en sí mismo, sino en herramientas de activación en un proceso continuo de imaginación, creatividad, pensamiento y acción.
DESCRIPCIÓN / METODOLOGÍA
Los tutores eligen películas nacionales en relación a los diversos temas formativos.
TIEMPO SUGERIDO
MATERIALES Y RECURSOS PRECISADOS
Pc, video.
COMPETENCIAS DESARROLLADAS

9.1.12 HERRAMIENTA 1.12 – ESTABLECIMIENTO DE NORMÁS

OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD
Definir y establecer (por parte del grupo) el comportamiento y el orden de trabajo para promover las metas individuales respetando los patrones de trabajo en grupo. Obtención del compromiso individual (mediante la firma de un contrato) para cumplir las reglas establecidas por el grupo.
DESCRIPCIÓN / METODOLOGÍA
El director explica a los participantes la importancia de las actividades colectivas en el trabajo exponiendo la necesidad de establecer ciertas reglas y conductas comunes en el trabajo. Con la finalidad de crear dichas reglas, el grupo debe creer en ellas, por lo que los participantes son quienes deben establecerlas. 1. Las reglas del grupo Los participantes son divididos en pequeños grupos y se les concede 10 minutos para que realicen una lluvia de ideas sobre las posibles reglas que consideren necesarias. Tras ello, el director solicita a los grupos que expliquen las ideas al conjunto de la clase y las escriba en la pizarra. El objetivo de esta actividad es la creación de unas reglas comunes. El director debe asegurarse que determinados aspectos como la puntualidad, la atención periódica, la tolerancia, compromiso y cooperación estén incluidos. 2. El contrato Tras establecer las normas es preciso establecer un compromiso individual. El objetivo de dicho compromiso es simbólico, buscando concienciarles sobre su compromiso con el resto de los participantes y el director de la actividad. Contratos. Cuyos formatos y contenidos son aquellos que considere el director, son distribuidos por la clase junto a una copia de las reglas. Los participantes las leerán y se les concederá 5 minutos para asegurar su comprensión y acuerdo al respecto. Tras la firma del contrato, cada participante recibe una copia y el director conserva el original.
TIEMPO SUGERIDO
2 horas
MATERIALES Y RECURSOS PRECISADOS
Pizarra, bolígrafos y lapicero.
COMPETENCIAS DESARROLLADAS
Competencias personales • Seguridad en uno mismo. • Adaptabilidad. • Sentido de iniciativa y emprendimiento. • Capacidad analítica. • Responsabilidad.

- Organización y gestión.

Competencias sociales

- Establecimiento de RELACIONES útiles.
- Negociación.
- Trabajo en equipo cooperativo.

Meta-competencias:

- Interpretación y situación del contexto

Competencias interculturales:

- Asimilación de nuevos roles y posiciones.
- Habilidad para proyectar su imagen y opinión.

LAS COMPETENCIAS DE UNO MISMO

9.1.13 HERRAMIENTA 1.13 – DESDE EL ANALISIS

OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD
Identificación de las competencias, autorreflexión.
DESCRIPCIÓN / METODOLOGÍA
Herramienta empleada para identificar redes de trabajo y su posterior análisis. Permite una visión global de la distribución entre las diversas bases incluyendo la red de trabajo personal. Las celdas vacías deben ser completadas con diversos valores: “Alto”, “Medio”, “Bajo” o “Ninguno”.
TIEMPO SUGERIDO
10-15 minutos
MATERIALES Y RECURSOS PRECISADOS
Folletos
COMPETENCIAS DESARROLLADAS

FOLLETOS

Rellene los espacios vacíos con los criterios que considere oportunos: “Alto”, “Medio”, “Bajo” o “Ninguno” en función de su percepción personal.

	Familia	Amigos	Vecinos	Compañeros de trabajo	Compañeros de fuera del trabajo	Otros
Apoyo emocional						
Compañía social						
Acceso a nuevos contactos						
Desarrollo cognitivo y consejos						
Regulación social						
Función predominante						

9.1.14 HERRAMIENTA 1.14 – APRENDIZAJE DIARIO DE COMPETENCIAS

OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD
Sistematización de la identificación de competencias. Marcar el proceso de identificación de competencias. Permitir posterior elaboración y desarrollo de un porfolio de competencias.
DESCRIPCIÓN / METODOLOGÍA
Esta herramienta probé al director de la actividad de un conocimiento individual y personalizado de los individuos en un fichero que se almacena a lo largo del curso, funcionando como una herramienta para el apoyo de su proceso identificativo. El director presentara este ejercicio al comienzo del proceso de identificación de competencias. Al final de cada sesión grupal, como parte del trabajo de identificación de competencias, los participantes reflejaran las competencias identificadas y desarrolladas durante dicha sesión. Este fichero aportara una visión útil sobre cada individuo en la elaboración de un Currículo Vitae final modelo Europass.
TIEMPO SUGERIDO
Trabajo individual al final de cada sesión.
MATERIALES Y RECURSOS PRECISADOS
Boligrafos, lapicero y folleto.
COMPETENCIAS DESARROLLADAS
Competencias básicas. Comunicación en el país de acogida Competencias personales. Capacidad analítica y sintética de la información. Organización y gestión efectiva. Competencias sociales Aprovechamiento de oportunidades Meta Aprender a aprender

FOLLETO

Sesión:

Fecha:

COMPETENCIAS QUE HE IDENTIFICADO HOY

¿Qué competencias has identificado en la sesión de hoy?

Nombre de la competencia	DESCRIPCIÓN o Fuente de DESCRIPCIÓN	Justificación

COMPETENCIAS PRACTICADAS HOY

Which competences did you practise in today's session?

Nombre de la competencia	DESCRIPCIÓN o Fuente de DESCRIPCIÓN	Justificación

DE COMUNICACIÓN ASERTIVA DE GRUPO

9.1.15 HERRAMIENTA 1.15 – EL JUEGO DEL “NO”

OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD
El juego busca probar y entrenar la habilidad de establecer un límite y decir “no” y afirmar el punto de vista personal sin recurrir a un estilo agresivo, buscando perseverar en la relación de opiniones divergentes. La habilidad de decir “no” sin rechazar o atacar otros puntos de vista es una parte esencial de la comunicación asertiva y es particularmente útil en la relación educativa así como en el trabajo en equipo.
DESCRIPCIÓN / METODOLOGÍA
Se solicita a los participantes que se separen en grupos de tres, donde uno de esos tres tenga un objeto personal de su elección, un segundo individuo ha de formular preguntas sobre dicho objeto durante 5 minutos, empleando la persuasión. El primero de ellos debe decir “no” de forma reiterada. Sin embargo, ese “no” debe ser dicho de forma gentil y motivada, el segundo individuo (que realiza las preguntas) debe de mantener su autoestima alta pese a las continuas negaciones.

El tercer individuo es un observador de la situación, anotando diversos elementos de la conversación para aportar una crítica constructiva. Tras finalizar la actividad, el segundo individuo debe sentirse bien respecto a la primera persona que ha estado siempre negando sus cuestiones, alcanzando así el objetivo final de la propia experiencia. Este juego puede ser repetido tres veces, pudiendo experimentar los miembros los diversos roles a interpretar.
TIEMPO SUGERIDO
40 minutos incluyendo la resolución del ejercicio.
MATERIALES Y RECURSOS PRECISADOS
COMPETENCIAS DESARROLLADAS
Comunicación asertiva con el grupo de trabajo y la gente joven. La construcción de un espacio “no acogedor”

9.1.16 HERRAMIENTA 1.16 –EJERCICIO DE CRITICA POSITIVA Y NEGATIVA

OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD
Trate de desarrollar una critica cosntructiva positiva buscando eludir los juicios éticos sobre las personas. En el proceso de escucha trate de entender las diferencias entre un juicio y una crítica.
DESCRIPCIÓN / METODOLOGÍA
En grupos de 3-4 individuos los participantes deben encontrar un buen motivo para realizar una critica negativa y positiva sobre cada miembro del equipo. Durante la exposición la persona que recibe las criticas solo puede escuchar y no interpelar en las mismas hasta el final, donde expresara como se siente emocionalmente y si lo considera como un juicio critico o como una crítica constructiva.
TIEMPO SUGERIDO
30 minutos incluyendo la resolución del ejercicio
MATERIALES Y RECURSOS PRECISADOS
COMPETENCIAS DESARROLLADAS
Gestión de la retroalimentacion positiva (feedback) y criticismo en el grupo de trabajo. Comunicación asertiva Gestión del conflicto

9.1.17 HERRAMIENTA 1.17 - TRAILERS

OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD
Filmografía de apoyo: secuencias, escenas, fotografías, trailers, películas... son elementos activadores de repertorios emocionales y de posible “pensamiento” reflexivo en emociones motivadas por el visionado de los mismos. En un contexto formativo, el uso de este tipo de herramientas ha de ser considerado no como una mera representación en sí mismo, sino en herramientas de activación en un proceso continuo de imaginación, creatividad, pensamiento y acción.
DESCRIPCIÓN / METODOLOGÍA
Los directores seleccionan películas nacionales vinculadas con los temas a abordar.
TIEMPO SUGERIDO
MATERIALES Y RECURSOS PRECISADOS
COMPETENCIAS DESARROLLADAS

9.1.18 HERRAMIENTA 1.18 - TARJETAS SOBRE LOS ESTILOS COMUNICATIVOS DE TRABAJO

OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD
El objetivo de las tarjetas es hacer emerger desde un punto de vista reflexivo el vínculo establecido entre los estilos comunicativos y los de otros individuos, siendo capaz de expresar las emociones y la efectividad de los estilos propios.
DESCRIPCIÓN / METODOLOGÍA
Más abajo están las tarjetas a emplear. Tras haber sido distribuida, con ella se plantea que cada individuo refleje el vínculo entre las estrategias elegidas y el personal seleccionado, apreciando la existencia de apelaciones y de guiones de conducta personales o automatismos y el grado de libertad implícito en la elección de nuestras estrategias personales.
TIEMPO SUGERIDO
De 45 a 60 minutos en función del número de participantes incluyendo la resolución del ejercicio
MATERIALES Y RECURSOS PRECISADOS
COMPETENCIAS DESARROLLADAS
Estilos de comunicación y comunicación asertiva Vínculos entre estrategias y actitudes comunicativas
GUIDELINES FOR ASSESSMENT

Folleto

¿En que momentos del trabajo he tenido una actitud pasiva?

¿Cuales son las emociones y sentimientos que he experimentado?

¿Qué me ha predispuesto a dichos comportamientos? ¿Cual era mi estrategia? ¿Que buscaba conseguir y que evitar?

¿En que contexto de trabajo grupal, en presencia de que individuos, ha acontecido dicho comportamiento?

¿En que momentos del trabajo he tenido una actitud pasiva?

¿Cuales son las emociones y sentimientos que he experimentado?

¿Qué me ha predispuesto a dichos comportamientos? ¿Cual era mi estrategia? ¿Que buscaba conseguir y que evitar?

¿Que resultados hubo ante esa actitud?

¿En que momentos del trabajo desempeñé una actitud negativa?

¿Que emociones y sentimientos he desarrollado?

¿Qué me ha predispuesto a dichos comportamientos? ¿Cual era mi estrategia? ¿Que buscaba conseguir y que evitar?

¿En que contexto de trabajo grupal, en presencia de que individuos, ha acontecido dicho comportamiento?

¿Que resultados hubo ante esa actitud?

Aquella ocasión de trabajo en la cual desempeñé una actitud positiva

¿Que emociones y sentimientos he desarrollado?

¿Qué me ha predispuesto a dichos comportamientos? ¿Cual era mi estrategia? ¿Que buscaba conseguir y que evitar?

¿En que contexto de trabajo grupal, en presencia de que individuos, ha acontecido dicho comportamiento?

¿Que resultados hubo ante esa actitud?

9.1.19 HERRAMIENTA 1.19 – TRABAJO EN EQUIPO

OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD
Mejorar el trabajo de equipo
DESCRIPCIÓN / METODOLOGÍA
Piensa en dos palabras que comiencen con la misma letra. Escríbelas en dos papeles diferentes. Paso 1: Divide los participantes en dos grupos: perros y gatos. Diles que tienes un secreto y organizaras una reunión secreta con cada grupo (el otro grupo no sabrá de dicha reunión). Dile a cada grupo una palabra diferente de manera inaudible para el otro grupo, tras ello pídeles que mantengan la palabra en secreto. Paso 2: Junta los grupos entre si y forma grupos de pares pertenecientes a distintos grupos de los perros y grupo de los gatos. Cada par recibe un papel y un bolígrafo. Diles que sujeten el bolígrafo entre los dos al mismo tiempo, guardando un silencio absoluto y sin hablar entre si, tras ello deben escribir al mismo tiempo en la hoja la palabra secreta. Esta es una actividad para realizar en el aula, donde hay una gran disponibilidad de espacio y pupitres. Ello puede resultar de gran utilidad en algún momento en el que se perciban dificultades en la cooperación u otro tipo de conflictos.
TIEMPO SUGERIDO
MATERIALES Y RECURSOS PRECISADOS
Papel y bolígrafo
COMPETENCIAS DESARROLLADAS
Habilidad para trabajar en equipo Habilidad para cooperar Comunicación

9.2 ANEXO II Herramientas del área de competencias motivacionales y de empoderamiento

LA RELACIÓN EDUCATIVA, LA DESCENTRALIZACIÓN Y LOS METODOS DE ESCUCHA

9.2.1 HERRAMIENTA 2.1 – EL JUEGO DEL TRUCO

OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD
El objetivo del juego del truco es experimentar la forma en la que escuchamos en un contexto de emergencia o necesidad. Ello puede ser contrastado mediante la observación del desarrollo del juego, apreciando el factor desempeñado por la ansiedad y la competitividad, señalando nuestra permanencia en la situación que se desarrolla reflejando nuestra relación con el resto.
DESCRIPCIÓN / METODOLOGÍA
El director distribuye a los participantes un tutorial informativo bajo el epígrafe “La consecución de las metas” invitándoles a que comiencen la lectura del documento en el momento que él indique. El director de la actividad solicitará que dicha actividad se desarrolle en silencio, siguiendo las direcciones y finalmente serán informados del tiempo estipulado para cumplir la hoja: tres minutos. La explicación del juego se enfatizará suficientemente para originar un clima de competitividad y ansiedad. Al comienzo de este, los participantes leerán el documento de forma compulsiva tratando de responder a la mayor cantidad de preguntas posibles mientras el director va señalando el tiempo que queda para acrecentar la ansiedad. En la primera pregunta se solicita que se lean todos los encabezados de las preguntas antes de empezar –lo cual no es frecuente-. El participante comenzaría a seguir las instrucciones del cuestionario: nombre, dibuja una X o un círculo, di en voz alta ¡Sí!,... Finalmente, en la última pregunta se especifica que lo único que el participante debe hacer es realizar lo que se pide en la pregunta 24 –lo cual es mantenerse en silencio esperando a que finalice el tiempo-. Durante la resolución del ejercicio se pueden sondear las emociones de los participantes, si sentían ansiedad, presión, si estaban marcados por el tiempo, y si ello les ha incentivado a realizar un análisis global de posteriores situaciones.
TIEMPO SUGERIDO
45 minutos incluyendo la resolución del ejercicio
MATERIALES Y RECURSOS PRECISADOS
COMPETENCIAS DESARROLLADAS
Comunicación en situaciones de emergencia Tribunal de escucha activa Estilos competitivos

PRECAUCIÓN

Den la vuelta a esta pagina unicamente cuando el professor se lo indique.

EJERCICIO

"La consecución de las metas"

(Ejercicio a realizar en no más de tres minutos)

1. Antes de comenzar lea detenidamente todos los puntos del ejercicio.
2. Escribe tu nombre en la parte superior de la hoja;
3. Dibuje un circulo entorno al enunciado de la segunda pregunta;
4. Dibuje cinco cuadrados pequeños en la parte superior izquierda;
5. Dibuje una X en cada cuadrado;
6. Dibuje un circulo sobre cada cuadrado;
7. Escriba su nombre debajo del epígrafe de este ejercicio;
8. Escriba "SI SI SI" debajo del epígrafe de este ejercicio;
9. Dibuje un circulo entorno al enunciado de la séptima pregunta;
10. Dibuje una X en la parte izquierda;
11. Dibuja un triangulo sobre la X que acabas de dibujar;
12. En el reverso de la hoja multiplica 703×66 ;
13. Dibuja un círculo sobre el enunciado de la séptima pregunta;
14. Cuando leas esta pregunta di tu nombre en voz alta;
15. Si crees que has seguido las instrucciones por el momento di ¡Sí! en voz alta;
16. En el reverso de la hoja suma $8,950 + 9,805$;
17. Dibuja un círculo sobre el resultado de la suma y después dibuja un cuadrado debajo.;
18. Cuenta en voz alta de 1 a 14 y de 14 a 1.;
19. Realiza tres pequeños agujeros con la punta del lápiz en la parte superior de la hoja;
20. Si eres el primero que ha leído hasta aquí di en voz alta: "He sido el primero en seguir las instrucciones";
21. Subraya todos los números que hay en esta hoja;
22. Di en voz alta: Casi he terminado y he seguido todas las instrucciones.
23. Tras haber leído todos los puntos anteriores y no haber contestado a ninguno hasta el momento realice SOLO el ejercicio número 24
- 24 Mantente en silencio, así los demás no se darán cuenta de que has terminado el ejercicio.

9.2.2 HERRAMIENTA 2.2 – LA CONDUCCIÓN A CIEGAS

OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD
El objetivo que se persigue dirigiendo a alguien con los ojos cerrados es experimentar nuestra habilidad para ayudar a alguien necesitado o bien para potenciar la confianza. Ello se puede evidenciar por la forma de dirigir al otro participante (la mano sobre el hombro, sujetando las manos, la velocidad con la que lo guía...) respondiendo a las necesidades de ayuda y cuidado.
DESCRIPCIÓN / METODOLOGÍA
La experiencia debe desarrollarse en un espacio abierto. Se solicita a los participantes que formen parejas sin obligar a nadie a participar de manera involuntaria (hay algunos individuos que no son fáciles de guiar). Se explica que durante tres minutos una persona tendrá los ojos cerrados y otra le guiará hasta que el director ordene un cambio en los roles desempeñados. Durante otros tres minutos. Dicha actividad se desarrollará sin seleccionar a una persona en particular. A esta experiencia se puede añadir una modificación: las parejas establecerán un código (como tocar la nuca) que posibilitará a la persona guiada a abrir los ojos durante un instante (lo cual hará que el individuo guiado sepa quien le guía, donde está...) enriqueciendo el factor de confianza. Durante la resolución del ejercicio se pondrán en común las experiencias vividas, preguntando cual de los dos roles les ha resultado más gratificante y por qué. Finalmente será posible reflejar, mediante la observación externa propia del director, los estilos de conducción que han desarrollado las diversas parejas la primera y la segunda vez y la adecuación de los estilos rítmicos y de autonomía en relación con las necesidades personales del individuo a guiar.
TIEMPO SUGERIDO
30 minutes debriefing included
MATERIALES Y RECURSOS PRECISADOS
COMPETENCIAS DESARROLLADAS
Construcción de una RELACIÓN de confianza Estilos de relación de ayuda Construcción de la relación fundamentada en la necesidad del otro

9.2.3 HERRAMIENTA 2.3 – ARTICULO PERIODÍSTICO Y LA CONSTRUCCION DE HISTORIETAS

OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD
El objetivo es la experimentación directa como voluntarios u observadores de la influencia de los mapas del conocimiento en respecto a las capacidades auditivas y las del otro. Por tanto, determinantes en la construcción de una RELACIÓN efectiva.
DESCRIPCIÓN / METODOLOGÍA
El director encuentra un artículo periodístico, que en su opinión no es corto ni largo, que contiene la descripción de personas, lugares y fechas. Tras ello pide a 5 voluntarios (narradores) que se unan al juego. Tras ello abandonan la habitación para no escuchar nada, el quinto (elegido por el director como el quien tiene el mejor recuerdo de los narradores) recibe el artículo seleccionado, quien tendría que leerlo sin hablar. Tras ello le devuelve el artículo y el voluntario comunica al resto con sus propias palabras el contenido del artículo. El director registra su historia (puede usar un PC, un móvil...), y después entra uno de los cuatro alumnos restantes que estaban fuera, y escucha la grabación de la primera para que posteriormente se repita el procedimiento narrando su experiencia para ser grabada, después se repite esta experiencia con el resto. Al final, el director pide a todos los narradores que permanezcan en silencio y que los oyentes reconstruyan la historia original. En ese instante, el director puede leer el artículo completo del periódico. En la resolución del ejercicio se evidenciará como cada persona ha omitido la información distorsionada o agregada. Si fuera necesario, se podría escuchar de nuevo algunas grabaciones. También será útil intentar reconstruir con cada uno de los narradores la experiencia de escucha de la grabación de sus predecesores, así como la experiencia de atender a la narración de la historia que él había grabado. Si lo desea, puede distribuir a los oyentes una hoja donde puntúen los elementos básicos de la historia después de la primera escucha. Después de la última escucha (pero previamente a la lectura del artículo de prensa) el director puede preguntar a cada participante cuáles fueron los elementos clave identificados (pudiendo surgir diferencias adicionales en la audiencia) y cuántos de ellos estaban presentes en la última versión de la historia narrada. En general, el director puede mostrar cómo la información es compilada y reinterpretada por cada individuo.
TIEMPO SUGERIDO
40 minutos excluyendo el planteamiento y resolución del ejercicio.
MATERIALES Y RECURSOS PRECISADOS
COMPETENCIAS DESARROLLADAS
Escucha activa
Auto conciencia

Mapa cognitivo

Artículo periodístico y la construcción de historietas.

HOJA DEL PUBLICO

Tras nombrar los narradores ¿Cuáles eran los elementos basicos narrados en la historia? Escribe-los debajo:

1.
2.
3.
4.
5.

9.2.4 HERRAMIENTA 2.4 – UN PASO POR DELANTE (JUEGO SOBRE EL PODER TECNICO DE LA RELACIÓN EDUCACIONAL)

OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD
Permitir a los participantes mantener una fuerte distancia en la relación que puede ser alcanzada entre los educadores y los beneficiarios, ya sea debido a la asimetría del poder inherente en dicha relación y por el influjo de los estereotipos, prejuicios y representaciones personales de su propia condición.
DESCRIPCIÓN / METODOLOGÍA
El director distribuye a cada participante una hoja diferente, en la cual se describe en unas líneas su personaje. Cada uno dispone de 5 minutos para "caracterizar" dicho personaje, respondiendo a las preguntas junto con la descripción. Se pueden añadir otros caracteres en función del contexto. En este caso, se trata de personas que se encuentran en los servicios sociales (como beneficiario u educador). Todos los participantes se reúnen en el centro de la habitación detrás de una línea imaginaria. En dicho momento el director describe lo que se espera de los participantes: cada uno de ellos representa un personaje distinto, y en función de cómo responda dará un paso adelante o atrás o se mantendrá en su sitio. El director leerá las frases una a una, por cada una de ellas los participantes darán un paso al frente si la respuesta a dicha frase es positiva, se mantendrán en su sitio o bien retrocederán un paso. En la resolución del ejercicio es posible realizar una serie de preguntas incentivadoras para ayudar al participante a estar alerta respecto a las dinámicas empleadas en un grupo de gente que, en teoría, son los mismos pero en el día a día son distintos. La diferencia, al final del juego, radica en que será real y visible (lo habitual es que se forme un grupo de gente a lo largo de la habitación, donde haya algunos casos en algún extremo y mucha gente entre ambos).
TIEMPO SUGERIDO
50 minutos excluyendo el planteamiento y resolución del ejercicio.
MATERIALES Y RECURSOS PRECISADOS
COMPETENCIAS DESARROLLADAS
El poder técnico en la RELACIÓN educacional Dinámicas de grupo

Frases

1. Se pide tu opinión en todo lo que te atañe
2. Hay gente que te pide consejo
3. La gente valora y aprecia la cultura a la que perteneces
4. Puedes decidir como decorar la casa en la que vives
5. Tus amigos siempre están junto a ti
6. Puedes modificar tu horario cuando y como te plazca
7. ¿Te sientes valorado y aceptado en la sociedad?
8. ¿Planificas tu futuro en base a tus intereses y deseos?
9. Los únicos "cambios" son aquellos que Relacionados con el trabajo o la escuela
10. Tú puedes Relaciones amorosas estables libremente
11. Tú puedes decidir a que dedicar tu tiempo libre
12. Tú puedes decidir libremente la forma de vestir
13. Tú puedes planificar las vacaciones de forma autonoma
14. Las personas que le rodean te toman en serio
15. Tú puedes puede decidir tu futuro trabajo
16. Tú puedes tener Relaciones sexuales libres
17. Tú puedes elegir con quien pasar la mayor parte del día
18. Tú puedes elegir libremente cómo gastar tu dinero
19. Tú puedes ponerte en contacto con la familia, los amigos por teléfono, correo electrónico u otro siempre que lo desees.
20. Tú tienes tu propio espacio en el que poder estar solo siempre que quieras
21. Tú puedes tener acceso libre a todas las áreas del lugar donde vive
22. ¿Sientes que se respetan tus derechos?

Cuestiones para activar la comparación

- ¿Cómo te sientes comparando el lugar donde vives con el de los demás?
- ¿Cómo te sentiste dando un paso adelante? ¿Y el paso atrás?
- ¿Cómo te sentiste al darte cuenta de que otros estaban delante de ti?
- ¿Has sentido que se vulneraran sus derechos? ¿Cual?
- ¿Qué experiencia sacas de este juego?
- ¿En el poder técnico?
- ¿Sobre el rol de los ciudadanos y los beneficiarios de servicios?
- ¿Quién crees que ha dado más pasos adelante? ¿A quién se dejó atrás?

¿Te gustaría cambiarlo? ¿En que? ¿Porque?

¿Qué podría hacerse para cambiar su situación?

¿Qué podrías hacer tu mismo para cambiar la situación?

Tu personaje: Eras una mujer con síndrome de Down de 43 años. Vives en un hogar de acogida con 5 personas y 2 ayudantes.	Imagina tu historia... ¿Cómo fue tu infancia? ¿Cómo es tu familia? ¿Quiénes son tus amigos? ¿En que inviertes el tiempo? ¿Tienes trabajo?
--	---

Tu personaje: Eres una madre de 21 años con dos niños de 1 y 3 años. No tienes contacto con tu familia desde hace 1 año y vives en una casa de acogida para mujeres.	Imagina tu historia... ¿Cómo fue tu infancia? ¿Cómo es tu familia? ¿Quiénes son tus amigos? ¿En que inviertes el tiempo? ¿Tienes trabajo?
---	---

Tu personaje: Eres un hombre de 75 años que no se vale por si mismo y vive solo en un suburbio, esta jubilado. Tres veces a la semana el trabajador social te visita.	Imagina tu historia... ¿Cómo fue tu infancia? ¿Cómo es tu familia? ¿Quiénes son tus amigos? ¿En que inviertes el tiempo? ¿Tienes trabajo?
---	---

Tu personaje: Eres un estudiante de intercambio de veterinaria que acaba de llegar y no conoce a mucha gente en la ciudad.	Imagina tu historia... ¿Cómo fue tu infancia? ¿Cómo es tu familia? ¿Quiénes son tus amigos? ¿En que inviertes el tiempo? ¿Tienes trabajo?
--	---

Tu personaje: Eres un Afgano joven en busca de asilo que vive en un campamento de refugiados esperando a encontrar un traslado a otro lugar, Puede que no consigas trabajo y trabajas ilegalmente	Imagina tu historia... ¿Cómo fue tu infancia? ¿Cómo es tu familia? ¿Quiénes son tus amigos? ¿En que inviertes el tiempo? ¿Tienes trabajo?
---	---

Tu personaje: Eres un niño Rumano de 10 años, vives en un poblado con tu familia y ocasionalmente vas al colegio ofertado por los servicios sociales	Imagina tu historia... ¿Cómo fue tu infancia? ¿Cómo es tu familia? ¿Quiénes son tus amigos? ¿En que inviertes el tiempo? ¿Tienes trabajo?
Tu personaje: Coordinador con 10 años de experiencia con los pobres.	Imagina tu historia... ¿Cómo fue tu infancia? ¿Cómo es tu familia? ¿Quiénes son tus amigos? ¿En que inviertes el tiempo? ¿Tienes trabajo?
Tu personaje: Eres un vagabundo y vives en la calle.	Imagina tu historia... ¿Cómo fue tu infancia? ¿Cómo es tu familia? ¿Quiénes son tus amigos? ¿En que inviertes el tiempo? ¿Tienes trabajo?
Tu personaje: Eres un adolescente de 16 años que vive en un hogar de acogida por que había muchos conflictos familiares con el novio de tu madre. No estudias ni trabajas.	Imagina tu historia... ¿Cómo fue tu infancia? ¿Cómo es tu familia? ¿Quiénes son tus amigos? ¿En que inviertes el tiempo? ¿Tienes trabajo?
Tu personaje: Eres una mujer divorciada con tres hijos, tu familia esta a cargo de los servicios sociales porque en el pasado ha habido incidentes violentos con tu ex-marido. Tres veces a la semana acuden educadores desde el servicio social enfocado a los más jóvenes con problemas en la escuela.	Imagina tu historia... ¿Cómo fue tu infancia? ¿Cómo es tu familia? ¿Quiénes son tus amigos? ¿En que inviertes el tiempo? ¿Tienes trabajo?

Tu personaje: Eres un niño de 12 años, con "trastorno de conducta", aborreces la escuela y te cuesta estar concentrado mucho tiempo, por las tardes vas a un centro juvenil.	Imagina tu historia... ¿Cómo fue tu infancia? ¿Cómo es tu familia? ¿Quiénes son tus amigos? ¿En que inviertes el tiempo? ¿Tienes trabajo?
--	---

Tu personaje: Eres un trabajador social que ha asistido a ancianos durante 10 años, te encanta tu trabajo y quieres innovar.	Imagina tu historia... ¿Cómo fue tu infancia? ¿Cómo es tu familia? ¿Quiénes son tus amigos? ¿En que inviertes el tiempo? ¿Tienes trabajo?
--	---

Tu personaje: Eres el canciller de la ciudad de las políticas sociales. Antes de eso eras un peluquero y eras dueño de una peluquería.	Imagina tu historia... ¿Cómo fue tu infancia? ¿Cómo es tu familia? ¿Quiénes son tus amigos? ¿En que inviertes el tiempo? ¿Tienes trabajo?
--	---

Tu personaje: Eres una mujer con 3 hijos. Trabajas conduciendo autobuses, te apasiona viajar.	Imagina tu historia... ¿Cómo fue tu infancia? ¿Cómo es tu familia? ¿Quiénes son tus amigos? ¿En que inviertes el tiempo? ¿Tienes trabajo?
---	---

Tu personaje: Eres profesor de instituto. En tu tiempo libre trabajas como profesor de italiano en un centro de refugiados.	Imagina tu historia... ¿Cómo fue tu infancia? ¿Cómo es tu familia? ¿Quiénes son tus amigos? ¿En que inviertes el tiempo? ¿Tienes trabajo?
---	---

Tu personaje: Eres un prisionero en libertad condicional a cargo de los servicios sociales, durante el día trabajas para una cooperativa como Jardinero.	Imagina tu historia... ¿Cómo fue tu infancia? ¿Cómo es tu familia? ¿Quiénes son tus amigos? ¿En que inviertes el tiempo? ¿Tienes trabajo?
Tu personaje: Eres una persona con problemas psiquiátricos, vives solo en una casa ocupa, estas a cargo del departamento de sanidad y trastornos psicológicos, recibes una subvención del estado y vas a un centro de día dos veces a la semana.	Imagina tu historia... ¿Cómo fue tu infancia? ¿Cómo es tu familia? ¿Quiénes son tus amigos? ¿En que inviertes el tiempo? ¿Tienes trabajo?
Tu personaje: Eres un chico de 16 años que vive en su casa con su familia, siempre vas a la escuela y sacas notas razonablemente buenas, te apasiona la música y te encantaría estudiar música o arte en la Universidad y trabajar en algo Relacionado con ello.	Imagina tu historia... ¿Cómo fue tu infancia? ¿Cómo es tu familia? ¿Quiénes son tus amigos? ¿En que inviertes el tiempo? ¿Tienes trabajo?

9.2.5 HERRAMIENTA 2.5 – EL JUEGO DE LA SANDÍA

OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD
Mediante el método narrativo, el objetivo es cuestionar el automatismo en un context educativo, realizar una acción perturbadora del conocimiento que nos guía en las acciones pedagógicas. Otro objetivo a largo plazo implicaría el reflejo introspectivo de nuestra personalidad en el contexto educativo así como las asunciones pedagógicas.
DESCRIPCIÓN / METODOLOGÍA
Distribución de la siguiente historia a los estudiantes: “... Un día, un viajero se adentro en el “país de los tontos”, aventurándose por los campos cercanos de una de las villas y conforme se acercaba a un campo de trigo cuando vio a un grupo de gente que huía despavorida gritando: ‘¡El monstruo! ¡El monstruo!’ cuando el viajero se acerco aun más al campo descubrió que el monstruo era solo una sandia. El viajero entonces...” Los alumnos han de completar el final de la historia de forma individual y posteriormente realizan una puesta en común mientras el director del juego escribe las palabras clave que resumen cada intervención para después comparar los finales que más se parecen entre sí.

En la mayor parte de las ocasiones los finales están orientados hacia el viajero explicando lo inofensivo de la sandía, y generalmente termina con un final feliz, generalmente con una fiesta o una boda.

En prácticamente ninguna historia se pregunta a los residentes por que tienen miedo de la sandía. En caso de que algún alumno haya planteado esta historia (o en su defecto la plantee el director) se utilizará como ejemplo para explicar los miedos irracionales. Pedir a un alumno que exponga algo que le de miedo y por que (las serpientes, volar...) después que otro alumno que no le teme intente convencer de que no es una amenaza. En la practica totalidad de las experiencias este intento falla, el director replantea ¿Cómo explicaría a los campesinos que la sandía no es ningún monstruo? Podrían tener alguna buena razón como ser altamente alérgicos...

Ahora se puede contar brevemente el final de la historia: Tras ganarse la confianza de los campesinos, vivir durante un largo tiempo con ellos, conocer sus aficiones, su cultura y sus tradiciones, después de una fiesta, sentados todos en corro junto al fuego les cuenta 'En mi país hay una fruta verde y redonda, que por dentro esta rellena de una fruta deliciosa'. Llegados a este punto los campesinos tienen dos opciones: seguir creyendo que la sandía es un monstruo o pensar que puede que haya fruta dentro de la sandía. Desde este momento tienen que decidir pero nadie sabe que fue lo que decidieron.

Esta historia es una Buena metáfora de la relación educativa, planteando dos posibles caminos que pueden o no funcionar dependiendo del alumno, respaldando así el "camino Socrático" que comienza desde lo que confiamos y conocemos produciendo un camino seguro pese a que ello requiera mucho más tiempo.

TIEMPO SUGERIDO

De 45 a 60 minutos en función del número de participantes.

MATERIALES Y RECURSOS PRECISADOS

COMPETENCIAS DESARROLLADAS

Relación educacional como parte de una relación mayestática

Suspensión del juicio

Descentralización del mapa sobrepasando los esquemas mentales

9.2.6 HERRAMIENTA 2.6 – ESCUCHANDO AL CONTAR

OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD
El objetivo es experimentar la atención y la escucha del resto del grupo y hacia el resto del grupo en una atmosfera amena.
DESCRIPCIÓN / METODOLOGÍA
Se plantea al grupo la siguiente actividad. En función del número total de alumnos (p.e. 22) se cuenta en grupo en voz alta y en orden aleatorio. Cuando dos alumnos digan el mismo numero a la vez el juego empieza de nuevo hasta decir todos los números de la clase. El ejercicio es más difícil si el número de personas presentes es mayor. Se le pide a los participantes que intenten decir su número cuando tienen la percepción de que es su turno, incluso si no hay una regla que lo determine. Por lo general, este ejercicio tiene éxito cuando hay un buen ambiente y una buena armonía en el grupo y, por lo tanto, un grado de escucha profunda. Es recomendable proponer este ejercicio solo cuando percibimos que el grupo está enfocado y en armonía; Por ejemplo, no al principio o al final de la reunión de tranining. Si el ejercicio tiene éxito o no tiene éxito, (puede intentarlo durante 5-10 minutos, no es el caso de la frustración implacablemente), es posible reflexionar sobre las estrategias que cada participante estaba usando y las emociones y sentimientos que esta actividad ha producido esta actividad. .
TIEMPO SUGERIDO
20 minutos incluyendo el planteamiento y resolución del ejercicio.
MATERIALES Y RECURSOS PRECISADOS
COMPETENCIAS DESARROLLADAS
Desarrollo de la escucha activa Armonía en el grupo

9.2.7 HERRAMIENTA 2.7 – LA HISTORIETA NARRADA DESDE DIVERSOS PUNTOS DE VISTA

OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD
Mediante un breve método narrativo se trata de medir las diferencias en la percepción de un mismo hecho en función de las asunciones y perspectivas empleadas para ello. Contando la misma historia en primera persona por varios protagonistas de la misma seríamos capaces de evidenciar la consistencia y legitimidad de esta. Este ejercicio es especialmente útil en el trabajo con gente joven, con una perspectiva, valores y cosmología diferente a la nuestra.
DESCRIPCIÓN / METODOLOGÍA
Se lee una historieta muy simple en la que hay 3 personajes con diversos puntos de vista (como por ejemplo la historia del camello). El director solicitaría a los participantes dividirse en varios grupos en función de los personajes. Los grupos reescriben la historia en función del punto de vista del personaje. Tras ello hacen una exposición detallada de las diferentes características.
TIEMPO SUGERIDO
Una hora incluyendo el planteamiento y resolución del ejercicio.
MATERIALES Y RECURSOS PRECISADOS
COMPETENCIAS DESARROLLADAS
Reconocimiento de los diversas concepciones del mundo y los distintos puntos de vista Educación para la diversidad

9.2.8 HERRAMIENTA 2.8 – EL JUEGO DEL MONSTRUO

OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD
Reflejar la importancia del poder y su desarrollo, analizando el modo de distribución, del sistema y de la situación del grupo durante el trabajo.
DESCRIPCIÓN / METODOLOGÍA
Este juego aporta información sobre el grupo (jerarquía, los diversos niveles de autoridad, liderazgo, que roles desearían desempeñar...); cuales son las normas para la toma de autoridad, la habilidad de realizar grupos para afrontar un peligro externo. El director aporta al grupo un objeto simbólico (generalmente un rotulador, aunque cualquier objeto estaría bien) y tras ello anuncia que en 20 minutos irrumpirá un monstruo en el aula y si el arma (el objeto seleccionado) no ha sido empuñada por nadie el monstruo aniquilará al grupo. También se matiza que el monstruo puede estar en el aula entre los compañeros. El juego se desarrolla en dos fases: en la primera se plantea un problema metodológico, seguido por una fase operacional que sigue la designación del líder. La segunda fase se plantea una discusión en la que la tensión se resuelve en función de la toma de poder de diversos líderes. El director analiza las respuestas de los participantes durante el juego.
TIEMPO SUGERIDO
40-60 minutos incluyendo el planteamiento y resolución del ejercicio.
MATERIALES Y RECURSOS PRECISADOS
COMPETENCIAS DESARROLLADAS
Liderazgo y poder

9.2.9 HERRAMIENTA 2.9 – FICHA DE AUTOREFLEXIÓN SOBRE LA MOTIVACIÓN. EXCELENCIA Y CRITICIDAD

OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD
Esta tarjeta, empleada con una metodología reflexiva, permite la emergencia y reconocimiento de los participantes de un proceso de autoevaluación de los componentes de las diversas situaciones de trabajo que representen excelencia o crítica. La tarjeta ayuda a las personas a la identificación de elementos que constituyen o permiten definir una situación a través de la experiencia. Una vez dichos elementos han sido definidos pueden ser analizados y empleados en la definición de nuevas estrategias o para cambiar actitudes o comportamientos, que son críticos o disfuncionales.
DESCRIPCIÓN / METODOLOGÍA
El director, tras plantear la metodología reflexiva, la tarjeta y su uso, los participantes deben rellenarla, tras ello comparten lo que han puesto, enfatizando y reforzando sus comportamientos en el contexto de trabajo, pudiendo ser comparado y subrayado o pudiendo desarrollar nuevas estrategias del comportamiento. Tras ello la pareja deberá trabajar en el segundo juego de tarjetas.
TIEMPO SUGERIDO
45 minutos incluyendo el planteamiento y resolución del ejercicio.
MATERIALES Y RECURSOS PRECISADOS
COMPETENCIAS DESARROLLADAS
Reflexión sobre la experiencia de trabajo Trabajo en sistemas motivacionales Desarrollo de estrategias innovadoras

MIS ATRIBUTOS

Identifica tres situaciones en tu carrera en las que hayas echo un trabajo excepcionalmente Bueno y estuvieras satisfecho.

Que elementos determinan esos tres episodios respecto a:

- Mis capacidades

- Emociones / sentimientos experimentados

- Ambiente de trabajo a mi alrededor etc.

- Actitud de la gente que me rodea

- Otros

MI AUTOCRÍTICA

Identifica tres incidentes o situaciones en los que tu carrera se viera truncada
Que elementos comunes habría en función de:

- Mis problemás / límites

- Emociones / sentimientos experimentados

- Ambiente de trabajo a mi alrededor etc.

- Actitud de la gente que me rodea

- Otros

EDUCACIÓN EMOCIONAL

9.2.10 HERRAMIENTA 2.10 – EMOCIÓN: MANTENTE CERCA

OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD
El objetivo es experimentar un momento emotivo implementando la aceptación personal. También podría ayudarnos a la hora de favorecer las Relaciones en contextos de alta carga emocional. Para aquellos que interpreten sus propios estados emocionales supondrá una oportunidad para afrontar la relación de ayuda y descubrir esa perspectiva. Para los profesionales que trabajan con gente joven el aspecto de la conexión emocional y conexión mediante la escucha de las emociones propias y ajenas resulta fundamental la construcción de un vínculo de confianza.
DESCRIPCIÓN / METODOLOGÍA
Este ejercicio puede tener una alta intensidad emocional, por lo que habría de considerarse la atmosfera de la clase y su composición de manera previa. El director debe ser capaz de apoyar y gestionar las emociones que puedan suscitar en los participantes. El director pide a un grupo de 4 o 5 participantes que representen, en términos de visión espacio corporal en la habitación, emociones de tristeza, miedo, desesperación... y entrar en contacto con dicha emoción durante unos minutos (en un silencio sepulcral haciendo lo que el participante considere preciso). A la señal del director, tanta gente propuesta como “educadores” se acercaran a los interpretes y tendrán que consolar a dicha persona sin formular ninguna palabra o sonido (estar junto a el, agarrar los hombros, abrazarle, o simplemente mirarle) con la intención de achacar su malestar. El resto de los participantes tienen la función de observar. Durante la resolución y planteamiento final del ejercicio preguntar a los intérpretes cual ha sido la sensación que han experimentado, si les ha ayudado dicha intervención. Los “educadores” también exteriorizan sus sentimientos al respecto y comentan las estrategias que han empleado desde su punto de vista, siendo capaces de reflejar los medidores de las conexiones emocionales en señales concretas que los demás nos envían y pueden resultar difíciles de interpretar a nivel emocional.
TIEMPO SUGERIDO
30 minutos incluyendo el planteamiento y resolución del ejercicio.
MATERIALES Y RECURSOS PRECISADOS
COMPETENCIAS DESARROLLADAS
Los estilos de relación de ayuda La educación emocional La construcción de la empatía y el contacto emocional

9.2.11 HERRAMIENTA 2.11 – EL EJERCICIO DE LA QUEJA

OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD
El objetivo de este ejercicio es aprender más sobre la frustración y la impotencia que suelen resultar en desmotivaciones severas que pueden afectar a la juventud con la que se trabaja. Este ejercicio es más bien una experiencia que nos cuenta un relato sobre la reafirmación ante las desmotivaciones, habiendo posibilidades para romper esa dinámica.
DESCRIPCIÓN / METODOLOGÍA
El director divide el grupo en parejas de dos, uno de ellos ha de encontrar algo de su vida diaria que no le guste y criticarlo, ha de ser algo trivial (el director puede aportar ejemplos: como el tráfico para ir a trabajar...). Es importante especificar que no es necesario ni útil plantear problemas serios. Tras ello, en todas las parejas hay un individuo que se queja y otro que escucha activamente, sin aportar soluciones enumera algunas cuestiones para un mejor entendimiento y observa el proceso de la comunicación verbal (expresiones), no verbal (posturas, gestos) y para-verbal (tono de la voz, ritmo, velocidad del discurso). Tras los primeros 3 o 4 minutos las quejas son interrumpidas. El director pide a aquellos que se estaban quejando que vinculen dichas quejas con una parte de su cuerpo (generalmente suele ser la garganta, el pecho o el estómago). Tras ello el director pide que repitan las quejas poniendo una mano sobre las áreas que ellos han señalado mientras se quejan. El participante observador de la pareja ahora ha de señalar que aspectos han cambiado entre a primera y la segunda experiencia y como ha cambiado su percepción tras poner su mano en dichas zonas. En la mayoría de los casos las quejas no son tan intensas y la comunicación será más relajada, pudiendo incluso ver soluciones a medida que exponen sus problemas o ver un aspecto cómico. Tras finalizar se pueden intercambiar los roles.
TIEMPO SUGERIDO
30 - 45 minutos incluyendo el planteamiento y resolución del ejercicio, considerando el número de individuos y su participación en el mismo.
MATERIALES Y RECURSOS PRECISADOS
COMPETENCIAS DESARROLLADAS
Escucha y contención del sentimiento de falta de ayuda.

9.2.12 HERRAMIENTA 2.12 – FICHA AUTOREFLEXIVA SOBRE MI DURANTE EL TRABAJO

OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD
Ésta hoja permite a los participantes afrontar sus emociones en los diversos contextos de trabajo. La habilidad de representar y reconocerlos y la posibilidad de compartirlos con otras personas en situaciones similares puede facilitar su desarrollo y posible extensión en caso de ser positivos y útiles o prescindibles si resultan problemáticos.
DESCRIPCIÓN / METODOLOGÍA
El director, tras exponer los fundamentos de la metodología reflexiva, y el funcionamiento de la tarjeta/hoja y su uso, pide a los participantes que la cumplimenten y que plasmen en ellas sus emociones. Tras ello se realiza una puesta en común donde se podrá comparar y procesar las dinámicas de la emoción en el día a día con el objetivo de desarrollar estrategias para el reconocimiento y gestión de dichas emociones.
TIEMPO SUGERIDO
45 minutos incluyendo el planteamiento y resolución del ejercicio.
MATERIALES Y RECURSOS PRECISADOS
COMPETENCIAS DESARROLLADAS
Gestión emocional Compartir emociones en experiencias laborales Desarrollo de estrategias emocionales innovadoras

PENSANDO SOBRE MI MISMO

Que rasgos no me permiten ser yo mismo en el trabajo

Que rasgos busco conseguir en el trabajo

Que rasgos me sirve de consuelo en el trabajo

Unos rasgos que me asustan

ADOLESCENCIA Y PERSONAS JÓVENES

9.2.13 HERRAMIENTA 2.13 – LA METÁFORA DE NUESTRA ADOLESCENCIA

OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD
El objetivo de las metáforas en la adolescencia es acompañar a los participantes en el proceso de la adolescencia y su experiencia personal.
DESCRIPCIÓN / METODOLOGÍA
El juego puede realizarse en clase. El director aportará una hoja a cada participante y les invitará a revisar las metáforas propuestas para que elija una de ellas. La metáfora elegida representará un pensamiento a través del cual cada participante tendrá que exponer su experiencia en la adolescencia. Durante la resolución del ejercicio se podrá observar la discusión y comparación de las metáforas elegidas. Los participantes observarán sus acciones con las personas jóvenes tras centrarse y redescubrir lo que supuso su adolescencia.
TIEMPO SUGERIDO
50 minutos incluyendo el planteamiento y resolución del ejercicio.
MATERIALES Y RECURSOS PRECISADOS
COMPETENCIAS DESARROLLADAS
Autopercepción de la adolescencia personal Reflejo de las estrategias de trabajo con adolescentes

MI ADOLESCENCIA FUE:

- Un paseo por la playa
- Un naufragio en alta mar
- Un juego defensivo
- Un viaje de aventuras
- La travesía en el desierto sin agua
- Una tarde de verano aburrido
- Un acróbata sin red de seguridad
- Un viaje sin preocupaciones

- Estar solo en una isla desierta
- Un paseo en la noria
- Encontrar un tesoro enterrado
- Ir a trabajar en las minas
- Un cono de helado sin helado
- Una comida excesiva
- Una danza salvaje
- Un picnic el domingo
- Un viaje en tren sin billete
- Estar en un parque de atracciones de manera accidental
- Una obra de teatro sin guion
- Ganar la quiniela

9.2.14 HERRAMIENTA 2.14 – REPRESENTACIÓN DE LAS GENERACIONES MEDIANTE LA MÚSICA

PARTICIPANTES
OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD
El objetivo de este ejercicio es presentar la idea de que no hay adolescencia como concepto abstracto sino como un producto social en función de los periodos históricos y entornos sociales. También busca reflejar como ha evolucionado con el tiempo en la representación social del tiempo y la concepción del futuro, reflejando como cristalizaran las generaciones más jóvenes especialmente respecto a la música.
DESCRIPCIÓN / METODOLOGÍA
Las diferentes músicas representativas de cada generación son expuestas de manera ordenada. Una canción de los 70, 80, 90, 00... (Pinkfloyd para los 70, M. Jackson en los 80...). Después se da a cada participante una hoja grande con colores, mientras escuchan la música se les pide que marquen las formas abstractas de cada canción en papel. Ello puede no representar un significado en particular, pero marca la percepción personal de la corriente musical que escuchan. Tras escuchar varias canciones verán las semejanzas entre lo que han plasmado así como algunas diferencias formales respecto a las diferentes canciones reproducidas. En función de esto se puede hacer una reflexión sobre como han cambiado las formas y cual es el nexo entre este cambio y la percepción generacional. Por ejemplo, la música de los 70 suele indicar un camino, una historia con cambios, un antes y un después. Mientras que la música de los 80 y 90 son estructuras circulares, por lo que los participantes han representado

dibujos cerrados en si mismos como si fuera un 'presente eterno'. Mediante estas observaciones, el grupo puede reflejar los cambios en la percepción a lo largo de las generaciones y el tiempo, el futuro y los cambios que ellos afrontaran.

Durante este ejercicio pueden resultar interpretaciones muy dispares, es importante plantear la oportunidad para verificar los cambios de un aspecto emocionalmente significativo, ya que la música juega un papel esencial en la transmisión y recepción de emociones.

TIEMPO SUGERIDO
45 minutos incluyendo el planteamiento y resolución del ejercicio.
MATERIALES Y RECURSOS PRECISADOS
COMPETENCIAS DESARROLLADAS
Las culturas jóvenes La percepción del futuro y cambio en las generaciones venideras El cambio de la adolescencia

9.2.15 HERRAMIENTA 2.15 – LA ESCULTURA DE LA ADOLESCENCIA

OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD
El objetivo de este juego es representar la adolescencia en una escultura para señalar la comparación de los tipos de escultura presentados. El juego estará orientado a crear un clima de colaboración entre los participantes.
DESCRIPCIÓN / METODOLOGÍA
El juego se desarrolla en una clase. El director pide a un grupo de 5-6 participantes que realicen una escultura que refleje la adolescencia. El resto de la clase tiene que obsérvalo. Los participantes seleccionados para representar la escultura expondrán diversas propuestas. La escultura elegida representara la idea de la adolescencia basada en la comparación y relación de confianza que el grupo cree. Durante la resolución del ejercicio el director puede plantear la reflexión tras un momento de trabajo en equipo para desarrollar la dimensión socio afectiva resultante de la exposición.
TIEMPO SUGERIDO
50 minutos incluyendo el planteamiento y resolución del ejercicio.
MATERIALES Y RECURSOS PRECISADOS
COMPETENCIAS DESARROLLADAS
Las ideas sobre la adolescencia Construcción de una RELACIÓN de confianza

9.2.16 HERRAMIENTA 2.16 – BAGAJE DE RECURSOS

OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD
Para apoyar y favorecer sus propias habilidades y puntos fuertes. Entrenara la comunicación, el autoconocimiento y la confianza en uno mismo.
DESCRIPCIÓN / METODOLOGÍA
El director solicita a los participantes dar un paseo durante una hora y buscar tres símbolos de cosas que fortalezcan sus competencias profesionales. El director debería de exponerlas y hablar en grupo sobre estas.
TIEMPO SUGERIDO
2-3 horas (1 hora de periplo, discusión grupal 30-60 minutos aproximadamente, en función del tamaño del grupo)
MATERIALES Y RECURSOS PRECISADOS
COMPETENCIAS DESARROLLADAS
Autoconocimiento Confianza en uno mismo Iniciativa y actitud emprendedora Responsabilidad Aprovechamiento de las oportunidades

9.2.17 HERRAMIENTA 2.17 – MERCADO DE INTERCAMBIO DE TALENTOS

OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD
Apoyar el reconocimiento de sus propias habilidades y hablar sobre ellas. Entrenar la comunicación, el conocimiento personal y las competencias personales.
DESCRIPCIÓN / METODOLOGÍA
El director pregunta a los participantes: “Si no hubiera dinero y pudieras comprar todo lo que necesitaras y pagar solo con trabajo ¿Qué ofrecerías?” Escribe en un papel ofertas que tu mismo harías si esto fuera así e intercambia tus talentos con los demás a cambio de sus conocimientos.
TIEMPO SUGERIDO
40 minutos incluyendo el planteamiento y resolución del ejercicio. 20 minutos para la redacción de propuestas y 20 minutos para la discusión de las ofertas y las posibilidades de su uso.
MATERIALES Y RECURSOS PRECISADOS
Papeles, bolígrafo y una pizarra.
COMPETENCIAS DESARROLLADAS
Autoconocimiento Confianza en uno mismo Iniciativa y actitud emprendedora Responsabilidad Negociación y resolución de conflictos

9.2.18 HERRAMIENTA 2.18 – RECUERDA LOS BUENOS MOMENTOS

OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD
DESCRIPCIÓN / METODOLOGÍA
Descripción: Ejercicio de reflexión que trata de motivar a aquellos que lo desarrollan. Consiste en la selección de una serie de memorias positivas (imágenes, regalos, recortes de periódico, etc.) y tras ello contestar a las siguientes preguntas: ¿Qué estabas haciendo en este momento? ¿Cuáles eran tus puntos fuertes? ¿Qué obstáculos tuviste que superar? ¿Quién te ayudó y te enseñó? ¿A quien ayudaste y por que? ¿Cuáles son tus puntos fuertes en la actualidad? ¿Como te sientes cuando estas seguro de ti mismo?
TIEMPO SUGERIDO
MATERIALES Y RECURSOS PRECISADOS
COMPETENCIAS DESARROLLADAS

9.2.19 HERRAMIENTA 2.19 – MI HISTORIA

OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD
Poner a los educadores en un contexto en el cual puedan dirigirse a una audiencia específica para apreciar los resultados de su trabajo y ayudarles a sentirse más motivados al respecto.
DESCRIPCIÓN / METODOLOGÍA
Divide el grupo en dos: Uno serán los beneficiarios (NINI) y el otro los educadores. Los NINI tendrán que pensar sobre la forma en la que los educadores puedan ayudarles mediante esta actividad escribiendo una nota a uno de los educadores agradeciendo su intervención. Después, los beneficiarios intercambiarán mensajes y opiniones.
TIEMPO SUGERIDO
20 minutos
MATERIALES Y RECURSOS PRECISADOS
Ninguno
COMPETENCIAS DESARROLLADAS
Motivación Comunicación y negociación

9.2.20 HERRAMIENTA 2.20 - ¡EMPIEZA A SER ACTIVO!

OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD
Selecciona una actividad física que te guste.
DESCRIPCIÓN / METODOLOGÍA
Enumera una serie de actividades que te gustaría realizar: andar, ejercitarte y bailar. Piensa en una posible secuencia de movimientos (al menos durante 5 minutos) que sirva para predisponerte a dicha actividad (puedes saltar, correr, bailar...) y realízalo durante 5 minutos al menos 4 veces al día. El grupo decidirá realizar una pausa en un día en concreto para hacerlo posible. Al final del día escribe un informe detallando sobre como te sientes. Considera también la diferencia entre la primera sesión y la cuarta, como fuiste capaz de vencer a la pereza, los tipos de dificultades que requieren que lleves a cabo una forma de vida activa, como puedes incluir algunas actividades físicas en tu día a día.
TIEMPO SUGERIDO
MATERIALES Y RECURSOS PRECISADOS
COMPETENCIAS DESARROLLADAS

9.3 ANEXO III Herramientas del área de planificación y cambio en la gestión de las competencias

9.3.1 HERRAMIENTA 3.1 – EL CAMBIO

OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD
Rompe los horarios rutinarios Obtención de experiencia a raíz de situaciones inusuales Involucrarse de forma abierta y flexible
DESCRIPCIÓN / METODOLOGÍA
El director, tras presentar el “tema de cambio”, aporta a cada participante una lista de posibles acciones simples y claras. En el material preparado para el grupo habrá espacio para marcar lo que cada uno puede hacer y lo que les resultaría difícil o gracioso.

Algunos ejemplos:

Cada día selecciona un olor, una esencia en particular que te pueda acompañar el resto del día.

Cepíllate los dientes con la otra mano.

Come un plato de espaguetis con las manos

Crea recetas de cocina nuevas empleando especias distintas.

Una vez a la semana cenas en un restaurante (o preparas un plato especial) que sea diferente a lo que comes habitualmente (un restaurante étnico por ejemplo)

Escucha música totalmente distinta a la que escuchas habitualmente (puede ser proporcionada por amigos o sus hijos).

Cambia la ruta para ir al trabajo eventualmente

Una vez a la semana cambia el recorrido de casa al trabajo o del trabajo a casa.

Cambia el puesto que sueles ocupar en la mesa a la hora de comer.

Exprésate cantando.

Tras una semana esta dinámica se comenta en grupo.

TIEMPO SUGERIDO

2 horas por actividad de grupo

MATERIALES Y RECURSOS PRECISADOS

Pizarra, bolígrafo papel y lápiz

COMPETENCIAS DESARROLLADAS

Habilidad para proyectar

Flexibilidad en la toma de diversas situaciones

Creatividad artística

Planificación de los cambios

9.3.2 HERRAMIENTA 3.2 – DESAROLLA TU CURIOSIDAD: ¿QUÉ NOVEDADES HAY?

OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD
Desarrollar la habilidad de observar y escuchar Mejorar la habilidad para identificar las diferencias Mejorar la habilidad para recibir la diversidad
DESCRIPCIÓN / METODOLOGÍA
Ejercicio individual El director de la actividad pide que identifiquen los posibles cambios en cuanto a las siguientes líneas de actuación: Una tienda que acabe de abrir, un cambio de dueño de un restaurante, un nuevo vecino, los padres de los amigos de nuestros hijos... ante estos cambios podemos aislarnos de los mismos o abrimos a la innovación. Posteriormente, abordando el problema en grupo, nos centraremos en la habilidad de descubrir dichas novedades.
TIEMPO SUGERIDO
2 horas
MATERIALES Y RECURSOS PRECISADOS
Papel, Boli, folleto.
COMPETENCIAS DESARROLLADAS
Aprovechamiento de las oportunidades Aprender a aprender

9.3.3 HERRAMIENTA 3.3 – DESAROLLO DE LOS SENTIDOS / DESAROLLO DE LA CREATIVIDAD

OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD
Desarrollar la habilidad de observar y escuchar Mejorar la habilidad para identificar las diferencias Mejorar la habilidad para recibir la diversidad
DESCRIPCIÓN / METODOLOGÍA
Desarrollo de los sentidos- ejercicios individuales Mejora de la creatividad – actividades grupales Estos ejercicios son propuestos a los educadores como base para reflejar de manera concreta en el distanciamiento entre ellos y los NINI. Dichos ejercicios aportan una oportunidad para obtener una experiencia y una perspectiva única. Cada participante realiza estos ejercicios en su día a día y confecciona de manera paralela un diario de las sensaciones experimentadas y las habilidades desarrolladas. El director recogerá las diversas interpretaciones a lo largo de las sesiones, facilitando la comparación y síntesis. Ejercicio 1. Vestirse con los ojos cerrados Sin mirar selecciona que ropa vas a llevar tratando de reconocer las prendas por el tacto, pudiendo emplear para dicho fin también la cara y mejillas. Ejercicio 2. El director selecciona una de las situaciones enumeradas a continuación pide a los participantes que imaginen todas las consecuencias posibles (un mínimo de 20) ¿SI?... El director presiona y estimula sin bloquear el flujo de trabajo del grupo. Tiene a su disposición la “campana contra las críticas” que sirve para bloquear los juicios y sirve para que el grupo se concentre en su faceta más creativa. ¿Y SI?... Todo el mundo hablara un lenguaje diferente Tuviéramos dos ojos adicionales en la nuca Se prohibiera viajar solo en coche Todo el mundo hablara el mismo idioma Todos los salarios se dieran a conocer Si se pudieran leer los pensamientos ajenos Tuviéramos nada de comer Un hada quisiera cambiar el genero o raza Viajar fuera gratis La gente se pudiera casar con cuantas personas quisiera

TIEMPO SUGERIDO
4 horas
MATERIALES Y RECURSOS PRECISADOS
Papel, bolígrafo un folleto.
COMPETENCIAS DESARROLLADAS
Aprovechamiento de las oportunidades Aprender a aprender Diseño de nuevas soluciones Entender y aceptar diferencias culturales

9.3.4 HERRAMIENTA 3.4 – DESCRIPCIÓN MULTISENSORIAL

OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD
Emplear una aproximación más creativa y concreta al mismo tiempo para describir la situación. Encontrar diversas formas de solucionar un objetivo o problema.
DESCRIPCIÓN / METODOLOGÍA
Percepcion del elemento generador de problemás empleando los cinco sentidos. De vez en cuando cada participante escribe sus respuestas a las preguntas planteadas por el director (¿Cuál es la morfología del problema? – Que color...) que afecten los siguientes 5 campos: Campo de visión: - forma - color - dimensión - volumen - sombra Kinestésica: - consistencia - peso - temperatura - superficie - movimiento - granularidad Auditiva: - Sonido, - sello - la voz - la música - velocidad - el ritmo Olfativa: - olores, - perfumes Sabor: - sabor - agrado El director recopila pregunta tras pregunta y sus respuestas para la confeccion de un matpa mental que servirá para el planteamiento de las conclusiones finales.
TIEMPO SUGERIDO
4 horas por actividad de grupo

MATERIALES Y RECURSOS PRECISADOS
Pizarra, bolígrafos y papel
COMPETENCIAS DESARROLLADAS
Piensa sobre el cambio bajo una nueva perspectiva Plantea acciones por el cambio Comparte con otros sus metas y problemas

9.3.5 HERRAMIENTA 3.5 - TECNICA 6-3-5 O ESCRITURA CEREBRAL

OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD
Resolver problemas Aportar ideas en grupo
DESCRIPCIÓN / METODOLOGÍA
En equipos de 6 personas, cada persona debe aportar 3 ideas cada 5 minutos durante los 30 minutos de duración de cada sesión. Como resultado se contará con una media de 108 ideas al finalizar. De esta forma las ideas son resultado de la creación de los propios miembros, La temática puede variar, así como los problemas a solventar o el tiempo a destinar a la elaboración requerida por cada idea.
TIEMPO SUGERIDO
MATERIALES Y RECURSOS PRECISADOS
Folletos
COMPETENCIAS DESARROLLADAS

Tema	
Idea 1	
Idea 2	
Idea 3	
Discusión / reflejo	
Conclusiones sobre la discusión / reflejo	

9.3.6 HERRAMIENTA 3.6 – IMPROVISACIÓN

OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD
Conseguir que los individuos reflexionen sobre si mismos Incrementar la espontaneidad y creatividad
DESCRIPCIÓN / METODOLOGÍA
Se pide al grupo que, en silencio, comiencen a deambular de manera aleatoria, en movimiento Browniano, pensando sobre si mismos y su potencial interior, su fuerza, sus pasiones. Tras ello se les pide que se detengan tres veces durante unos segundos: En la primera pausa se pide a los individuos que imaginen que son un árbol con unas profundas raíces en el suelo y nada puede perturbarlos. En la segunda pausa se enfatiza sobre su instinto interior, pidiendo que se identifiquen con un animal (actuando mediante sus expresiones faciales y lenguaje corporal). En la tercera pausa se pide expresar una emoción o estado anímico, ello puede ser una evocación a sus emociones en ese preciso momento o a lo largo de toda su vida. El siguiente paso consiste en formar un círculo y crear imágenes cambiantes. Las primeras imágenes que les son sugeridas son las de dos personas estrechando las manos, tras ello una de las dos personas abandona la imagen y otra es invitada a unirse a la escena cambiando el significado de la primera imagen generada. Con cada imagen, la gente que constituye el círculo, es invitada a manifestar el significado que dicha imagen les sugiere, o buscar una posible interpretación de lo que ven.
TIEMPO SUGERIDO
30 minutos
MATERIALES Y RECURSOS PRECISADOS
COMPETENCIAS DESARROLLADAS
Creatividad



La presente obra está destinada a contribuir a la innovación del progreso en el dominio de prácticas dentro del ámbito social, en concreto en profesionales educativos y sociales que trabajan con jóvenes que ni se encuentran en procesos formativos ni están trabajando.

Se realiza una aportación tanto teórica como práctica. Por un lado, tres áreas de acción clave para llevar a éxito situaciones de trabajo con jóvenes que ni estudian ni trabajan: 1) Competencias colectivas de un grupo y una red; 2) Competencias de motivación y empoderamiento; 3) Competencias para la gestión del cambio. Por otro lado, asociadas a cada área, se determinan una serie de actividades dirigidas al profesional de educación y trabajo social.

La identificación de las áreas se lleva a cabo desde un contexto internacional, con la participación de expertos de siete organizaciones multidisciplinares pertenecientes a cuatro países (Italia, España, Bulgaria y Portugal).



EDICIONES
Universidad
Valladolid