

## **LA EDUCACIÓN SOCIAL EN LA INSERCIÓN SOCIOLABORAL CON JÓVENES EN DIFICULTAD SOCIAL.**

**Deibe Fernández-Simo**, *Educador Social*

**Xosé Manuel Cid**, *Profesor de la Universidad de Vigo*

15

### **Resumen**

*La educación social está en continua construcción de estrategias que respondan a las necesidades de los colectivos en dificultad social. El proceso de acompañamiento socioeducativo para la inserción laboral asume constantemente nuevos retos. Las modificaciones legislativas para los certificados profesionales potencian la situación de vulnerabilidad de los colectivos en dificultad social. En el presente artículo, analizamos la respuesta de un grupo de educadoras sociales a las necesidades que los/as jóvenes, con expediente en el sistema de protección, presentaban ante la nueva realidad de la formación para el empleo.*

*El equipo educativo diseña diversas acciones formativas en las que construyen estrategias que faciliten los procesos de integración. Alumnado y profesionales, que participaron en las formaciones, analizan mediante grupos de discusión su ejecución. Los resultados muestran como la educación social responde a las demandas contextuales y facilita los procesos de inserción laboral.*

**Palabras clave:** Dificultad social, inserción sociolaboral, educación social, sistema protección menores.

Fecha de recepción: 15/05/2016

Fecha de aceptación: 30/05/2016



## 1. La inserción laboral en el sistema de protección de menores.

Las personas con expediente en el sistema de protección de menores (SPM) muestran alarmantes indicadores de fracaso escolar (Montserrat, Casas, Malo y Beltrán, 2011). La etiología del problema responde a múltiples factores situados tanto dentro como fuera de la escuela (Escudero, González y Martínez, 2009). Los recursos especializados en la acción con infancia y adolescencia en dificultad social no disponen de mecanismos de respuesta compartida y acordada con el ámbito académico (Cid y Fernández-Simo, 2014). La realidad sistémica de los recursos tiene pendiente realizar ajustes necesarios de mejora de coordinación, tanto entre los diferentes niveles internos (Cruz, 2009) como con la escuela (Fernández-Simo, 2014). En este contexto, la inclusión escolar de las personas con expediente en el SPM sigue sin contar con una actuación administrativa a la altura del problema.

El SPM asume la responsabilidad de la atención integral con la intencionalidad de superar las situaciones que motivaron la apertura del expediente. El objetivo final es el de posibilitar el pleno desarrollo personal y la transformación participada hasta una ciudadanía consciente y autónoma. La trayectoria académica es un factor de riesgo o de protección (Nieto, 2011). La juventud con escasa formación tiene más posibilidades de vivir procesos de exclusión social (Toblin, Schwart, Gorman y Abou-Ezzedine, 2005). La elevada cualificación facilita la inserción laboral y el ejercicio de una ciudadanía digna, por lo tanto, asumimos que la no superación de los estudios básicos la impide (Feito, 2009). La desigualdad educativa se transformará muy probablemente en desigualdad social (Gil, 2002).

Los procesos de exclusión formativa y laboral potencian sensaciones psicosociales que los determinan (Escarbajal e Izquierdo, 2013). Las percepciones condicionantes están presentes tanto en la propia persona como en el contexto relacional, dígase escuela o empresa. Las repercusiones de la exclusión escolar inciden negativamente durante el itinerario vital de la persona. La brecha formativa tiende a incrementarse en la edad adulta al no dedicar un mayor esfuerzo para superar las metas pendientes (Figuera, Freixa y Venceslao (2012).

Asumiendo lo expuesto, no podemos concluir que disponer de títulos constituya por sí solo un elemento protector en un mercado laboral cada vez más complejo. En los grupos de vulnerabilidad se incrementa el número de personas con estudios superiores (Escarbajal, 2009). Las habilidades personales asumen un papel preferente en las nuevas exigencias para la inserción laboral. Vivimos en un contexto en el que los empleos requieren de un adecuado

manejo de las competencias sociales, habilidades comunicativas y la autovaloración (Martínez, 2013). Los itinerarios académicos exitosos aportan un valor añadido al de la obtención de certificaciones. La superación de las metas en este ámbito supone más que la adquisición de contenidos curriculares. Los títulos incrementan la autovaloración personal y fomentan la construcción de redes sociales (Nieto, 2011).

El fracaso escolar incide en la autovaloración como ciudadano (Cabo y Romero, 2014) y consecuentemente en el proceso de emancipación. La transición a la adultez es el resultado de las experiencias vitales previas (Moreno, 2008). Desde la perspectiva expuesta, los hechos vivenciados, previos a la entrada en el sistema de protección, son de naturaleza negativa. Resulta razonable pensar que conllevan repercusiones para la persona. Incluso la propia entrada en el SPM, tras la detección de la situación de desamparo o riesgo, se caracteriza por ser un proceso con una elevada carga de tensión.

La acción socioeducativa del SPM asume como principio inspirador el supremo interés del menor. Que esta afirmación se convierta en un hecho efectivo depende de los mecanismos que se establezcan para compensar las consecuencias y las dificultades presentes en la realidad del colectivo. Necesidades específicas requieren de respuestas concretas. Los recursos especializados en la formación previa a la entrada en el ámbito laboral, y desde una perspectiva más global, en el proceso de emancipación, asumen la carga de minimizar los impactos pretéritos fruto de un camino lleno de dificultades para el o la adolescente. En el caso de Galicia, el Programa Mentor es el que se encarga del acompañamiento socioeducativo en el proceso crítico de la transición a la vida adulta. Hacemos conscientes la proclamación de que el éxito o no de toda la acción sistémica va a depender de las condiciones en las que la persona sea segregada del SPM.

El empoderamiento como producto requiere de un camino de fondo con meta en la autonomía personal. Consideramos clave la construcción de un itinerario participado. El protagonismo en la toma de decisiones posibilita la experimentación de la realidad de la vida adulta y la asunción de las propias metas (Fernández-Simo, 2014). La adolescencia vivida en los recursos de protección conlleva una exigencia superior en referencia a la de los pares que conviven en su contexto natural. La debilidad de los apoyos referenciales limita el “colchón” de seguridad en trayectorias ya definidas como reversibles. Las participantes del sistema de protección deben de entrenar las competencias personales para superar las barreras propias de su



situación. La ausencia de personas de apoyo, a parte de la incidencia en cuestiones de carácter intrínseco como la emocional, actúa como factor de exclusión limitando posibilidades tales como el acceso al empleo (Izquierdo, 2011).

El mercado de trabajo es claramente selectivo, no atiende a realidades personales. El lenguaje de la inserción laboral es el de la adaptabilidad a las demandas del empleo. La realidad indica que o la persona cuenta con una empleabilidad adecuada o será excluida sin contemplación. El SPM, y no solo el Mentor como programa especializado en inserción laboral, deben asumir este hecho como imperativo en el momento de planificar la acción socioeducativa. Los equipos educativos que ejercen su función en el marco de paradigmas sobreprotectores contribuyen inconscientemente a la exclusión de la persona. La adaptabilidad y la flexibilidad son elementos determinantes en la construcción de las estrategias (Melendro, 2010) precisas para el proceso de acompañamiento socioeducativo.

La formación y las competencias personales, sobre todo estas últimas, son claves para favorecer itinerarios exitosos de inserción laboral. La intervención debe orientarse a fomentar las capacidades personales (Serrano, Fernández y Artiaga, 2012). Las políticas públicas de promoción del empleo asumen este hecho y potencian procesos de aprendizaje enmarcados dentro de la dimensión social y comunitaria (Carvajal, 2014).

Los paradigmas pedagógicos destacados en la acción con juventud en dificultad social dan mayor relevancia al desenvolvimiento competencial para la interacción contextual (Amores y Ritacco, 2012) que a la interiorización curricular. Los equipos educativos, implicados en la acción socioeducativa con adolescentes en dificultad social, pretenden superar la mera intencionalidad instructiva centrándose en la tarea educativa y formativa (Lizasoain y Angulo, 2014).

## **2. Formación para el empleo desde la educación social.**

El presente artículo se acerca a diversos procesos formativos, con participantes del sistema de protección de menores, experimentados en la ciudad de Ourense, con un seguimiento socioeducativo. En la construcción pedagógica de las acciones apostamos por un aprendizaje fruto de la práctica (Rogers, 1982). El aprender haciendo posibilita avanzar en el potencial de aprendizaje de la persona. El pragmatismo está muy presente en los segregados del SPM. El propio itinerario vital determina una inclinación por un utilitarismo fruto de la vivencia de

situaciones de dificultad social. La formación debe ser práctica y valorada como útil. La participación en el proceso de aprendizaje y la toma de consciencia de lo aprendido (Felder y Brent, 2009) facilita la valoración de la formación. Potencia la percepción de sentirse capaz de avanzar en la consecución de las metas, superando consecuencias de procesos de exclusión escolar pretéritos.

El actual marco normativo establece que para el ejercicio de la actividad laboral es requisito disponer de un certificado de profesionalidad. Partimos de un estudio de caso en el que podemos situar al 83% de los/las participantes del sistema de protección de menores (Fernández-Simo, 2014), es decir, los/las que no superaron la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Marcos, nombre ficticio, quiere ser cocinero. Excluida la formación en el sistema educativo, que abandonó con 17 años en segundo de ESO, la única vía es acceder a las acciones formativas para personas desempleadas (AFD). Con estudios primarios podría cursar operaciones básicas de cocina de nivel I. Esta formación le posibilitaría ejercer como ayudante de cocina. Para poder ser cocinero debe superar una AFD de nivel II pero no dispone de la ESO. La vía más apropiada es presentarse a las pruebas de competencias clave. Superando estos exámenes puede inscribirse en la formación que desea.

El Programa Mentor, desde el año 2012 hasta el 2016, ejecuta en Ourense actividades de formación orientadas a la superación de las competencias clave de nivel II. La metodología pedagógica es fundamental para reforzar la constancia en la superación de la meta. Las experiencias previas de fracaso escolar provocan un rechazo generalizado a retomar el estudio de matemáticas, inglés, castellano y gallego. La opción expuesta es la única vía en el supuesto de jóvenes que no contemplan, o su situación personal no se lo permite, retomar los estudios de ESO. Un grupo de educadoras sociales actúa trabajando el marco competencial y los contenidos básicos para la superación de las pruebas.

El Programa Incorpora, en el 2015, puso marcha en Ourense tres puntos formativos anuales orientados a colectivos en dificultad social. Los/as jóvenes con expediente en el SPM optan a esta opción formativa. Las acciones suman un total de 300 horas, de las que 100 corresponden al trabajo de competencias transversales. Pretende mejorar el nivel de empleabilidad respondiendo a las demandas expuestas del mercado laboral. Un grupo de educadoras sociales se encarga de planificar y ejecutar el módulo. Ambas experiencias son resultado de la



respuesta a necesidades presentes de los procesos de inserción laboral, en las que la educación social asume un papel determinante.

### 3. Metodología y muestra.

La investigación pretende acercarnos a la realidad de los procesos formativos para la inserción laboral con jóvenes en dificultad social. Buscamos analizar la respuesta de las personas participantes a la metodología concreta ejecutada en las acciones expuestas. Conocidas las negativas consecuencias de las nuevas formas pedagógicas, aplicadas en la formación para desempleados, homologadas para la obtención de los certificados de profesionalidad, la Educación Social construye estas propuestas, que sin perder carga curricular, tratan de demostrar como con metodologías adaptadas se puede conseguir un resultado formativo satisfactorio. Resulta crucial, para el objetivo de la investigación, contar con la voz de los actores implicados.

Mediante dos grupos de discusión, uno con el alumnado y otro con educadoras sociales que actuaron como formadoras, buscamos una ciencia social que, desde un punto de vista crítico, pretenda una interpretación de la realidad que cuente con la palabra de aquellas personas a las que se orienta el trabajo (Denzin & Lincoln, 2008). Las participantes facilitan la comprensión de la realidad y enriquecen el conocimiento científico tradicional. Situamos el trabajo en el marco cualitativo Flick (2004) y más concretamente dentro del paradigma interpretativo. La investigación cualitativa puede tener entre sus propósitos transformar una realidad social concreta (Tójar, 2006). Actuamos movidos por la pretensión de mejora de la intervención realizada. La entroncamos con la investigación- acción.

En diciembre del 2015 se desarrolló el grupo de discusión de jóvenes del sistema de protección (GDJ). Participaron 7 con edades comprendidas entre los 18 y los 21. La media de edad es de 18,7 y la moda de 18. En el caso de 3 acudieron únicamente a las sesiones de preparación de las competencias clave. Habían transitado por los puntos formativos Incorpora las otras 4 personas participantes. Entre estas últimas, 3 habían acudido a las pruebas de competencias clave, dos de las que transitaron previamente por una AFD de la misma familia profesional que no lograron superar.

En abril del 2016 tuvo lugar el grupo de discusión de educadoras sociales. Participaron 5 profesionales. La media de edad es de 30.6 (entre 25 y 38 años). La experiencia laboral media



es de 7.4 años. Oscila entre los 15 años de ejercicio profesional y los 2. Las educadoras participaron en la ejecución de las diferentes acciones. Entre sus funciones, está el acompañamiento socioeducativo durante los procesos formativos fuera del programa, por este motivo en dos casos cuentan con experiencia en el seguimiento de la evolución en AFD. Se realizaron dos sesiones con las figuras profesionales. En la primera (GD1E) se sometieron a debate las cuestiones de interés del presente trabajo. En el segundo encuentro (GD2E) se le facilitaron los resultados obtenidos con el grupo de jóvenes.

#### 4. Resultados:

Los resultados de las acciones analizadas son considerados satisfactorios por los participantes. Las comparativas con prácticas docentes rígidas sitúan las propuestas construidas en estas experiencias en un marco preferente a la hora de dar una respuesta efectiva a las necesidades de los colectivos en dificultad social. La apuesta concreta no pretende reducir los contenidos curriculares de las AFD con certificado de profesionalidad. La diferencia se sitúa en el hacer educativo y no en el que enseñar. Los participantes valoran la línea metodológica como hecho positivo. Defienden que los contenidos adquiridos durante las formaciones están en igualdad de condiciones que los que se presentan en las acciones homologadas. Los resultados que exponemos, nos acercan a una lógica en la que nuevas formas pedagógicas posibilitarían una mayor inserción de los colectivos en situación de vulnerabilidad social en las AFD homologadas.

Profesionales y jóvenes consideran que el principal aporte metodológico de ambas formaciones es su carácter práctico. *“Las cosas las vas haciendo sin darte cuenta y al final incluso te gusta ir”* (GDJP2, 2’20’’). *“Observas con las reticencias con las que llegan a las sesiones y cómo pasa el tiempo sin que digan nada, sin que protesten, cuando están activos y ven que les salen las cosas que están haciendo”* (GD2EP3, 1’46’’), argumenta una educadora.

La organización previa es valorada como un factor clave. *“Tenía las cosas muy claras, la educadora me iba diciendo que hacer en cada momento, sobre todo al principio, después ya iba yo”* (GDJP7, 6’18’’), manifiesta un joven. La planificación previa y el carácter progresivo en la asunción autónoma de la ejecución de las tareas son valorados como eficaces. *“Hay que organizar la forma de que vayan haciendo e ir midiendo en que momento debes indicar que cambien de tarea”* (GD1EP5, 6’05’’). *“Lo complicado es tener a un grupo en el que no siempre están todos con la misma acción, aunque sean grupales las actividades debes primar*



*el carácter individual y que sientan que lo que hacen es tan importante como lo de al lado*” (GD1EP2, 8’50’’). Las profesionales reafirman la importancia de adaptar la planificación a las características individuales de los integrantes del grupo. Valoran como una buena práctica ir reforzando continuamente la sensación de “sentirse capaz de”.

El “saber hacer” se mezcla con la necesidad de trabajar las habilidades sociales. Las demandas laborales de ejecución de las funciones propias del puesto se mezclan con cuestiones competenciales tales como la adaptabilidad, la autovaloración, el trabajo en equipo o la resolución de conflictos entre otras. *“No llega solo con saber hacer una tortilla, aún más importante es saber contestar a un cliente o a la jefa”* (GD2EP3, 20’19’’).

La asociación con dinámicas pedagógicas propiciadoras de fracasos previos es un riesgo para la asistencia a las sesiones. *“Yo fui obligada pero me fue bien y me quité las competencias, eso es casi como tener la ESO pero sin tener que ir a clases, paso en serio”* (GDJP2, 32’32’’), dice una participante marcada por el proceso de exclusión educativa. *“Si en la primera sesión les suena a lo mismo que en la ESO el siguiente día no vienen”* (GD1EP1, 16’14’’), comenta una profesional destacando la importancia en diferenciarse.

El clima relacional entre educadoras y jóvenes destaca como factor con incidencia en la consecución de las metas formativas. *“Deben verte como una figura profesional que está muy implicada en su objetivo y en que su vida mejore, eso da confianza para poner encima de la mesa los frecuentes problemas”* (GD1EP4, 28’06’’), manifiesta la educadora constatando que es importante que los conflictos vayan surgiendo para poder ser afrontados. El carácter flexible es preciso dentro de un marco comprensivo con situaciones personales de enorme dificultad. La rigidez del mercado laboral no es incompatible con una acción adaptada que paulatinamente vaya introduciendo a la persona en la realidad inamovible del mundo del trabajo. *“En el curso te entienden más y vas haciendo, pero ya en las prácticas te avisan de que en los cursos no van a entender tus problemas, ahí hay que cumplir si o si, y si no a la calle”* (GDJP5, 24’42’’), afirma un participante.

Las manifestaciones recogidas indican una identificación de las AFD con los procesos de exclusión previos vivenciados en el sistema educativo. *“En el curso ese era peor que hacer un ciclo medio, te digo yo que te hacían unos exámenes para los que había que estudiar mucho... Estudiabas cada cosa más rara que yo no sé para qué”* (GDJP4, 37’16’’), afirma un joven. Las profesionales observan en las acciones formativas del Servicio Público de Empleo



(SEPE) una metodología marcada por pretensiones curriculares excesivamente teóricas. Describen episodios de participantes del SPM con elevada implicación que suspenden la parte teórica y superaban la práctica. Lo expuesto afecta especialmente a las formaciones de nivel II, teniendo menor incidencia en las de nivel I.

*“No es de recibo que un chico que está tratando de sacarse un curso para poder trabajar, que responde bien, que hace todo lo que le dicen, que sabe hacer las cosas para el trabajo, que le digan que no le dan el módulo por superado por no aprobar un examen, y que no tiene el nivel que quieren”* (GD1EP3, 41’12’’). Ejemplifican la idea con situaciones concretas. *“Lo que pasó con (nombre de joven) que le pedían saber las denominaciones de origen de Estados Unidos para trabajar de camarero en Ourense, el chico con ganas, y no había manera, y el estudiar y estudiar y nada... El docente lo que hacía era potenciar que el chico abandonase, y casi lo consigue”* (GD1EP5, 43’28’’).

La organización de las AFD en unidades formativas y en módulos es considerada como excesivamente rígida. Las estructuras pedagógicas reproducen, y en los aspectos formales incluso incrementan, las dinámicas propias de los modelos más restrictivos presentes en la escuela. *“Si la unidad formativa es de 15 horas y la el chico falta un día ya te dicen que si vuelve a faltar está fuera del curso, ya que no puede avanzar.... No se actúa comprensivamente conforme con las necesidades de la persona”* (GD1EP3, 44’03’’). Consideran un elemento integrador que en las AFD los/las jóvenes sean parte de un grupo formado por población general del entorno.

La flexibilidad no deriva en un descenso en la interiorización de los contenidos curriculares. Las manifestaciones hacen referencia a un ajuste de los aspectos de interés instructivo. *“Hay que saber que es de interés enseñar, que puede ser útil y que no, para eso es importante conocer la realidad laboral antes de definir los contenidos del curso.... No es favorable perder el tiempo con contenidos que no sean útiles”* (GD2EP1, 26’55’’). El carácter pragmático de las acciones está permanentemente presente.

## 5. Conclusiones:

El acompañamiento socioeducativo, en itinerarios de inserción con jóvenes en dificultad social, está tradicionalmente ligado al aprovechamiento de las oportunidades contextuales. Las acciones formativas compartidas con el resto de población de un territorio favorecen los



procesos de normalización. El problema aparece en los casos con un nivel competencial que no se adecua a las demandas sociales. La participación en las AFD orientadas a la población general puede reactivar procesos de exclusión. La respuesta a las necesidades personales pasa por el diseño de acciones específicas para el empleo. Resulta positivo no configurar grupos compuestos en exclusiva por participantes del SPM. El factor referencial facilita el trabajo educativo de las competencias personales y favorece la construcción de repertorios conductuales propicios para la integración.

En el diseño de los procesos de aprendizaje hay que partir de una valoración integral que tenga en cuenta la realidad global del alumnado. El carácter pragmático favorece la superación del curso. El conocimiento de las demandas del sector laboral es imprescindible como paso previo a la planificación. La profesional de la educación social organiza los contenidos en función del resultado de una diagnosis, que ajuste la situación individual del alumnado y mercado de empleo.

La adaptabilidad a las exigencias del puesto trabajo se configura en un caminar progresivo orientado a la superación de diversos obstáculos. El “sentirse capaz de” es la pieza de partida para incrementar la intensidad de la acción formativa. Las consecuencias de los procesos de exclusión escolar pretéritos dificultan la integración en los cursos. Los equipos educativos construyen una metodología específica orientada a incrementar la autovaloración. La estrategia consiste en la realización de tareas prácticas durante períodos cortos de tiempo. La dificultad y los tiempos de asunción de funciones van incrementándose a medida que la persona va ejecutando con éxito cada actividad.

La individualización toma protagonismo en el respecto a los tiempos diferenciados que en cada caso son precisos para ir avanzando. La dificultad de la organización se incrementa al ser cada joven quien va marcando la velocidad con la que se avanza en el currículo. Las experiencias analizadas muestran que los contenidos trabajados se incrementan proporcionalmente al transcurrir del curso. Las primeras sesiones son las decisivas en la superación de las barreras individuales. Si la persona está motivada y considera que es capaz de conseguir la meta el caminar se acelera. Los aprendizajes se incrementan tras el paso de ecuador de la formación. El alumnado se hace consciente de la importancia de llegar a superar las demandas del mercado laboral.



Las acciones planificadas desde la educación social se caracterizan por su flexibilidad. Las AFD son rígidas y reproducen, tanto en las formas pedagógicas como en el fondo, las dinámicas propias del contexto escolar. Parece contradictorio que, formaciones pensadas para personas que mayoritariamente vivenciaron trayectorias de fracaso escolar, se diseñen con planteamientos severos. Reivindicamos que el rigor pedagógico exige que las demandas personales y contextuales obtengan respuesta en las planificaciones formativas. Las formas flexibles responden adecuadamente a las necesidades de las personas. Reconocemos la dificultad de este hacer, al tiempo que lo consideramos imprescindible.

La educación social asume con naturalidad los retos que el contexto va marcando. La trayectoria histórica, en los procesos de acompañamiento socioeducativo con colectivos en dificultad social, cuenta ya con un capital paradigmático que nos permite afrontar con optimismo los nuevos retos. La educación social parte con la ventaja de experiencias como la analizada, a la hora de dar respuesta a las demandas competenciales que el mercado laboral actual presenta.

## Referencias

- Amores, F.J. y Ritacco, M. (2012). Prácticas escolares ante la exclusión social. Estudio en la educación secundaria obligatoria. *Contextos educativos*, 15, 41-60. Recuperado de <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/654>
- Cabo, A. y Romero, C. (2014). Intervención Socioeducativa Interdisciplinar con jóvenes en riesgo de exclusión social: El centro socioeducativo día-Pintado de Burjassot, *EDETANIA*, 45, 219-234. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5010779>
- Carvajal, M.R. (2014). La política de formación para desempleados/as en el entorno local y sus implicaciones sociales y políticas. *Margen*, 76, 1-18. Recuperado de <http://www.margen.org/suscri/margen74/carvajal.pdf>
- Cid, X.M. y Fernández-Simo, J.D. (2014). Dificultades de los menores en protección ante la superación de etapas escolares y la emancipación. *Saber educar*, 19, 128-137. DOI: <http://dx.doi.org/10.17346/se.vol19.93>
- Cruz, L. (2009). *Infancias y educación social: prácticas socioeducativas en contextos residenciales de protección en Galicia* (Tesis doctoral). Universidad de Santiago de Compostela.
- Denzin, N. & Lincoln, I. (2008). *Strategies of Qualitative Inquiry. Third edition*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Escarbajal, A. (2009). *Educadores, trabajadores sociales e interculturalidad*. Madrid: Dykinson.



- Escarbajal, A. e Izquierdo, T. (2013). Percepciones Psicosociales de la exclusión que determinan la inclusión sociolaboral. *Revista de Ciencias Sociales (RCS)*, 19 (1), 13-21. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28026467007>
- Escudero, J.M., González, M.T. y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de educación*, 50, 41-64.
- Feito, R. (2009). Éxito escolar para todos . *Revista iberoamericana de educación*, 50,131-150. Recuperado de [http://www.rieoei.org/rie\\_50a07.pdf](http://www.rieoei.org/rie_50a07.pdf)
- Felder, R y Brant, R. (2009). Active learning: an introduction. *American Sociality for Quality (ASQ) Higher Education Brief*, 2 (4). Recuperado de [http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/ALpaper\(ASQ\).pdf](http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/ALpaper(ASQ).pdf)
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fernández-Simo, J.D. (2014). *Intervención socioeducativa con menores en protección. Itinerarios persoais, académicos e laboráis*. (Tesis doctoral). Universidade de Vigo, Ourense.
- Figuera, P., Freixa, M. y Venceslao, M. (2012). Factores de riesgo y abandono escolar prematuro: un estudio de caso para la mejora educativa. *Revista contrapontos- Electrónica*, 12 (2), 136-144. Recuperado de <http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/download/3453/2238>
- Gil, F. (2002). *La exclusión social*. Barcelona: Ariel.
- Izquierdo, R. (2011). Jóvenes vulnerables a la entrada del mercado de trabajo: visualización de ego-redes en Talleres Prelaborales de la Zona Norte de Sevilla. *REDES: Revista hispánica para el análisis de redes sociales*, 21 (12). Recuperado de [http://revista-redes.rediris.es/pdf-vol21/vol21\\_12.pdf](http://revista-redes.rediris.es/pdf-vol21/vol21_12.pdf)
- Lizasoain, L., y Angulo, A. (2014). Buenas prácticas de escuelas eficaces del País Vasco. Metodología y primeros resultados. *Participación educativa*, 3 (4), 17-27. Recuperado de [http://ntic.educacion.es/cee/revista/pdfs/n4art\\_lizasoain\\_angulo.pdf](http://ntic.educacion.es/cee/revista/pdfs/n4art_lizasoain_angulo.pdf)
- Manota, M.A. y Melendro, M. (2016). Clima de aula y buenas prácticas docentes con adolescentes vulnerables. Contextos educativos. *Revista de educación*, 19, 55-74. Recuperadode <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/2756>
- Martínez, X. (2013). Juventud, Desempleo y Utopía: lecciones desde el pensamiento creativo y la ciudadanía. *Innovación Educativa*, 13 (61), 11-19. Recuperado de <http://www.innovacion.ipn.mx/English/Last-number/Documents/Revista-61/01Presentaci%C3%B3n61.pdf>
- Melendro, M. (2010). *El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social*. Madrid: UNED.
- Montserrat, C., Casas, F., Malo, S. y Beltran, I. (2011). *Los itinerarios educativos de los jóvenes extutelados*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Política Social.
- Moreno, A. (2008). Rasgos característicos de la transición a la vida adulta de los jóvenes españoles en el marco comparado europeo. *Pensamiento Iberoamericano*, 3, 17-46. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2781552>



- Nieto, C. (2011). Fracaso escolar y conflicto con la ley. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 4(2). 186-203. Recuperado de <http://www.ase.es/rase/index.php/RASE/article/view/259>
- Rogers, C. (1982). *Libertad y creatividad en la educación. El sistema no directivo*. Paidós: Barcelona.
- Serrano, A., Fernández, C.J. y Artiaga, A. (2012). Ingenierías de la subjetividad: el caso de la orientación para el empleo. *Revista Española de Investigación Sociológica, REIS*, 138, 41-62. Recuperado de [http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS\\_138\\_031333354210349.pdf](http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_138_031333354210349.pdf)
- Toblin, R., Schwartz, D., Gorman, A. & Abou-Ezzeddine, T. (2005). Social-cognitive and behavioral attributes of aggressive victims of bullying. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26, 329-346. Recuperado de [eric.ed.gov/?id=EJ697914](http://eric.ed.gov/?id=EJ697914)
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa comprender y actuar*. Madrid: La muralla S.A.

