

## Las condiciones de éxito con adolescentes afectados por el fracaso escolar

Belén Arranz Núñez\*

Antía Barros Díez\*\*

Santiago González Avión\*\*\*

Ana Isabel Pajero Alonso\*\*\*\*

Recibido: 26/10/2017

Aceptado: 16/12/2017



### Resumen

A partir de una serie de experiencias, la Asociación Diversidades puso en marcha, en otoño de 2016, un proyecto de Escuela de Segunda Oportunidad, todavía pendiente de consolidarse. En su desarrollo tuvimos ocasión de indagar sobre las causas del abandono escolar prematuro y también sobre las condiciones de éxito en adolescentes afectados por el fracaso que no habían obtenido ninguna titulación académica y que veían la necesidad de tener una formación mínima para acceder al mercado de trabajo. La iniciativa ofrece la ocasión de desarrollar un «Proyecto de Vida» que les permite introducirse en las diferentes esferas de la sociedad de forma satisfactoria y a la vez les proporciona la posibilidad de acceder a nuevas oportunidades sociales. Los resultados obtenidos, hasta el momento, son suficientemente significativos como para afirmar que los participantes han sido capaces de realizar algún cambio importante en sus vidas.

### Palabras clave

Exclusión social, desempleo juvenil, fracaso escolar, competencias clave, transformación cultural, autoestima, Proyecto de Vida.

### The conditions of success with adolescents affected by school failure

#### Abstract

Starting with a series of experiences, the Diversity Association started in the Fall of 2016, a project of School in a Second Opportunity which is to be consolidated. During its development we had the opportunity to investigate about the causes of the premature dropping out and also about the successful conditions of the adolescents affected by failure which did not have any academic degree and that they did not see any need to have any minimal formation to access to the working market. The initiative offers the opportunity to develop a «Project of Life» which allows them to introduce themselves in the different stages of society in a satisfactory manner and at the same time gives them the opportunity to get to new social opportunities. The results obtained up to the moment, are significantly sufficient to affirm that the participants have been able to make some important change in their lives.

#### Key words

Social exclusion, juvenile unemployment, school failure, key competences, cultural transformations, self-esteem, Project of Life.

\* Asociación Diversidades Acolle, Vigo-España. *E-mail*: belen.arranz@diversidades.org

\*\* Asociación Diversidades Acolle, Vigo-España. *E-mail*: antia.barros@diversidades.org

\*\*\* Asociación Diversidades Acolle, Vigo-España. *E-mail*: santiago@diversidades.org

\*\*\*\* Asociación Diversidades Acolle, Vigo-España. *E-mail*: anabel@diversidades.org

## 1. Introducción

El presente artículo da a conocer una experiencia concreta y esperanzadora de abordaje de la problemática del abandono escolar prematuro, una forma de fracaso escolar perfectamente definida en el marco de los objetivos de la Unión Europea para su Estrategia 2020. Según esta organización:

El abandono escolar está vinculado al desempleo, la exclusión social, la pobreza y una mala salud. Hay muchas razones por las que algunos jóvenes abandonan prematuramente la educación y la formación: problemas personales o familiares, dificultades en el aprendizaje o una situación socioeconómica frágil. La manera en que está concebido el sistema educativo, el entorno escolar y las relaciones entre profesores y alumnos son otros factores importantes.

Como no hay una sola razón que motive el abandono escolar, las respuestas no son fáciles. Las políticas para reducirlo deben abordar toda una variedad de factores desencadenantes y combinar las políticas educativa y social, aspectos relacionados con el trabajo y la salud de los jóvenes, como el consumo de drogas, o problemas mentales y emocionales. (Comisión Europea)

Nuestra experiencia está centrada en considerar que cada persona tiene capacidades y posibilidades inexploradas, especialmente cuando en su contexto familiar, social y educativo no ha tenido oportunidades de desarrollar dichas cualidades. Y que, para lograrlo, es esencial trabajar la confianza mutua, la recuperación de la autoestima y la construcción de un «Proyecto de Vida» que se base en las actuales capacidades y competencias, apostando por construir, de forma complementaria, aquellas otras que es posible desarrollar a partir de la situación actual y de lo «inédito viable» que involucra potencialidades y probabilidades (Freire, 2015).

La hipótesis de la que partimos en nuestra experiencia sostiene que abordar el abandono escolar prematuro —rotulado como «fracaso escolar»— mediante la creación de un proyecto de Escuela de Segunda Oportunidad ofrece la ocasión a los jóvenes de desarrollar su propio «Proyecto de Vida» que les permita introducirse en las diferentes esferas de la sociedad de forma satisfactoria para ellos, superando la exclusión social y la autopercepción marginal (López Hernández, 1999, p. 64).

El análisis de este proyecto es relevante para la educación dado que persigue abordar el abandono escolar prematuro desde un punto de vista diferente, al tratar de comprender e integrar todos los elementos que dan lugar a esta situación y afrontarlo así desde diferentes perspectivas.

La característica principal del proyecto, por tanto, es que se tienen en cuenta otros muchos aspectos vinculados al individuo, no sólo los estrictamente académicos, sino factores relacionados con su vida (considerando tanto el pasado, el presente y el futuro de cada uno), incluyendo además de sus valores, las experiencias personales vitales que son relevantes para ellos. Esta forma de consideración permite trabajar con los jóvenes de forma actitudinal y práctica para poder cambiar su realidad y proporcionarles la posibilidad de acceder a una nueva condición social o, de forma más precisa, a nuevas oportunidades sociales.

Abordar el «fracaso escolar» (perspectiva clásica) desde el punto de vista de abandono temprano de la educación y la formación (abordaje actual del problema en la Unión Eu-

ropea en su Estrategia 2020) ofrece la posibilidad de no excluir al individuo, permitiendo que se vuelva a situar dentro del ámbito de la educación, pero retomándola desde otra perspectiva o con nuevos objetivos para la persona. Tomamos como punto de partida la definición de la Oficina Europea de Estadística:

El abandono de la educación y formación, anteriormente denominado abandono escolar prematuro, hace referencia una persona entre 18 y 24 años que ha completado como máximo la primera parte de la Educación Secundaria y no está participando en ningún tipo de educación o formación.<sup>1</sup>

Es necesario enmarcar el concepto de «Proyecto de Vida» dentro de este artículo puesto que su correcta comprensión resulta necesaria para interpretar la hipótesis, así como el alcance y las dimensiones que abarca su realización en cada individuo.

En la literatura actual el término «Proyecto de Vida» se puede ver planteado desde diferentes ámbitos de las Ciencias Sociales por lo que hay campos que convergen en su definición. Esto se debe a que el término hace referencia a muchos aspectos la persona —tanto individuales como sociales—, así como a distintas esferas de su vida, por lo que es necesario tratarlo desde un punto de vista holístico.

Desde la concepción de la orientación laboral como rama de la Pedagogía Social, Sánchez García (2004) nos presenta el término de «orientación para la carrera» en la que se *“pretende la búsqueda de un cambio en las personas (actitudes y acciones personales); el desarrollo de habilidades para pensar, relacionando los contenidos de aprendizaje con el desempeño profesional; el desarrollo de habilidades para el empleo (...)”*. (p. 91). Desde nuestro punto de vista es adecuado relacionar este enfoque con el término «Proyecto de Vida» ya que es esa relación entre el aprendizaje y el desarrollo profesional, unido a los cambios en las personas, la que conforma el hilo conductor del Proyecto de Vida.

Por otro lado, en el ámbito de la Psicología encontramos que la definición del término «Proyecto de Vida» abarca tanto el aspecto personal como el aspecto social en el que, necesariamente, se configura la identidad de cada individuo. En él, los elementos que se incluyen son los *“• valores morales, estéticos, sociales, etc... • programación de tareas–metas–planes–acción social. • estilos y mecanismos de acción que implican formas de autoexpresión: integración personal, autodirección y autodesarrollo”*. (D’angelo, 2000, p. 271). Cuando todos estos elementos confluyen entre sí, dan lugar a lo que nuestro autor denomina el *“desarrollo integral de los proyectos de vida”*.

La intersección de ambas definiciones da lugar al concepto metodológico de «Proyecto de Vida» que se expone en este artículo y que funciona como eje vertebrador, tanto del proceso, como del resultado que se pretende conseguir con jóvenes en situación de abandono escolar.

## 2. Elementos de contexto

El mercado de trabajo en España, en la última década, se ha visto fuertemente contraído. Según los datos que ofrece el Instituto Nacional de Estadística basados en la Encuesta de Población Activa, durante los años 2007 y 2017, el número de personas con empleo ha pasado de 20.780.000 en verano de 2007 a 18.800.000 personas empleadas en la actua-

1 La traducción es nuestra.

lidad, pasando por un período de fuerte destrucción del empleo, sobre todo entre 2008 y 2013, (cuando sólo trabajaban 17.139.000 personas) y una lenta recuperación entre 2014 y 2017 (Observatorio Social de «la Caixa», 2017).

Así como en los años, anteriores a la crisis, las diferencias salariales y las oportunidades laborales apenas estaban marcadas por los niveles educativos, por lo que la destrucción de empleo ha afectado, de una forma mucho más acusada, a las personas con escasa formación y, especialmente, a los extranjeros sin capacitación reconocida en España.

Por su parte, las políticas de formación para el empleo han ofrecido oportunidades importantes para retornar al mercado de trabajo a las personas que tenían, al menos, el nivel de graduado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) o su equivalente (diez años de escolarización concluidos con éxito). Sin embargo, para las personas con niveles de cualificación inferiores, el retorno al mercado laboral se ha convertido en una carrera de obstáculos, comenzando por una dificultad extrema para acceder a los cursos de formación para desempleados.

Estos cambios, en el marco económico y en el mercado laboral en España, han afectado gravemente al ámbito educativo, pues si bien es cierto que el fracaso escolar y el abandono escolar prematuro no son un fenómeno reciente, hace unos años, no era considerado una problemática social. Tal y como mencionan Fernández Enguita, Mena y Riviere, hoy en día, existe mayor preocupación por el fracaso escolar, porque “(...) *las personas dependen cada vez más de su cualificación, de su capital humano, de su capacidad de obtener, manejar e interpretar la información, de emplear y adquirir el conocimiento.*” (2010, pp. 14–15). El aumento de la necesidad de contar con una formación mínima para incorporarse al mercado laboral, y tratar de mantener la posición social implica una adaptación por parte de la sociedad y del sistema educativo. Fernández Enguita (1999), al exponer el pensamiento de Pierre Bourdieu, nos recuerda que la consecuencia de la creciente demanda de educación, “(...) *es el recurso de individuos y familias a una serie de estrategias que les permitan salvaguardar o mejorar su posición en el espacio social: reconvertir capital económico en capital escolar diferenciador*” (p. 241).

En este contexto laboral, el desempleo juvenil en España llegó a superar el 50% de la población activa, en las edades comprendidas entre los 16 y los 30 años. La situación ha mejorado considerablemente en los últimos años, pero el desempleo de los jóvenes entre los menores de 25 años sigue en torno al 40% en la actualidad. Los datos son mejores en el grupo de edad entre 25 y 29 años, con un 12,4% de desempleo, tanto en hombres como en mujeres, frente 15,64% de desempleo masculino y el 19,04% de desempleo femenino del total de la población activa. Pero un análisis detallado de los itinerarios laborales de la juventud actual hace ver que, mientras una parte considerable de los jóvenes con formación, especialmente los hombres con estudios medios y superiores, consiguen estabilizarse rápidamente en el mercado de trabajo, otros entran con grandes dificultades y sufren de forma continua la precariedad y la expulsión.

Estos itinerarios son particularmente relevantes para nosotros, porque entre las personas con mayores dificultades de inserción laboral, también se encuentran las que acumulan toda una serie de factores de exclusión social. A una baja extracción social se suma una acumulación de problemáticas familiares, un reiterado fracaso en los estudios y escasas posibilidades en el mundo laboral. Schiefelbein y Simmons (1981) estiman que el ori-

gen social y los antecedentes familiares de los sujetos son el mayor condicionante en su rendimiento académico. No es nada extraño que sean precisamente estos jóvenes los que tienen mayores probabilidades de sufrir otros problemas sociales como las drogadicción, la delincuencia o las situaciones asociadas a la falta de vivienda. Invertir en una segunda oportunidad educativa supone ofrecer una nueva ocasión para evitar unos niveles de frustración y de sufrimiento humano insoportables (Lozano Díaz, 2003).

A partir de esta contextualización se ha establecido un marco de referencia europeo en el que se considera necesario que cada individuo adquiera unas «Competencias Clave» definidas como *“una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto”* y que se explicitan como *“aquéllas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo”* (Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea. *Diario Oficial de la Unión Europea*, 2006, L 394/13).

### 3. Justificación del proyecto

La Asociación Diversidades viene ofreciendo cursos de formación para personas adultas desde el año 2013, centrando su oferta en la superación de las pruebas de Competencias Clave, que equivalen a los diez años de escolaridad a efectos laborales, y, aunque no dan derecho a un título académico, permiten participar en los cursos oficiales de formación para el empleo y obtener un Certificado de Profesionalidad. El fracaso académico de las personas adultas que estudian ESO en Galicia estaba situado alrededor del 68% en 2014, por ese porcentaje alcanza entre el 80% y el 90% en los exámenes libres, según los datos del gobierno regional; mientras tanto, los exámenes de Competencias Clave presentaban un porcentaje de éxito por encima del 70% (Xunta de Galicia, 2017). La diferencia es tan grande que apostar por la vía de la formación laboral en Competencias Clave es la única estrategia realista de compensación de las desigualdades que se puede desarrollar en nuestro contexto.

En el curso de 2014 se incorporaron, por primera vez, jóvenes menores de 18 años que no habían obtenido ninguna titulación académica y que veían la necesidad de tener una formación mínima para acceder al mercado de trabajo. La incorporación de estos jóvenes a los grupos de adultos que preparaban sus exámenes de Competencias Clave mostró enseguida varias deficiencias: los jóvenes se mostraban poco motivados entre los adultos, los abandonos fueron más frecuentes que los éxitos y los problemas específicos de la condición juvenil no fueron suficientemente trabajados en el proceso de seguimiento.

Durante el curso 2015–2016, la conjunción entre el relativo éxito de la prevención y las dificultades en el ámbito de la oferta formativa de nuestra ciudad, nos llevó a formular un proyecto de Escuela de Segunda Oportunidad (E2O) pensada de forma exclusiva para adolescentes y jóvenes en situación de abandono escolar prematuro. Así, durante el curso 2016–2017 se pone en marcha dicha iniciativa bajo el nombre de Pregatirea Maine (Preparando el Mañana), con el objetivo de que se convirtiera en un proyecto integral en el que, además de los elementos de prevención que se habían desarrollado con anterioridad, y de posterior inserción laboral, se trabajara durante dos años, la formación profesional de estos estudiantes. El primer curso está orientado hacia la adquisición de las Competencias Clave y la superación de los exámenes oficiales convocados por la Consellería de Trabajo de la Xunta de Galicia; mientras que el segundo, está dirigido a la obtención de un Certificado de Profesionalidad, por medio de unas prácticas no laborales que permitan

la adquisición de experiencia y el contacto real con el mercado de trabajo, y de acciones efectivas de inserción laboral.

El grupo estuvo conformado por adolescentes y jóvenes de distinta procedencia, siendo la nacionalidad española la mayoritaria, pero integrado también por personas procedentes de Rumanía, Honduras, Bolivia y Senegal. En su totalidad procedían de familias con escasos recursos y, en general, sus progenitores contaban con una inserción periférica en el mercado de trabajo y/o con períodos de exclusión del mismo. En algunos casos, procedían de instituciones de protección de menores, a causa de la vulnerabilidad de sus familias de origen, de acontecimientos traumáticos en la biografía familiar, de separaciones y reconstituciones de la unidad de convivencia en que nacieron o de absoluta disolución de la misma. Todos ellos se encontraban en situación de abandono escolar prematuro y habían sido calificados en sus centros educativos de procedencia como personas en situación de «fracaso escolar». En este sentido resulta muy significativa la expresión que utiliza uno de esos adolescentes para referirse a su rotulación como una persona «afectada» por el fracaso: *“Cuando estaba en FPB [Formación Profesional Básica] un profesor me dijo que no iba a llegar a nada, que yo no iba a tener vida social, ni trabajo ni esposa ni nada, que iba a estar en la calle tirado”*.

Éste es un ejemplo de lo que les ha rodeado en los últimos años de su etapa educativa: todos ellos han sido catalogados, en algún momento, por sus profesores, por sus compañeros e incluso por sus familias, por no haber cumplido o alcanzado los objetivos exigidos por el sistema educativo. Con todo esto, y sumado a sus situaciones personales y familiares, la percepción de ellos mismos se enturbia con la realidad, haciéndoles creer que han fracasado y que no hay opciones de cambio.

Basándonos en estas dificultades y carencias elaboramos una metodología de trabajo y de aprendizaje centrada en la potencialidad de las capacidades individuales, en la adaptación a cada necesidad y de que ellos mismos se diesen la oportunidad de establecer un Proyecto de Vida que les permita pautarse unos objetivos tanto a corto, como a largo plazo. En la actualidad, este proyecto se desarrolla bajo el nombre de BROS,<sup>2</sup> manteniendo la pretensión y objetivos del proyecto del año anterior.

La creación de una Escuela de Segunda Oportunidad se establece como un objetivo general e indispensable ya que el fin es revertir el abandono escolar prematuro de los jóvenes y lograr su inserción laboral después de haber logrado una formación certificable. Para alcanzar este propósito es necesaria la consecución del éxito educativo en estos adolescentes. Un segundo objetivo trazado fue establecer y comprobar el grado de normalización educativa que se produce al finalizar el proyecto, ya que será la forma en la que se manifieste el éxito o fracaso del mismo. De esta manera se podrá verificar si se ha tenido la capacidad de transformar una situación de abandono escolar prematuro y; por tanto, de exclusión social, en una situación de adquisición de competencias profesionales y un currículo que habilita a la persona para la participación en el mercado laboral normalizado.

Los objetivos específicos que se pretenden alcanzar son, en primer lugar, indagar durante los primeros meses del proyecto, las causas que abocan al individuo al abandono escolar prematuro desde su propio punto de vista y, en segundo término, establecer las posibili-

<sup>2</sup> Bro y bro's son expresiones coloquiales, habituales entre los adolescentes españoles para referirse, en confianza, a quienes consideran sus iguales.

dades y potencialidades de las personas que participan para así poder garantizar el pleno desarrollo de las capacidades del individuo en todos los niveles.

#### 4. Claves metodológicas

Partimos de la metodología de relación de ayuda: *“aquella en la que uno de los participantes intenta hacer surgir (...) una mejor apreciación y expresión de los recursos latentes del individuo y un uso más funcional de éstos”* (Rogers, 1986; en Bermejo, 1998, p. 10), la que se ha mostrado adecuada a nuestro contexto, en tanto parte de la aceptación incondicional de la persona, de la empatía y de la escucha activa, porque trata de ayudar a formular metas asumibles desde el punto de vista práctico, y porque apela a la capacidad para desarrollarse y para resolver problemas y, además, estimula el sentido de la responsabilidad y apunta al acompañamiento como la forma más adecuada de asegurar que la persona sea capaz de ir poniendo medios para lograr los fines que ha llegado a enunciar con el apoyo del profesional correspondiente.

Sin embargo, la relación de ayuda —por su desarrollo en contextos de asistencia social y sanitaria— se ha centrado en poner en contacto la parte «sana» del profesional con la parte «enferma» del paciente, para facilitar la curación. En nuestra experiencia no se trata, en primer lugar de curar, aunque es verdad que algunos de los jóvenes de nuestro grupo estaban necesitados de una terapia específica. Se trata, ante todo, de facilitar que cada persona pueda desarrollar su máximo potencial, adquiriendo relevancia la utilización de una visión estratégica, dado que el desarrollo de un Proyecto de Vida procura aprovechar las oportunidades basándose en las fortalezas existentes. Las personas han de aprovechar sus oportunidades centrándose en sus capacidades para poder cumplir sus sueños. Las debilidades habrá que trabajarlas para que no se conviertan en un problema en la vida cotidiana; y las amenazas habrá que conjurarlas para evitar que arruinen el propio Proyecto de Vida. Pero el centro debe estar en aquellos elementos de bondad, de inteligencia, de habilidad, de solidaridad o de intuición que constituyen los puntos fuertes de cada persona. Y si alguien no es capaz de descubrirlos, porque está poniendo por delante sus frustraciones, sus fracasos anteriores, la rotulación negativa a la que se ha enfrentado, entonces habrá que ayudarle a que pueda llegar a ver esos elementos positivos que existen y que deben llegar a convertirse en el soporte central de su Proyecto de Vida.

Desde el punto de vista pedagógico, nuestra metodología ha pasado de estar centrada en los objetivos del aprendizaje —enunciados como competencias instrumentales a adquirir—, a estar centrada en la capacidad de plantearse retos y resolver problemas con el objeto de alcanzar las metas enunciadas. Desde el principio, la estrategia didáctica pretendía tomar como, punto de partida, el establecimiento de focos de interés; pero dichos focos se complementaban con las competencias a adquirir, los sistemas de comprobación de las mismas y los bloques temáticos que están prescritos por el Ministerio de Trabajo y publicados por la Consellería de Economía, Empleo e Industria, mediante el Departamento de Formación y Calificaciones.

El establecimiento de los focos de interés del alumnado se realiza durante las sesiones de Lengua Castellana y Lengua Gallega posibilitando la expresión oral, introduciendo gradualmente una mayor complejidad en la lectura y la expresión escrita. Los focos de interés se determinan mediante el establecimiento de «temas generadores», conforme a la pedagogía de trabajo con personas adultas basada en el método de Freire (1972).

Las dinámicas de trabajo en el aula tienen en cuenta el desarrollo cooperativo de habilidades sociales y las sesiones presenciales contemplan explicaciones teórico-prácticas, la exposición de ejercicios por parte del profesorado, la resolución de los mismos por parte del alumnado, de manera individual, en parejas y en equipos, y la posterior corrección colectiva bajo la supervisión del profesorado. Además, se realizan sesiones de orientación vocacional y profesional en las que se tratan temas relacionados con la convivencia, con el desarrollo de los valores y su relación con su Proyecto de Vida personal y profesional.

Hemos dado prioridad a la constitución de un equipo de trabajo centrado en el desarrollo de las capacidades de estos jóvenes en un contexto educativo. Para la formación del equipo no sólo resultaron determinantes las reuniones del profesorado, sino también el hecho de compartir el Cuaderno de Campo, de tal manera que en todo momento cualquier profesor podía conocer el trabajo en el aula realizado por sus colegas, así como las reacciones y los logros de los jóvenes. El Cuaderno de Campo no se redacta en función del control de la conducta, sino de compartir los aprendizajes de las personas, del grupo y del propio profesorado. Se recogieron todas las impresiones relativas a las personas y al grupo haciendo especial énfasis en fundamentar dichas impresiones en hechos objetivos, en reacciones del grupo de iguales y en manifestaciones explícitas de estados de ánimo y de problemas que los jóvenes querían compartir.

### **5. Caracterización y evolución del alumnado: elementos de valoración**

El grupo estuvo integrado por un total de 15 jóvenes: seis mujeres y nueve hombres. Cuatro de las mujeres son españolas, una rumana y una hondureña. Cuatro de los hombres son de origen español, dos bolivianos (nacionalizados ambos como españoles), dos rumanos y un senegalés.

Sólo este último tenía una titulación en su país de origen y su participación en el grupo estuvo motivada por la necesidad de evitar que el cambio de residencia provocase una descalificación derivada de la falta de reconocimiento de sus estudios de origen. El resto (catorce personas) procede de itinerarios de fracaso y de abandono escolar prematuro. En el caso más extremo, la escolaridad anterior no llegaba cinco años, y la persona volvía a estudiar después de otros cinco años fuera de las aulas. Sin embargo, la mayoría había decidido abandonar o habían sido expulsada del sistema educativo durante el curso 2015–2016, por lo que se trataba de un proceso reciente.

Los niveles previos del alumnado variaban entre sí, pero el resultado más frecuente era no haber superado el segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria (equivalente a ocho cursos de escolarización). En algunos casos, para suplir esta ausencia de logros educativos, se les había ofrecido la posibilidad de realizar dos cursos de Formación Profesional Básica (FPB), pero ninguno había concluido con éxito el primer curso de FPB, provocando su exclusión del sistema educativo formal.

Todos los participantes de origen español, sin excepción, tenían algún tipo de expediente abierto en los Servicios de Protección de Menores a causa de situaciones de vulnerabilidad en su familia de procedencia: escasos recursos económicos, acontecimientos traumáticos en la vida de las personas adultas que constituyen la unidad familiar, sucesivas separaciones y reconstituciones del núcleo familiar. En algunos casos, los progenitores abandonaron a estos jóvenes durante la infancia o ingresaron en prisión, por lo que se hizo cargo de su crianza la familia extensa o los propios servicios sociales. Algunos tuvieron problemas



con la justicia, siendo menores, por lo que debieron cumplir con algunas medidas de tipo educativo (no penal) y el consumo de *cannabis* resultaba habitual para una buena parte de ellos.

La mujer rumana abandonó el proyecto antes de su finalización a causa de un matrimonio, que consideramos prematuro, aunque se produjo siendo ella mayor de edad, dado que no había completado ningún tipo de formación que asegurase su condición profesional ni su capacidad de prestar apoyo a futuros hijos en su recorrido educativo y en sus aspiraciones académicas y laborales. Otra de las jóvenes no llegó a presentarse a los exámenes porque consiguió un empleo que ella consideraba suficientemente estable y bien remunerado. El resto del grupo concluyó el curso y se presentó a los exámenes, con unos resultados que valoramos como positivos.

Los datos que presentaremos, en adelante, han sido recogidos durante el curso académico 2016–2017, y fueron recopilados y sistematizados a través de los siguientes medios:

- **Entrevistas en profundidad:** unas de carácter semidirectivo y otras de carácter abierto (Ander-Egg, 1989). Ambos tipos de entrevista se transcribieron en la Base de Datos de forma confidencial en el apartado correspondiente a las “Actuaciones e inserciones laborales”. Esta transcripción se realiza conforme a los patrones vigentes para las administraciones públicas y las entidades sociales que intervienen en la lucha contra la pobreza y la exclusión social en el marco de la actual Estrategia de Lucha contra Exclusión Social en Galicia (2014–2020).
- **Cuaderno de campo:** concebido como un instrumento de observación participante, por lo que registra el día y el autor de las anotaciones, diferencia entre las expresiones literales de los participantes y las consideraciones del profesorado, que es quien redacta dichas notas, discriminando entre las observaciones que afectan a una persona y aquellas que hacen referencia a las interacciones y dinámicas de relación establecidas dentro del propio grupo (Taylor & Bogdan, 1987). Esta forma de registro es una práctica profesional habitual en el ámbito de la Educación Social en España y su utilización, a efectos de evaluación y de mejora continua de la intervención, está sujeta a los mismos principios enunciados para el apartado de entrevistas.
- **Entrevista de evaluación final:** se realizó entre los días 8 y 12 de mayo de 2017, respondieron a ella 13 personas de las 15 que participaron en el proyecto, que son la totalidad de las que lo finalizaron y realizaron los exámenes oficiales de Competencias Clave, convocados por la Xunta de Galicia. Se trata de una entrevista estructurada en la que se preguntaba por los motivos para participar en el proyecto, las expectativas iniciales de cada persona, el contraste entre las expectativas y su vivencia, el resumen de los aprendizajes según la vivencia subjetiva de los mismos, los resultados percibidos y los elementos que cada participante identificó como relevantes para transmitir a sus iguales.

### 5.1. Elementos cualitativos de valoración

Los propios jóvenes nos ofrecen, a través de las entrevistas en profundidad, aplicadas durante el mes de mayo del presente 2017, unos días antes de sus exámenes, las claves más importantes de su valoración sobre la experiencia en nuestra E2O. Estas entrevistas tenían como objetivo contar con una evaluación del proyecto realizada por los propios partici-

pantes y tuvieron un carácter completamente diferente a las realizadas con el objetivo de implementar el proceso de seguimiento pedagógico, de orientación educativa, profesional y vocacional de los participantes.

La motivación para participar en el proyecto, en general, no pasaba de la simple curiosidad y la imposibilidad de continuar en el sistema educativo formal. *“estoy aquí porque me echaron. Ya no podía continuar en el instituto”, “no valía para el instituto, no estudiaba”, “no estudié nunca y quería ver qué podía sacar de mí”*. Con ello, el nivel inicial de expectativas, consecuentemente, tampoco era elevado: *“pensé que iba a ser como el instituto”, “no esperaba nada, porque no sabía nada”*.

A pesar de ello, otros participantes expresaron unas expectativas más altas: *“aprender más y sacarme títulos”, “esperaba buscar un trabajo”, “formarme para encontrar un trabajo digno”*. Por lo tanto, este grupo de personas realizó una aproximación a esta nueva experiencia en clave de nuevas oportunidades: *“tuve oportunidades y no las supe aprovechar, y ésta la voy a aprovechar”*.

En contraste con las expectativas —en general bajas al comienzo del proyecto—, la conciencia de los participantes expresa que se encontraron en un contexto muy diferente a lo que habían imaginado. En primer lugar, se creó un ambiente de apoyo mutuo: *“unas personas muy buenas que me apoyaron todo el rato”, “apoyo por parte de los profesores y del resto de compañeros”, “buen apoyo de los profesores y alumnos, buen ambiente”*. Ese ambiente refuerza la autoestima y les permite crecer como personas y como alumnos: *“[me sorprendió la] confianza, el apoyo que te dan. Saqué más de mí y me di cuenta de que algo sé”, “[me encontré con] un montón de buena gente. Me di cuenta de que podía dar más de lo que creía”*.

Parece que, en la percepción de estos adolescentes, el elemento que modifica de forma determinante su actitud es la proximidad de los profesores y responsables. Les llama la atención *“la confianza que hay”, “la buena atención de los profesores hacia los alumnos y el compañerismo”, “el acercamiento de los profesores hacia nosotros”, “el apoyo de los profesores, de que te animan a seguir estudiando”*. Ese apoyo se muestra como aceptación incondicional, incluso cuando la actitud hacia el aprendizaje no es la más apropiada: *“si no quieres hacer nada, el profesor se sienta contigo y te apoya hasta que lo haces”*. Uno de los alumnos expresa esa conjunción entre el ambiente educativo que se genera y el estado de ánimo que favorece el estudio y la propia vida: *“cuando entro en clase, veo la gente y a los profesores, y me pongo feliz”*.

Hemos tratado de profundizar en los resultados percibidos por los participantes, destacando, en primer lugar, el nivel personal. Para empezar, se percibe una importante diferencia en relación con la ocupación del tiempo: *“[la E20 me ayudó a] saber que sé hacer algo más que estar en casa y distraerme”*. A continuación, las respuestas se dividen entre las más conservadoras, centradas en la posibilidad de recordar y reforzar los aprendizajes anteriores, y otras que se abren al descubrimiento de las propias capacidades, de la transformación de la autopercepción. Entre las primeras destacamos la siguiente: *“me ayudó a recordar mis estudios, a estudiar bien y recordar las cosas que ya había olvidado”*. Entre las segundas, una alumna percibe que se le abren nuevas oportunidades en su vida gracias al apoyo personal que habíamos mencionado con anterioridad: *“saber que puedo tener otra oportunidad, poder hablar con alguien que sé que me puede escuchar, no como en el instituto”*. Incluso se produce un cambio en la manera de ver las propias capacidades: *“me di cuenta de que soy listo, al menos”*.

Indagamos también sobre el bagaje resultante del proyecto según la opinión de los participantes. De nuevo las respuestas se centran en la adquisición de una confianza en sí mismos, en las relaciones con los compañeros y en el apoyo del profesorado: *“sensación de apoyo”, “confianza, amistad y algo nuevo”, “la amistad de buena gente y una experiencia nueva”, “una buena oportunidad, unos buenos amigos y unos buenos profesores”*. Conseguimos profundizar algo más en alguna de estas respuestas, centrándonos, de forma explícita, en la autopercepción, en su relación con el enfoque de la posibilidad de desarrollar más sus aptitudes y capacidades, y en relación con la construcción de un Proyecto de Vida.

En cuanto a la autopercepción, se afirma de forma explícita: *“a nivel personal me aportó mucha confianza en mí misma”*. Otro de los participantes nos dijo que la E2O le había dado *“más confianza en mí mismo, [ahora] sé que puedo hacer lo que quiera y acabar todos los proyectos que quiera. También me ayudó a conocer a gente nueva y abrirme más con la gente”*.

Sobre la posibilidad de desarrollar las propias capacidades, la forma de aproximación que perciben es a través del esfuerzo: *“esforzarme más en cosas y estudiar algo”*. De tal manera que, aunque no todo el grupo se plantea seguir con sus estudios, una gran parte considera que una forma importante de desarrollo personal es *“seguir hacia adelante con los estudios”, “seguir estudiando”*.

Para ayudar a ganar en objetividad, en transitividad del proyecto, preguntamos sobre la posibilidad de compartir su experiencia con otras personas que se encuentren en una situación similar a la suya antes de comenzar en la E2O. La opinión mayoritaria hace hincapié en que se trata de una oportunidad para su vida: *“es una buena oportunidad, que hay que saber aprovechar las oportunidades al cien por ciento, nunca sabes lo que te va a venir y esta es una buena oportunidad”*. En las relaciones con otras personas, no se demuestra el mismo entusiasmo que se aprecia en la valoración interna, pero se insiste en invitar a otras personas a una actitud abierta hacia lo que van a encontrar y a los resultados que se pueden obtener: *“que dé su confianza a los profesores y a la gente y que respete las condiciones de aquí, y que crea en sí”, “es una oportunidad más que tenemos, aquí nos dan una segunda oportunidad”*.

Queremos destacar su conciencia sobre la forma en que se habían truncando sus esperanzas de futuro:

Yo quería seguir estudiando, porque no es que me gustara estudiar, pero sabía que es una obligación que tenemos, pero si al mismo tiempo no tienes a gente que te apoya y los profesores pasan de todo y te dicen así entonces dices... ¿para qué seguir estudiando? Porque sé que al final no voy a lograr nada, y entonces me eché para atrás.

Se produce una interiorización del fracaso, más como culpa que como responsabilidad propia: *“yo llegué a pensar que mis padres me habían abandonado por mi culpa, a través de los estudios, porque yo fui mala estudiando y nunca me gustó”*. Pero también reaccionan responsabilizando, de forma directa, al sistema educativo de su fracaso: *“yo nunca decidí abandonar, me echaron ellos”*. De esta forma existen dos bloques: uno hacia las posibilidades que ofrece la educación y otro hacia las propias capacidades.

Para ellos, la E2O tiene un efecto directo sobre el control de sus acciones, aludiendo de forma clara al consumo de sustancias y a las actividades de compraventa relacionadas con éste: *“porque hay muchos niños en la calle que se ponen a vender, se ponen a hacer cosas que*

*no deberían hacer, y este proyecto por lo menos los tiene controlados dentro de un espacio*". Pero más allá del control de sus acciones, que era uno de los objetivos que ellos perciben como más evidentes, aunque menos ambiciosos del proyecto, está la toma de conciencia sobre la relación entre nuestro proyecto y sus oportunidades en la vida: *"es importante porque en el instituto no nos dieron la oportunidad"*, *"porque todo el mundo necesita una oportunidad del tipo que sea y vale la pena aprovecharla"*.

En las entrevistas en profundidad se realizó una pregunta explícita sobre las expectativas de futuro ante la inminente finalización de la parte académica y lectiva del proyecto. Esta pregunta resulta clave para comprobar si continúan percibiéndose como personas afectadas por el fracaso escolar o bien, si entre todos, hemos sido capaces de modificar esa autopercepción y, por lo tanto, su expectativa de futuro (y, de paso, su propia formulación de un Proyecto de Vida). La pregunta también resulta muy relevante porque las respuestas que ofrecen correlacionan con los resultados que ya conocemos (cinco meses más tarde) en el ámbito académico y en el laboral.

Parte de las respuestas está orientada al retorno al sistema de educación formal: *"sí, estoy muchísimo más motivado para estudiar, yo la verdad es que antes de hacer este curso de competencias yo quería trabajar, quería encontrar un trabajo y punto, pero ahora quiero estudiar, quiero ser profesor"*, *"me planteo seguir estudiando y formándome porque me gustaría hacer puericultura y para ello necesito fuerza y ganas de estudiar, y ahora son las que tengo"*.

Otra parte de las respuestas está orientada al mundo laboral: *"me gustaría trabajar de cocinera, me gustaría verme bien, independizarme y ser algo en la vida"*. Algunas combinan las dos perspectivas de forma integrada, aunque un tanto dubitativa:

Creo que intentaré hacer algún curso de cocina o así porque me llama la atención y creo que se me da bien, aunque no descarto la opción de hacer carpintería ya que tengo experiencia pues si tengo estudios de eso mejor.

Llegamos a acumular una gran cantidad de información sobre la vida de los jóvenes que educamos gracias a la combinación entre la actividad académica y la orientación vocacional. La actividad del aula, como ya lo indicamos, ha sido recopilada en un «cuaderno de campo» utilizado por todo el profesorado para escribir el diario del aula. La actividad de orientación vocacional, reforzada por sesiones individuales de apoyo psicológico y por las sesiones de Formación y Orientación Laboral y de dinámicas de grupo, se recogió en una base de datos específica que no sólo contempla las dimensiones académicas y formativas, sino también el conjunto de datos sociales, el proyecto profesional de vida, los compromisos de la persona con su propio proceso de aprendizaje y de inclusión social y laboral, así como todos aquellos datos que puedan ser relevantes para facilitar que cada participante pueda formular sus sueños y luchar por cumplirlos (Sarabia, 1986).

## **5.2. Elementos cuantitativos de valoración**

Los elementos cuantitativos de valoración están sostenidos en evidencias que permiten mantener la idea de que la intervención ha resultado exitosa. Presentamos, a continuación, los dos elementos que, a nuestro juicio, son determinantes desde el punto de vista objetivo para considerar que la experiencia alcanzó su propósito: la comparación entre los datos de nuestro alumnado en relación con el conjunto de los participantes en las pruebas y la existencia de elementos de retorno al sistema educativo formal o de ingreso en el mercado de trabajo que sostengan la afirmación de que se ha producido una importante inflexión en las vidas de estas personas.

La siguiente tabla presenta los resultados del conjunto de participantes en los exámenes oficiales de Competencias Clave celebrados en Galicia el día 13 de mayo de 2017, los resultados obtenidos por los participantes en nuestra Escuela de Segunda Oportunidad (E2O) y, como elemento adicional de contraste, los resultados de los adultos que participan en el curso de formación de nuestro Proyecto Bun Venit.

**Tabla 1**

*Resultados obtenidos en los exámenes oficiales de Competencias Clave*

<b>Convocatoria 2017</b>	<b>Inglés</b>	<b>Español</b>	<b>Gallego</b>	<b>Matemáticas</b>
Total presentados	921	2.123	1.957	2.100
Total aptos	258	1.875	1.506	1.685
Porcentaje	28,01%	88,32%	76,95%	80,24%
<b>Grupo Pregatirea</b>				
Presentados	13	13	13	13
Aptos	7	11	10	13
Porcentaje	53,85%	84,62%	76,92%	100%
<b>Grupo Bun Venit</b>				
Presentados	11	8	8	10
Aptos	5	7	8	9
Porcentaje	45,45%	87,50%	100%	90%

Podemos observar que los resultados de nuestra E2O son mejores que la media en Matemáticas (casi un 20% mejores) e Inglés (un 25% mejores), coincidentes en Lengua Gallega y ligeramente inferiores a la media en Lengua Española (un 3,7%), sin duda a causa del peso del alumnado procedente de países de habla no hispana que fue de un 23% de nuestro alumnado, mientras que es inferior al 3,25% para la población general de Galicia. El resultado de Matemáticas resulta sorprendente porque la totalidad de nuestros participantes han superado el examen; incluso el alumnado con más limitaciones lingüísticas ha sido capaz de comprender y ejecutar los ejercicios que se le solicitaban. El porcentaje de aprobados en Inglés también lo es porque casi duplica al del conjunto de personas presentadas.

Si lo comparamos con el grupo del proyecto Bun Venit, los resultados continúan siendo mejores en los ámbitos de Matemáticas y Lengua Inglesa. En este segundo grupo, el porcentaje de personas procedentes de países de habla no hispana era de un 12,5%, y coincide exactamente con el porcentaje de personas que no superan la prueba de Lengua Española.

En resumen, los datos estadísticos ofrecen un balance bastante alentador: en aquellas materias en que los jóvenes se examinan en igualdad de oportunidades, obtienen valores muy superiores a la media. Y en los casos en los que parten con desventaja, son capaces de reducirla de forma solvente, aunque no de anularla completamente. Además, pueden superar, en la mayoría de los casos, la rotulación de partida, en clave de fracaso, para orientarse a la resolución de los exámenes en clave de éxito. Y lo hacen en la misma medida que otras

personas adultas que quieren mantener una familia y quieren volver a lograr un puesto en el mercado de trabajo.

De los quince jóvenes que integran el grupo, como hemos visto, diez consiguen superar un examen que les abre las puertas para Certificados de Profesionalidad nivel 2.<sup>3</sup> Son dos de cada tres participantes. Siete en total superan la prueba de Inglés y pueden acceder a cualquier Certificado de Profesionalidad, mientras que tres de ellos no pueden acceder a aquellos certificados que exigen el conocimiento demostrable de la Lengua Inglesa.

Un total de cinco de ellos (uno de cada tres) ha conseguido un empleo en los meses de verano. Algunos de estos empleos son anteriores a la realización de los exámenes y, al menos, dos de ellos están trabajando en la actualidad. Uno de cada tres participantes en el proyecto accede al mercado de trabajo normalizado.

Uno de los cambios más notables se percibe en el retorno al sistema educativo normalizado y en sus perspectivas de participar en el sistema de formación para el empleo que da acceso a los Certificados de Profesionalidad. Dos de las personas participantes se han matriculado para cursar la Educación Secundaria de Adultos (ESA). Los demás muestran interés en seguir estudiando, pero no valoran la ESA como una opción que les interese, prefieren realizar cursos que mejoren su empleabilidad y les dé acceso a un certificado de profesionalidad, aunque en este momento la oferta es mínima.

Por último, algunas personas modifican su situación de convivencia: concretamente, cuatro de las cinco mujeres participantes, cambiaron su domicilio de residencia para hacerlo más acorde con su actual Proyecto de Vida. En la actualidad, todos los participantes, incluso aquélla que consideramos en situación de matrimonio prematuro, están conviviendo con la familia que han elegido, dentro de sus posibilidades, llegando a reconciliarse con alguno de sus progenitores o con una parte de su vida pasada y de su infancia. Esta reconciliación es de gran importancia para vivir el presente y proyectar el futuro en condiciones de equilibrio personal. La aceptación incondicional de su persona nos ha ayudado a conseguir que ellos mismos acepten también su vida y su entorno y que tengan mayores posibilidades de éxito en el futuro, con unos lazos sociales y familiares reforzados. En definitiva, estamos ante cambios que no sólo afectan al desarrollo académico de las personas, sino al conjunto de su vida y del significado que ellos mismos quieren darle.

## 6. Conclusiones

Es posible ofrecer una segunda oportunidad educativa a adolescentes y jóvenes que han abandonado el sistema educativo porque han fracasado en él, incluso cuando proceden de familias desestructuradas, de hogares con bajo nivel educativo, de contextos socioeconómicos con escasos recursos y con claros rasgos de exclusión social. También es posible intervenir incluso cuando estos adolescentes frecuentan grupos de iguales en los que se consumen drogas y se cometen delitos menores contra la salud pública o contra la propiedad.

3 Para una información más completa, consúltese la información facilitada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España:

<https://www.mecd.gob.es/alv/enseñanzas/formacion-profesional/certificado-profesionalidad.html>

También se puede acceder a la Consellería de Economía, Empleo e Industria de la Xunta de Galicia: <http://emprego.ceei.xunta.gal/esquema-certificados-profesionalidade>

El primer paso para lograr un éxito educativo para estas personas, que proceden de contextos de fracaso y exclusión, es ofrecerles una aceptación incondicional de su persona y de sus circunstancias, sin ningún tipo de censura. Esta aceptación no supone la aprobación de las conductas que la sociedad considera inapropiadas, más bien significa que la censura de esas conductas no se sitúa en el primer término de la relación. El objetivo de la aceptación incondicional es la reconstrucción de los fundamentos de la autoestima y de la autoconfianza que permitan, a cada persona, construir relaciones interpersonales sanas, basadas en una relación adecuada y realista con el propio yo y con el entorno, así como permitir la formulación y el desarrollo de un Proyecto de Vida.

En dicho Proyecto de Vida adquiere un papel central la escolarización en nuestra Escuela de Segunda Oportunidad como un paso para el desarrollo de las Competencias Clave que les permitan acceder a una formación ocupacional o profesional adecuada, o el retorno al sistema educativo desde la clave de las posibilidades, y no desde la vivencia continua del fracaso.

En sus Proyectos de Vida también tienen cabida valores éticos que adquieren un papel central en la formulación y desarrollo del mismo, pero dichos valores no se adquieren o desarrollan mediante el adoctrinamiento, sino mediante el ejercicio de la propia libertad en un contexto de responsabilidad, donde las propias acciones tienen consecuencias que deben ser asumidas. Esas consecuencias no son castigos o exclusiones: se trata de hacerse conscientes del daño que provocan las omisiones, los descuidos o las faltas de respeto a compañeros y profesores, y tratar de restablecer la armonía y el equilibrio en las relaciones y en el propio proyecto académico. Para ello, el mejor método es confiarles la elaboración de las normas, su perfeccionamiento y el cuidado básico de su aplicación.

Nada de esto sería efectivo en el contexto educativo en que trabajamos, y teniendo la necesidad de superar un examen oficial organizado por el propio Estado, a través del Departamento de Empleo, si no se lograsen los objetivos marcados en el Currículum. Afortunadamente, su formulación está centrada en el enunciado de las competencias que se deben adquirir y los exámenes se focalizan en la comprobación efectiva de la adquisición de dichas competencias. De este modo, en vez de centrarse en la memorización de contenidos académicos, se realiza un trabajo basado en el ejercicio práctico de las competencias lingüísticas y matemáticas necesarias para la superación de dichas pruebas. Se trata de un enfoque de aprender haciendo, de aprender a hacer (hemos visto que situamos en primer lugar la dimensión de aprender a ser). Eso tampoco significa que se olvide, completamente, la dimensión central del «aprender», pero se realiza en función de la persona (de ahí la importancia del enfoque de aprender a ser) y en función de las competencias requeridas para el ejercicio de cualquier actividad profesional.

Consideramos fundamental la conjunción entre la intervención educativa y la intervención social. Esta última, en nuestro caso, está orientada por los principios de la Pedagogía Social, por lo cual consideramos que se trata de un proyecto educativo con la conjunción de una dimensión curricular y una dimensión de socialización, complementarias entre sí.

Los resultados que se obtienen con adolescentes en riesgo son suficientemente significativos como para afirmar que todos los que han concluido el Proyecto, han sido capaces de realizar algún cambio importante en su vida, aunque el alcance de dicho cambio sea limitado y varíe, de forma significativa, entre los diferentes participantes.

Estos resultados no serían posibles si la intervención educativa estuviese orientada por los factores de dificultad y de fracaso de los adolescentes. Para nosotros, el enfoque hacia el éxito personal y educativo es la clave para conseguir los mejores resultados a los que cada persona puede aspirar. Se trata de ayudar a descubrir, a despertar y a desarrollar las potencialidades que no habían sido exploradas con anterioridad, desde una visión positiva de la propia persona, de sus relaciones sociales y del sentido del esfuerzo y del logro. Nuestros alumnos no se han sentido tratados como fracasados, se han sentido tratados como personas con capacidades, con potencialidades y con sueños. Les hemos dado una oportunidad para soñar y para esforzarse por sus sueños. Esa ha sido la clave de su éxito.

### Referencias bibliográficas

- Ander-Egg, E. (1989). *Técnicas de investigación social*. México, DF: El Ateneo.
- Bermejo, J. C. (1998). *Apuntes de relación de ayuda*. Santander: Sal Terrae.
- Comisión Europea. (s.f.). Abandono escolar. Recuperado de [http://ec.europa.eu/education/policy/school/early-school-leavers\\_es](http://ec.europa.eu/education/policy/school/early-school-leavers_es)
- D'Angelo, O. S. (2000). Proyecto de vida como categoría básica de interpretación de la identidad individual y social. *Revista Cubana de Psicología*, 17(3), 270–275.
- Fernández Enguita, M. (ed.). (1999). *Sociología de la educación*. Barcelona: Ariel.
- Fernández Enguita, M., Mena, L. & Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España. Colección Estudios Sociales Núm. 29*. Barcelona: La Caixa.
- Freire, P. (1972). *El mensaje de Paulo Freire. Teoría y práctica de la liberación*. Madrid: Marsiega.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México, DF: Siglo XXI Editores.
- López Hernández, G. M. (1999). *Condición marginal y conflicto social*. Madrid: Talasa.
- Lozano Díaz, A. (2003). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la Educación Secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1(1), 43–66.
- Oficina Europea de Estadística. (s.f.). Glossary:Early leaver from education and training. Recuperado de [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Glossary:Early\\_leaver\\_from\\_education\\_and\\_training](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Glossary:Early_leaver_from_education_and_training)
- Observatorio Social de «la Caixa». (2017). *Paro juvenil y pobreza ¿Un problema estructural?* Barcelona: La Caixa.
- Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea. (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 dc diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*, pp. L 394/10–18.



- Rogers, C. (1986). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós.
- Sánchez García, M. F. (2004). *Orientación laboral para la diversidad y el cambio*. Madrid: Sanz y Torres.
- Sarabia, B. (1986). Documentos personales: historias de vida. En M. García, J. Ibáñez & F. Alvira (comps.). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. (pp. 187–208) Madrid: Alianza Editorial.
- Schiefelbein, E. & Simmons, J. (1981). *Los determinantes del rendimiento escolar. Reseña de la investigación para los países en desarrollo*. Bogotá: Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos*. Barcelona: Paidós.
- Xunta de Galicia–Consellería de Economía, Emprego e Industria (2017). Cadro resumo con datos estatísticos das oito convocatorias de competencias clave. Recuperado de [http://emprego.ceei.xunta.gal/opencms/Biblioteca/Documentos/Contidos\\_Estandar/formacion\\_e\\_cualificacions/competencias\\_clave/Resumo\\_Estatistico\\_Competicencias\\_Clave\\_2017.pdf](http://emprego.ceei.xunta.gal/opencms/Biblioteca/Documentos/Contidos_Estandar/formacion_e_cualificacions/competencias_clave/Resumo_Estatistico_Competicencias_Clave_2017.pdf)