



## Acompañamiento Socioeducativo durante Itinerarios Formativos con Juventud Migrante en el Sistema de Protección

*Deibe Fernández-Simo*  
*Xosé Manuel Cid-Fernández*  
*María Victoria Carrera-Fernández*  
Universidad de Vigo  
España

**Citación:** Fernández-Simo, D., Cid-Fernández, X. M., & Carrera-Fernández, M<sup>a</sup> V. (2022). Acompañamiento socioeducativo durante itinerarios formativos con juventud migrante en el sistema de protección. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(5). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.5670>

**Resumen:** El sistema de protección a la infancia acompaña a la adolescencia extranjera en situación de vulnerabilidad. La ausencia de apoyos sociales primarios hace imprescindible que adquieran un nivel alto de autonomía, fundamental para asumir en buenas condiciones un proceso de transición a la vida adulta de duración más breve que el de la juventud nacional coetánea. La cualificación formativa determinará las condiciones de acceso al empleo y la temporalidad de la vida laboral, ambos aspectos necesarios para la superación de la situación de exclusión social. La presente investigación analiza los condicionantes de los itinerarios formativos de la juventud migrante tutelada así como las estrategias más eficaces en la facilitación de las metas educativas. Para ello se lleva a cabo un estudio longitudinal y cualitativo que consta de dos fases. En la primera fase, desarrollada entre 2011 y 2018, se realizan siete seguimientos longitudinales que se materializan en 35 entrevistas. En la segunda fase, desarrollada en 2018, se llevan a cabo 21 entrevistas autobiográficas que dan lugar a 7 relatos de vida. Asimismo, estos relatos se complementan con la implementación de dos grupos de discusión en los que participan 9 profesionales del sistema de protección. La experiencia laboral media en acompañamiento socioeducativo con este colectivo es

de 92.15 meses. Los resultados ponen de relieve que: I) La juventud migrante en el sistema de protección se ve empujada a priorizar el acceso inmediato al empleo, primando los ingresos económicos sobre la realización de itinerarios formativos a medio y largo plazo. II) El peso del acompañamiento socioeducativo recae en los recursos específicos de protección, identificándose una actitud pasiva del sistema educativo formal, lo que coloca a estos jóvenes en una situación de vulnerabilidad pedagógica y social.

**Palabras clave:** escuela; inmigración; exclusión social; adolescencia; cualificación académica; bienestar social

### **Socio-educational accompaniment during formative itineraries with migrant youth in the protection system**

**Abstract:** The child protection system accompanies foreign adolescents who are in vulnerable situations. The absence of primary social supports makes it imperative for foreign adolescents to acquire a high level of autonomy, which is essential to assuming a transition process to adult life that is shorter than that of the coexisting national youth. The formative qualification will determine the conditions of access to employment and the temporality of working life, both aspects being necessary to overcome the situation of social exclusion. This research analyzes the determinants of the formative itineraries of protected migrant youth as well as the most effective strategies to promote the educational goals. For this purpose, a longitudinal and qualitative study is carried out, consisting of two phases. In the first phase, carried out between 2011 and 2018, seven longitudinal follow-ups are performed, which resulted in 35 interviews. In the second phase, conducted in 2018, 21 autobiographical interviews are carried out that give rise to seven life histories. In addition, these narratives are complemented by the implementation of two discussion groups with the participation of nine professionals from the protection system. The average work experience in socio-educational accompaniment with this group is 92.15 months. The results show that: I) Migrant youth in the protection system are driven to prioritize immediate access to employment, giving priority to economic income over medium-and long-term formative itineraries. II) The weight of the socio-educational accompaniment is borne by the specific protection resources, identifying a passive attitude of the formal education system, which places these young people in a situation of pedagogical and social vulnerability.

**Key words:** school; immigration; social exclusion; adolescence; academic qualification; social welfare

### **Acompanhamento socioeducativo durante percursos formativos com jovens migrantes no sistema de proteção**

**Resumo:** O sistema de proteção à criança acompanha a adolescência estrangeiro em situação vulnerável. A ausência de apoios e habilidades sociais primárias torna essencial para que estes adquiriram um alto nível de autonomia, essencial para assumir em boas condições um processo de transição para a vida adulta mais curta em duração do que o jovem nacional contemporâneo. A qualificação do treinamento determinará as condições de acesso ao emprego e a temporalidade da vida laboral, ambos os aspetos necessários para superar a situação de exclusão social. A presente investigação analisa os fatores determinantes dos percursos de formação dos jovens migrantes em situação de abrigo, bem como as estratégias mais eficazes para facilitar os objetivos educacionais. Para isso, é realizado um estudo longitudinal e qualitativo que contempla duas fases. Na primeira fase, desenvolvida entre 2011 e 2018, são realizados sete acompanhamentos longitudinais que se materializam em 35 entrevistas. Na segunda fase, desenvolvida em 2018, são realizadas 21 entrevistas autobiográficas que dão origem a 7 histórias de vida. Da mesma forma, esses relatórios são complementados pela implementação de dois grupos de discussão em que 9 profissionais da proteção. A experiência média de trabalho em acompanhamento socioeducativo com este grupo é

de 92,15 meses. Dos resultados destacar-se-á que: i) os jovens migrantes no sistema de proteção são pressionados para priorizar o acesso imediato ao emprego, relevando a receita económica sobre a conclusão de percursos de treinamento de médio e longo prazo; ii) o peso do acompanhamento socioeducativo depende de recursos de proteção específicos, identificando uma atitude passiva do sistema educacional formal, que coloca esses jovens em situação de vulnerabilidade pedagógica e social.

**Palavras-chave:** escola; imigração; exclusão social; adolescencia; qualificação académica; assistência social

## **Adolescentes Migrantes en el Sistema de Protección**

Los recursos especializados en la atención a la infancia y a la adolescencia en dificultad social son los encargados de asumir el reto de la integración social de la juventud migrante vulnerable. En el año 2017, hay abiertos 47.493 expedientes administrativos de protección a menores de nacionalidad no española (Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social, 2018). El empoderamiento de la juventud acompañada es el principal indicador de éxito de la acción institucional. Investigaciones previas concluyen que frecuentemente la adolescencia tutelada abandona los recursos de atención especializada sin contar con la suficiente preparación para la emancipación (Montserrat et al., 2015). Otros trabajos ponen de manifiesto como la burocracia de las administraciones es un obstáculo en la implantación de la estrategia socioeducativa de acompañamiento, dificultando la eficiencia de la actuación profesional, en el camino a una transición a la vida adulta que suponga una salida real de la situación de exclusión social (Fernández-Simo & Cid, 2018). Entendemos las estrategias socioeducativas como procesos de intervención y decisión de los equipos profesionales con la intención de facilitar oportunidades para la adolescencia vulnerable (Melendro, 2010).

El sistema de protección cuestiona permanente sus propios procesos de acompañamiento, asumiendo este proceso de reflexión como un mecanismo preciso para dar una respuesta eficiente a las personas con las que trabaja. Las políticas de protección a la infancia se concretan en un marco legislativo estatal que deriva de los diferentes tratados internacionales que, en materia de derechos de la infancia, España ha ratificado en las últimas décadas. Son las comunidades autónomas las que desarrollan su propio cuerpo legislativo, teniendo en cuenta las características específicas de cada territorio. La legislación estatal no obliga a las autonomías a facilitar apoyo socioeducativo en las escuelas ni a apoyar el proceso de transición a la vida adulta para la juventud migrante. Cada gobierno autonómico desarrolla sus propios programas en función de criterios políticos que no siempre son sensibles a las necesidades de la adolescencia no nacional.

La atención a jóvenes de nacionalidad extranjera tiene unas características específicas, estando la intervención condicionada por el proyecto migratorio y por la legislación específica de extranjería. El marco legal para los ciudadanos extranjeros es estatal. Las administraciones autonómicas carecen de competencias en el desarrollo de legislación en esta materia. El proyecto migratorio tiene frecuentemente como objetivo principal la inserción laboral. Esta meta se ve dificultada por una legislación que establece obstáculos para la contratación de personas no nacionales. La administración pública tiene la obligación legal de proteger a la infancia extranjera pero al mismo tiempo establece barreras burocráticas para su inserción social, limitando las posibilidades de contratación laboral. En el contexto expuesto, resulta imperativo investigar cual es la respuesta especializada que las administraciones dan a las necesidades de este colectivo. Las estadísticas oficiales aportan indicadores en los que observamos que el número de menores no nacionales es mayor en determinadas medidas protectoras. El 43,7% de los menores en régimen

residencial son extranjeros, en acogimiento familiar suponen solo el 9,6% (Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social, 2018). El discurso institucional de la última década, en referencia al sistema de protección, destaca la importancia de primar la estancia en unidades familiares de acogida. Los equipos técnicos del menor adoptan mayoritariamente una medida protectora para jóvenes no nacionales, que difiere de la estrategia oficial expuesta.

En el último año, se constata un repunte de la presencia de Menores No Acompañados (MENA). El término MENA está siendo estigmatizado en los últimos tiempos en España por posturas políticas xenófobas. Según datos del Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social (2018), los MENA suponen el 32,6% de la adolescencia extranjera en protección. El 94% de los MENA son de sexo masculino. Los itinerarios de los menores extranjeros no acompañados se caracterizan por la ausencia de familiares de referencia en territorio español. Este factor es un elemento diferenciador respecto a la adolescencia nacional tutelada, que pese a tener apoyos familiares deficitarios, continua contando con la familia como mejor opción desde la que emanciparse (Cuenca et al., 2018).

En todo caso, jóvenes nacionales y extranjeros con medida de protección comparten la necesidad de protagonizar procesos de emancipación más cortos e intensos que los de sus iguales. La temporalidad de la transición a la vida adulta determina la intensidad del acompañamiento profesional, condicionando la estrategia de los equipos educativos. El estrés natural en la asunción de los retos propios de la emancipación, se ve condicionado por los déficits del sistema para dar un apoyo eficaz en la consecución del imprescindible empoderamiento personal (Fernández-Simo & Cid, 2016). Investigaciones europeas concluyen que la salida de los recursos de protección tiene lugar con déficits en los apoyos institucionales (Stott, 2013), derivando en una emancipación condicionada por el riesgo de protagonizar itinerarios de exclusión social (Greeson, 2013; Perojo, 2014).

### **Itinerario Formativo en Dificultad Social y Emancipación**

La cualificación de la juventud es un factor determinante en la superación de la situación de vulnerabilidad. Las investigaciones previas muestran como la exclusión escolar incrementa las limitaciones para la adquisición de autonomía (Settersten & Ray, 2010). El nivel educativo es un aspecto crucial en la vida laboral de la juventud que fue protegida por la administración (Cassarino-Perez, Crousb, et al., 2018). Los déficits de apoyos sociales naturales se traducen en que la competencia personal sea imprescindible para dar respuesta a las demandas del mercado del trabajo. La mayor o menor adaptabilidad a las exigencias del mundo del empleo será el factor que posibilite o dificulte el éxito del proceso de integración social.

El itinerario formativo cobra un protagonismo especial en el futuro de la adolescencia migrante en protección. Entendemos que el itinerario es un proceso de elevada complejidad en el que las circunstancias condicionan la toma de decisiones de las metas académicas definidas por el alumnado (Merino et al., 2006). Ante la ausencia de información oficial sobre la evolución académica del alumnado tutelado, podemos utilizar la estadística de entidades del tercer sector que acompañan a estos jóvenes. Las memorias de la ONG que gestiona el programa de transición a la vida adulta en Galicia (IGAXES3, 2018) indican, con una muestra de 3680 participantes recogida entre los años 2010 a 2017, que un 80% no logra obtener la ESO. Los datos apuntan a la necesidad de analizar el fracaso escolar de este colectivo partiendo de los condicionantes sociales, sin los que no se podrá entender el fenómeno dada su complejidad (Ritacco & Amores, 2016). La Situación de la evolución escolar de la juventud migrante parece una réplica de los modelos escolares tradicionales del siglo XIX y primeras décadas del XX, en los que la secundaria y niveles superiores de la educación

afectaban a un porcentaje muy bajo de la población (Acosta, 2012) Las estrategias de los equipos educativos, encaminadas a la facilitación de los itinerarios formativos, son decisivas en la superación de la situación de vulnerabilidad de la juventud migrante en protección.

La infancia y la adolescencia en protección tiene manifestando, en diferentes foros, su preocupación en lo que se refiere a las dificultades presentes en el itinerario formativo. En el 2016 se celebró en Viena el FICE Congress, *Together Toward a Better World for Children, Adolescents and Families*. Este congreso contó con la participación de 60 jóvenes con expediente de protección en 15 países europeos, los cuales elaboraron un decálogo en el marco de la iniciativa International Youth Exchange de FICE “Be the Change”. La propuesta número 3 se centra en la petición de apoyos para poder realizar un itinerario formativo completo, incluyendo estudios post obligatorios. El punto 2 del decálogo reivindica el derecho a la participación en las decisiones referentes a su proyecto de emancipación. La propuesta fue aprobada en el 33º FICE Congress por la Federación Internacional de Comunidades Educativas (FICE) y por la Red Internacional de Asistencia a la infancia y a la Juventud (CYC). En octubre del 2018, la federación de ONGs Jóvenes e Inclusión organizó un think tank en Santiago de Compostela en el que participaron jóvenes en dificultad social y profesionales de toda España. La juventud participante destacó, en las conclusiones del encuentro, sus dificultades específicas para la superación de un itinerario formativo fructífero. Los participantes centraron su atención en la ausencia de estrategias institucionales específicas para la facilitación de su integración formativa.

## Objetivo

La presente investigación pretende indagar en cuales son los condicionantes específicos de la acción protectora institucional con jóvenes migrantes, centrados en el ámbito formativo. Resulta imprescindible analizar la actuación de los equipos profesionales, fundamentada en las necesidades concretas que presenta este colectivo. Con tal propósito, se definen los objetivos de: 1) analizar los condicionantes de los itinerarios formativos de la juventud migrante tutelada; 2) descubrir estrategias eficaces de los equipos educativos en relación a la facilitación de las metas formativas con menores extranjeros en protección.

## Método y Procedimiento

La investigación, de naturaleza cualitativa, consta de dos fases diferenciadas. La primera se inicia en septiembre del 2011 con el seguimiento longitudinal a una joven de origen africano que cursó estudios universitarios (SLU). Esta técnica permite obtener información sobre cuestiones relevantes para el acompañamiento socioeducativo. El seguimiento facilita en el tiempo un intercambio relacional profundo, que favorece la comprensión del caso concreto (Caïs et al., 2014). La entrevista final con esta joven tiene lugar en julio del 2013. Se retoma la recogida de información con el resto de la muestra en octubre del 2015. La disposición de personas participantes condiciona la temporalidad del proceso de investigación, superando la planificación inicial del equipo de investigadores. La información recogida hasta julio del 2016, se categoriza con la intención de facilitar una base con la que iniciar la siguiente fase del estudio. Los seguimientos continúan hasta marzo del 2018, siendo utilizados los datos de estos meses para confirmar las categorías obtenidas durante todo el proceso. En cada seguimiento se realizaron 5 entrevistas en profundidad, cuya temporalización obedece a lo expuesto en la tabla 1.

**Tabla 1***Temporalización Seguimientos Longitudinales*

Participante	E1		E2		E3		E4		E5		Período Meses
	Mes	Año	Mes	Año	Mes	Año	Mes	Año	Mes	Año	
SLU1	09	11	12	11	06	12	12	12	07	13	22
SLM1	10	15	12	16	03	16	05	16	06	16	8
SLM2	10	15	01	16	03	16	05	16	07	16	9
SLM3	11	15	01	16	04	16	06	16	07	16	8
SLM4	01	16	04	16	07	16	09	16	11	16	10
SLM5	02	16	04	16	07	16	11	16	01	17	11
1SLM6	02	16	05	16	10	16	01	17	05	17	15
SLM7	07	16	01	17	05	17	12	17	03	18	20

*Fuente:* elaboración propia.

La segunda fase se pone en marcha en octubre del 2016. Como se ha mencionado, se inicia sin tener finalizada la primera fase. Las entrevistas realizadas hasta ese momento, aparecen sombreadas en la tabla 1. La oportunidad de contar con relatos de vida de interés para el estudio, determina que el equipo investigador decida modificar la planificación inicial. La obtención de la información la realiza un técnico que trabaja con juventud en protección. Este hecho minimiza el impacto de la presencia del investigador (Ruíz, 2012), respetando los momentos naturales presentes en el itinerario vital de la juventud participante. Lo expuesto justifica la adaptabilidad del proceso de investigación a la realidad estudiada. En los relatos de vida se realizan 3 entrevistas con cada joven participante. El guión de las entrevistas se construye con la información recogida en los seguimientos previos. La intencionalidad es la de acercarse a los discursos vivenciales de las personas participantes (Bernstein, 1998). Investigaciones anteriores, realizadas con alumnado en dificultad social (Padilla et al., 2017), optaron por la perspectiva narrativa como técnica especialmente indicada para el análisis contextualizado en una realidad concreta (Benson et al., 2010), sin propósito de generalización. Resulta útil esta técnica para la reconstrucción de la estructura social en la que tuvo lugar la vivencia (McLeod & Thomson, 2009). Contar con la voz de los actores implicados posibilita analizar en profundidad los aspectos singulares de los procesos de emancipación de la juventud en protección (Parrilla et al., 2010). La investigación en desigualdad educativa, apoyada en miradas plurales y diversas, facilita alcanzar un conocimiento en el que estén presentes los grupos culturales y los saberes marginados (González et al., 2012), en el que tradicionalmente ha permanecido ausente la juventud migrante tutelada. La invisibilidad de este colectivo se enmarca en un conocimiento científico de la desigualdad de oportunidades educativas en España condicionado por la heterogeneidad de los estudios, incluso llegando a ser calificado como confuso (Fernandez, 2014).

**Tabla 2**  
*Temporalización relatos de Vida*

Participante	E1		E2		E3	
	Mes	Año	Mes	Año	Mes	Año
RV1	10	16	12	16	12	16
RV2	10	16	12	16	02	17
RV3	10	16	12	16	02	17
RV4	11	16	02	17	03	17
RV5	01	17	03	17	03	17
RV6	03	17	05	17	07	17
RV7	03	17	06	17	07	17

*Fuente:* elaboración propia.

La triangulación de la investigación se culmina mediante el contraste de las categorías substantivas, obtenidas en seguimientos y relatos de vida, con la realización de 2 grupos de discusión en los que participan figuras profesionales. El equipo de investigación establece el proceso de triangulación con la intención de obtener información de todos los actores implicados en la intervención. Las personas participantes en los focus group están especializadas en el acompañamiento socioeducativo con juventud en dificultad social. El diseño del proceso pretende alcanzar la saturación teórica producto del contraste de diversas técnicas e informantes. El diseño se realiza desde la teoría fundamentada. La información obtenida fue analizada mediante un análisis previo y la exploración del material para posteriormente proceder al procesamiento de los resultados. La información grabada se analiza inicialmente y se establecen criterios operativos. El equipo de investigación revisó los códigos para verificar la confirmabilidad y asegurarse de que estuvieran vinculados a los datos (Lincoln & Guba, 1985). La categorización de los resultados de la primera y de la tercera fase fue supervisada por dos profesionales expertos en acompañamiento socioeducativo con juventud en dificultad social, ambos externos al equipo investigador.

## Muestra

La metodología de la investigación se apoya en la participación de jóvenes y figuras profesionales. La perspectiva participativa facilita la comprensión y la contextualización de los objetivos de la investigación, mediante las aportaciones de todos los actores implicados (Nuñez & Úcar, 2018). La muestra de jóvenes se obtuvo mediante un muestreo intencional de entre los que habían sido acompañados por el equipo de investigación, teniendo en cuenta los siguientes criterios en la selección: 1) que sean jóvenes de nacionalidad extranjera; 2) que durante su itinerario vital hubiesen estado en situación administrativa de tutela; 3) que hayan participado como alumnado en formaciones de tipo formal o no formal. Los criterios específicos para cada técnica son: 1) para los seguimientos longitudinales juventud que en el momento del inicio del seguimiento cursen estudios post obligatorios (Grado Universitario, Grado medio o superior) o realicen una formación para

desempleados, bien sea una Acción Formativa para Desempleados (AFD) del SEPE (Servicio Público de Empleo) o una formación del Punto Formativo Incorpora (PFI); 2) para los relatos de vida se cuenta con jóvenes que hayan superado con éxito una acción formativa orientada al acceso al empleo. Los seguimientos se inician con una joven universitaria de origen africano, que estuvo tutelada durante 60 meses. El elevado interés del caso obedece a que es la única alumna, de la que tengamos constancia, que hasta la fecha haya realizado estudios universitarios en Galicia, siendo migrante y estando de alta el sistema de protección.

**Tabla 3***Muestra de Juventud Migrante Participante*

Técnica	Código	Sexo	País de Origen	Edad
Seguimiento	SLU1	Femenino	Cabo verde	22
Longitudinal	SLM1	Masculino	Colombia	20
	SLM2	Femenino	Colombia	19
	SLM3	Femenino	República Dominicana	18
	SLM4	Masculino	Guinea Ecuatorial	22
	SLM5	Masculino	Marruecos	21
	SLM6	Masculino	Marruecos	22
	SLM7	Masculino	Senegal	18
Relatos de vida	RV1	Masculino	Colombia	21
	RV2	Femenino	Colombia	23
	RV3	Femenino	Brasil	19
	RV4	Masculino	Paraguay	19
	RV5	Masculino	Senegal	22
	RV6	Femenino	Marruecos	22
	RV7	Masculino	Marruecos	21

*Fuente:* elaboración propia.

Los grupos de discusión están compuestos por profesionales que trabajan en recursos de atención a la infancia y a la adolescencia de las provincias de Ourense y Pontevedra. Todas las figuras profesionales cuentan con formación especializada en la materia, es decir, diplomatura o grado en educación social. El criterio de selección es que contasen con al menos 12 meses de experiencia en el sistema. La elevada rotación del personal y el trabajo a turnos dificultan la configuración de una muestra de participantes con conocimiento profundo de la cuestión. Las participantes en el grupo I tienen una experiencia laboral media de 109,5 meses. La media de meses trabajados en el Grupo II es de 74,8.



**Tabla 4***Profesionales Participantes*

	Código	Sexo	Experiencia laboral en meses
Grupo de discusión I	1GDP1	Mujer	98
	1GDP2	Hombre	125
	1GDP3	Mujer	118
	1GDP4	Mujer	97
Grupo de discusión II	2GDP1	Mujer	112
	2GDP2	Mujer	13
	2GDP3	Mujer	130
	2GDP4	Mujer	103
	2GDP5	Hombre	16

*Fuente:* elaboración propia

## Resultados

El itinerario formativo de la juventud migrante en protección está condicionado por la motivación del proyecto migratorio. Se constata una idealización inicial del destino. “Me vine para tratar de conseguir dinero para mi casa, siempre pensé que las cosas aquí eran mucho más fáciles” (RV6E1), comenta uno de los participantes. Otro joven dice que “en mi país se trabaja de lo que quieres, no tienes que hacer cursos para aprender a trabajar, y yo no entendía para que tenía que hacer un curso para un trabajo que se hace con las manos.... Allí o sabes o no sabes” (SLM4E5), dice un participante procedente de un país africano. La formación no estaba contemplada inicialmente en los itinerarios orientados al inicio inmediato de actividad laboral. La demanda de formaciones pragmáticas es frecuente entre este grupo de jóvenes. “Lo que más fácil te hace poder trabajar es hacer un curso en el que aprender un oficio, por eso todos queremos que en Mentor (programa de inserción sociolaboral) nos metan en un curso” (RV3E3), argumenta una joven.

Los participantes que presentan una motivación inicial hacia la realización de formaciones de larga duración, se encuentran con numerosas dificultades que ponen en riesgo el mantenimiento de la meta formativa. “No tienes a nadie que este ahí presente durante los años, que te oriente y te apoye....Muchas veces te sientes insegura y tienes dudas de si vas a llegar a conseguir los que quieres” (SLU1E4), afirma una joven universitaria. La ausencia de apoyos estables es una preocupación frecuente. “La familia no está preocupada por tus estudios, claro que quieren que estudies y lo mejor para ti, pero más bien lo que les preocupa es que mandes dinero. Allí las cosas son duras....Ya sabes que en mi caso tuve que ayudar a mi familia que está aquí y a la que tengo allí” (SLU1E5), argumenta la participante.

**Tabla 5***Factores Determinantes del Itinerario Formativo de Juventud Migrante en Protección*

COD.	Categorías Factor		Frecuencias			
			Seguimientos	Relatos	Grupos Discusión	
FC1	Idealización de la realidad del destino migratorio		SLU1	RV5	1GDP2	
			SLM2	RV6	1GDP4	
			SLM4	RV7	2GDP2	
			SLM6			
			SLM7			
FC2	Conflicto entre pretensión de acceso inmediato al empleo y la necesidad inesperada de cualificación	FC2.1	Cambio permanente de sector laboral preferente por negativa a asumir un itinerario formativo a medio plazo	SLM4	RV3	1GDP1
				SLM6	RV5	2GDP5
				SLM7	RV7	
		FC2.3	Cambio temporal de sector laboral preferente con pretensiones futuras de consecución de la meta educativa inicial	SLM2	RV4	1GDP3
				SLM5	RV6	2GDP3
						2GDP4
FC3	Comprensión y aceptación de la necesidad de formación para la consecución de las metas migratorias		SLU1	RV3	1GDP3	
			SLM1	RV4	1GDP4	
			SLM2	RV5	2GDP1	
			SLM5	RV6	2GDP3	
				RV7	2GDP4	
FC4	Adecuación del modus vivendi de la juventud migrante a la rigidez normativa de los recursos, condicionada por el marco legislativo		SLM2	RV1	1GDP3	
			SLM3	RV3	2GDP2	
			SLM6	RV4	2GDP5	
				RV7		
FC5	Escolarización obligatoria en cursos ajenos a las necesidades personales.		SLM2	RV3	1GDP2	
			SLM6	RV4	1GDP3	
				RV7	2GDP1	
					2GDP3	
FC6	Ausencia de apoyos estables en la planificación de itinerarios formativos a largo plazo		SLU1	RV2	1GDP3	
			SLM1	RV4	2GDP3	
				RV6		
				RV7		
FC7	Pretensión eminentemente pragmática en los procesos de aprendizaje		SLM4	RV3	1GDP2	
			SLM5	RV5	1GDP3	

COD.	Categorías Factor		Frecuencias			
			Seguimientos	Relatos	Grupos Discusión	
					1GDP4	
					2GDP2	
					2GDP4	
					2GDP5	
FC8	Presencia de vínculos familiares, especialmente en el país de origen, que demandan dinero, dificultando la contemplación de metas formativas.		SLU1	RV5	1GDP2	
			SLM4	RV6	1GDP3	
			SLM5	RV7	2GDP1	
			SLM6		2GDP2	
			SLM7			
FC9	Motivación para la realización de estudios profesionales formales al inicio del acompañamiento socioeducativo,	FC9.1	Ausencia de estrategias de adaptabilidad para la inclusión académica	SLU1	RV2	1GDP3
				SLM6	RV6	2GDP4
					2GDP5	
		FC9.2	Frustración posterior a proceso de exclusión escolar	SLM2	RV4	1GDP2
				SLM3		2GDP2
					2GDP4	

*Fuente:* elaboración propia

La escolarización en cursos ajenos a las necesidades socioeducativas de la juventud migrante recién llegada constituye una dinámica propiciadora de procesos de frustración en el ámbito escolar. “Es tónica habitual que los menores que llegan en edad de escolarización sean inscritos en cursos que se corresponden con su edad cronológica, con un retraso de dos años. No presentan un nivel académico suficiente como para atender al currículo del curso” (2GDP2), argumenta una educadora. “En la mayoría de los casos son escolarizados sin contar con un manejo mínimo del castellano. Conozco a muchos menores que están en una realidad ajena a la suya sin ser adaptados. Los colegios no cuentan con medios adecuados para trabajar con estos chicos (1GDP2)”, comenta un educador. “Yo estuve aquí en la escuela, pero la verdad es que no me enteraba de nada. Yo estaba allí callado pero quería que me quitaran ya” (SLM6E3), dice un joven marroquí.

**Tabla 6**

*Estrategias Eficaces para el Itinerario Formativo de Juventud Migrante con Medida Administrativa de Protección*

COD.	Categorías Estrategia		Frecuencias			
			Seguimientos	Relatos	Grupos discusión	
EE1	Facilitar la comprensión de la realidad social y laboral según la motivación migratoria	EE1.1	Potenciar escenarios de diálogo y reflexión hacia la comprensión de la adaptabilidad	SLU1	RV2	1GDP2
				SLM4	RV4	2GDP2
		EE1.2	Posibilitar experiencias	SLM1	RV1	1GDP3
				SLM2	RV5	

COD.	Categorías Estrategia		Frecuencias			
			Seguimientos	Relatos	Grupos discusión	
			vivenciales puntuales de conocimiento de la realidad formativa y laboral	SLM5 SLM6	RV7	
EE2	Flexibilizar la temporalidad en la incidencia educativa, respetando los tiempos necesarios para la adecuación a la nueva realidad formativa y laboral.			SLU1 SLM1	RV2 RV6	1GDP4 2GDP2 2GDP3 2GDP5
EE3	Explicar detalladamente el proceso de regularización documental	EE3.1	Argumentar el carácter particular de cada proceso de regularización, facilitando la comprensión comparativa con otros itinerarios	SLM4 SLM5 SLM6 SLM7	RV5 RV7	1GDP3 1GDP4 2GDP1 2GDP2 2GDP5
		EE3.2	Favorecer la comprensión de la importancia de las prácticas formativas en empresas como oportunidad	SLM4 SLM5 SLM6 SLM7	RV1 RV4 RV5 RV7	1GDP3 2GDP2 2GDP5
EE4	Posibilitar en las primeras semanas el estudio del idioma local, posteriormente a la explicación del carácter imprescindible del dominio de la competencia lingüística			SLU1 SLM5 SLM7	RV5 RV6	1GDP3 2GDP3 2GDP4
EE5	Facilitar oportunidades formativas valoradas según diagnóstico socioeducativa			SLM1 SLM3 SLM4 SLM5 SLM6 SLM7	RV1 RV2 RV3 RV5	1GDP2 1GDP3 1GDP4 2GDP1 2GDP3 2GDP5
EE6	Acompañar con la adaptabilidad como elemento central de la acción protectora	EE6.1	Diseñar un acompañamiento flexible, especialmente en los primeros momentos del proceso, que adapte el funcionamiento del sistema a las demandas fundamentales de	1SLU SLM1 SLM5	RV3 RV6 RV7	1GDP3 1GDP4 2GDP1 2GDP2 2GDP4 2GDP5

COD.	Categorías Estrategia		Frecuencias		
			Seguimientos	Relatos	Grupos discusión
		los y las participantes			
	EE6.2	Incrementar la incidencia del proceso de adaptabilidad a la realidad contextual, de forma paralela al avance del acompañamiento	SLM4 SLM5	RV2 RV3 RV4 RV5	1GDP2 1GDP3 1GDP2
EE7	Facilitar el acceso a prácticas en empresa como estrategia para el conocimiento mutuo de juventud y empresariado		SLM4 SLM5 SLM6 SLM7	RV1 RV3 RV4 RV5 RV7	1GDP2 1GDP3 2GDP2 2GDP3
EE8	Favorecer apoyos estables en la consecución de las metas académicas	EE8.1 Consolidar apoyos económicos para la continuidad en estudios	SLU1 SLM1	RV1 RV2 RV6	1GDP3 2GDP1 2GDP3
		EE8.2 Facilitar referentes adultos, especialmente compatriotas integrados.	SLU1 SLM6 SLM7	RV4 RV5 RV6	1GDP1 1GDP3 2GDP1 2GDP3 2GDP5
EE9	Priorizar en los discursos de las figuras profesionales la consecución de la meta formativa como prioridad		SLU1 SLM1 SLM3	RV2 RV6	1GDP2 1GDP3 2GDP1 2GDP2 2GDP5

*Fuente:* elaboración propia

La gestión de los tiempos en el acompañamiento socioeducativo es un factor determinante en la eficacia de la estrategia profesional. “Debemos de contar con más margen para gestionar el trabajo con los jóvenes. La situación es diferente al principio de la relación que cuando esta ya está consolidada, necesitan tiempo para entender su nueva situación y la ayuda que les podemos ofrecer (2GDP5)” comenta un profesional. “Cuando llevas tiempo en el centro es cuando empiezas a ver como son las cosas y como debes de hacer para conseguir lo que quieres” (RV7E1), dice un joven. En los seguimientos se observan que las tensiones entre figuras profesionales y jóvenes son más frecuentes en el inicio del proceso. La flexibilidad en los tiempos, configurada según las necesidades individuales, aparece como un elemento determinante de la calidad de la intervención. En los jóvenes se constatan déficits de comprensión de las demandas normativas de los recursos, especialmente presentes en los primeros momentos. La habilidad de cada equipo, a la hora de facilitar la comprensión de la nueva realidad, es determinante para el éxito de la intervención.

Las figuras profesionales asumen la individualización como un aspecto crucial en el hacer educativo diario. “Cada joven cuenta con unas necesidades propias y el diseño de la intervención tiene que realizarse en función de estas. No es bueno que diseñen intervenciones en función del resultado con otros menores que estuvieron antes” (1GDP3), afirma una educadora. La individualización se centra en la forma del acompañamiento. “Aunque lo que se pretende con estos jóvenes parece siempre lo mismo (hace referencia a la secuencia habitual en el proceso: idioma, regularización documental y trabajo), en cada situación se tratan los procesos de manera diferente..., sobre todo varía en cómo se articula la relación y los momentos” (1GDP3), argumenta una profesional. Los menores comparan su situación con la de otros iguales, observándose dificultades para entender que cada caso presenta unos condicionantes individuales propios. Las comparativas entre pares pueden derivar en percepciones de preferencia hacia otros iguales. “Yo veía que había quien estaba ya haciendo un curso para trabajar y yo estaba en el centro sin hacer nada y eso me enfadaba. Es importante te expliquen bien como están tus papeles y las diferencias con otros, sino puedes hacer cosas que no debes pensando que se ríen de ti” (SLM3E3), afirma un joven.

Los discursos profesionales no priorizan itinerarios formativos de larga duración, argumentando que la ausencia de medios hace improbable que estas metas sean realistas. “Desde las jerarquías de las entidades nos dicen que lo primero es que consigan trabajo. Debemos de reconocer que muchas veces tenemos que convencer a determinados chicos de que lo ideal es realizar cursos para el trabajo, ya que no está asegurado que nadie les ayude a estudiar después de los 18”, (2GDP1), manifiesta una educadora. “Las formaciones para el empleo son la mejor forma de que conozcan la realidad laboral y que a su vez los conozcan a ellos en las empresas. Mediante las prácticas en empresas se tienen conseguido muchos permisos de trabajo” (1GDP3), dice una profesional. Los jóvenes tienen asumida esta opción como preferencial. “Yo conseguí los papeles por las prácticas de un curso... Yo ya sabía que otros también los habían hecho” (RV5E1), manifiesta un joven. El acceso al empleo aparece como prioridad que condiciona la posibilidad de planificar itinerarios formativos de larga duración. Una joven universitaria considera que “si las educadoras te plantean que puedes estudiar para tener un futuro mejor te lo plantearás, eso sí, deben decirte que ayudas tendrás y explicarte como mejorará tu vida si haces eso” (SLU1E2).

## **Discusión**

La investigación constata un conflicto entre la intencionalidad del proceso migratorio y las propuestas realizadas por los equipos educativos, especialmente en lo referente a las motivaciones del itinerario formativo. Este hecho no es exclusivo de los menores no acompañados con edades inferiores a los 16 años, que son incorporados a la escuela al ser valorados en la prueba de la muñeca con edad de escolarización obligatoria, accediendo a contextos educativos desconocidos y ajenos a la realidad personal (Bravo et al., 2010). Registramos dificultades concretas en la comprensión de las demandas curriculares de la escuela (Olmos, 2014). La juventud migrante no encuentra valor práctico en la actuación escolar, priorizando formaciones no formales orientadas al empleo. La motivación generalizada de la migración se corresponde con la obtención de recursos económicos que derivan en pretensiones inmediatas de acceso al empleo.

El papel de los equipos educativos de los recursos de protección es crucial en la construcción de las metas educativas. Se observan déficits en la priorización de los objetivos académicos en los proyectos educativos individualizados. Los discursos de las figuras profesionales apoyan preferentemente el acceso al mercado laboral, valorando el empleo como la única posibilidad de salida de la situación de vulnerabilidad. Los resultados indican un descuido de la cualificación como verdadera oportunidad de acceso a un trabajo de mayor calidad, primando formaciones

eminentemente pragmáticas. Los jóvenes asumen los cursos para el empleo como la mejor de las opciones. La presencia de las metas formativas de larga duración en las argumentaciones recogidas entre profesionales es testimonial, dando prioridad de las urgencias vitales de la juventud. Es conveniente apuntar a la importancia del clima en la superación de las metas educativas (Manota & Melendro (2016) y de la configuración de discursos y ambientes favorecedores de la inclusión formativa, en línea con la propuesta stage-setting de Harris & Robinson (2016). Los resultados apuntan a la conveniencia de que la actuación profesional contemplase estrategias que, sin perder el tan reiterado realismo con el que se fundamenta la prioridad del acceso al empleo, valorase con mayor detenimiento opciones formativas de larga duración.

La individualización de la intervención es un aspecto que aparece de forma reiterada en las argumentaciones analizadas. El respecto a las necesidades individuales y a la toma de decisiones durante la planificación de los itinerarios (Cassarino-Pérez, Córdova, et al., 2018) es un factor que suma eficiencia al proceso de acompañamiento socioeducativo. Los condicionantes sociales y culturales están asociados a las dificultades para la integración escolar (Iglesias et al., 2017), requiriendo propuestas específicas de respuesta pedagógica a estas necesidades. Los resultados indican que la realidad vital del alumnado migrante en protección está condicionada por factores de riesgo social que inciden en el ámbito académico (González, 2013). Se observa una ausencia de prácticas educativas escolares adaptadas a las necesidades específicas del alumnado, hecho que se traduce en una situación de vulnerabilidad pedagógica (Fernández, 2017). La realidad escolar analizada carece de calidad educativa, al entender que la calidad en educación está vinculada a la equidad estructural del sistema educativo (Lozano & Fernández-Prados, 2018). Los equipos socioeducativos del sistema de protección tratan de diseñar estrategias que suplan los déficits de la escuela en la inclusión escolar del alumnado migrante, si bien la acción presenta déficits propios de la precariedad de medios de los que disponen.

Los resultados indican que la intervención socioeducativa no logra facilitar figuras adultas de referencia que favorezcan la implicación académica. Este tipo de referenciado favorece la superación de las metas escolares, configurándose como un elemento de protección (Cassarino-Pérez, Córdova, et al., 2018; García et al., 2016). Se observa que se mantienen los lazos afectivos con familias que permanecen en el país de origen, que si bien apoyan la consecución de las metas formativas (Santana et al., 2018), las presiones que realizan para la recepción de dinero, derivan en que los jóvenes obtén por el inicio de la actividad laboral frente a la continuidad en el itinerario formativo. La ausencia de referentes naturales contextuales se substituye por la de figuras profesionales. Los itinerarios analizados indican que la estabilidad en el centro de formación y en el equipo profesional de referencia favorecen la consecución de las metas formativas (Cassarino-Pérez, Crousby, et al., 2018). La permanencia de las figuras educativas durante todo el itinerario personal favorece la eficacia del acompañamiento (Bravo & Santos-González, 2017; Fernández-Simo & Cid, 2018; McFadden et al., 2018; Newbigging & Thomas, 2011).

Las figuras profesionales argumentan que el cuerpo docente desconoce la realidad específica del alumnado migrante en protección. El sistema educativo propone la Formación Profesional Básica (FPB) como alternativa a la exclusión escolar, tratando de facilitar una segunda oportunidad al alumnado vulnerable. Considerando que la muestra utilizada no pretende ser generalizable, es relevante destacar que los participantes en la investigación consideran que en los itinerarios de FPB no se aplicó una adaptación pedagógica a la situación de este colectivo, debido principalmente a la ausencia de acompañamiento socioeducativo dentro de la escuela (García, 2016). En los itinerarios analizados se constatan déficits de estrategias para la integración escolar de este alumnado. Los resultados indican que las dinámicas pedagógicas de la FPB son las mismas que vivenciaron en los cursos de ESO, retroalimentando la exclusión escolar del colectivo (Fernández-Simo & Cid, 2016).

Tanto jóvenes como figuras profesionales destacan que la formación para el empleo se convierte en alternativa a la escuela para la juventud migrante en protección. La claridad del proyecto migratorio prioriza la consecución de recursos económicos, incidiendo en la meta educativa (Santana, Feliciano & Jiménez, 2016). La migración afecta a la auto percepción, condicionando la integración escolar (Longás et al., 2018). La escuela no contempla estos aspectos, enfocando la actuación con el alumnado migrante en protección sin medidas específicas de atención a sus necesidades concretas. El sistema escolar puede elaborar estrategias que favorezcan un clima de aprendizaje que supere limitaciones contextuales (Tourón et al., 2018), si bien en la muestra utilizada, el peso de la adaptabilidad recae en los recursos de protección.

## Conclusiones

El alumnado migrante con expediente de protección sufre las consecuencias de la invisibilidad dentro de la escuela. La administración educativa permanece pasiva ante la exclusión educativa que sufre el colectivo. La escuela no dispone de estrategias socioeducativas que faciliten la adaptabilidad de este alumnado a las demandas curriculares. Los equipos profesionales del sistema de protección tratan de favorecer la inclusión educativa con la aplicación de intervenciones que minimicen el impacto de la ausencia de equidad en la escuela. El alumnado migrante se encuentra con un sistema educativo rígido no dispuesto a modificar sus dinámicas estructurales en un proceder pedagógico en el que el factor social es el gran ausente.

La individualización, la participación, la flexibilidad y la adaptabilidad son dimensiones que favorecen una acción educativa que respecta la realidad del alumnado migrante en exclusión social. La escuela muestra ausencia de empatía con la situación vital de este colectivo. La actuación escolar está centrada en cuestiones instructivas condicionadas por la prioridad del currículo. La ausencia de empatía con la situación del alumnado extranjero sin apoyo social nos aproxima a un sistema educativo cerrado y centrado en los procesos sistémicos propios. El reconocimiento de la otredad es el paso previo para una actuación pedagógica sensible a la diversidad social del alumnado. La inclusión escolar del alumnado migrante es un paso decisivo para que el proceso de transición a la vida adulta sea satisfactorio. La educación es fundamental en la superación de la situación de exclusión social. La escuela debe asumir su responsabilidad social y no continuar ajena a un problema del que es principal responsable, la exclusión generalizada del alumnado migrante con medida administrativa de protección.

## Limitaciones de la Investigación

El estudio pretende analizar aspectos cualitativos que tienen incidencia en los itinerarios formativos de la juventud migrante en protección. Los resultados facilitan información de interés para analizar la realidad vital del colectivo y su incidencia en los procesos de inclusión académica. Sería aconsejable la realización de un análisis cuantitativo amplio, que permita constatar si los déficits detectados en el acompañamiento socioeducativo en la escuela se limitan a los casos analizados en Galicia o son generalizables a todo el territorio español.

## Referencias

Acosta, F. (2012). La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica y comparada: modelos institucionales y desgranamiento durante el Siglo XX. *Cadernos De História Da Educação*, 11(1). <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/17534>



- Benson, R., Hewitt, L., Heagney, M., Devos, A., & Crosling, G. (2010). Diverse pathways into higher education: Using students' stories to identify transformative experiences. *Australian Journal of Adult Learning*, 50, 26-53.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad: Teoría, investigación y crítica*. Ediciones Morata.
- Bravo, A., Santos, I. & Del Valle, J. (2010). *Revisión de actuaciones llevadas a cabo con menores extranjeros no acompañados en el Estado Español*. Gobierno del Principado de Asturias.  
<http://www.observatoriodelainfanciadeasturias.es/documentos/menas.pdf>
- Bravo, A., & Santos-González, I. (2017). Menores extranjeros no acompañados: Necesidades y modelos de intervención. *Psychosocial Intervention*, 26, 55–62.  
<http://dx.doi.org/10.1016/j.psi.2015.12.001>
- Caïs, J., Fologuera, L., & Formoso, C. (2014). *Investigación cualitativa longitudinal*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Cassarino-Pérez, L., Córdova, V. E., Montserrat, C. & Castellá, J. (2018). Transição entre o acolhimento e a vida adulta: Uma revisão sistemática sobre intervenções. *Temas em Psicologia*, 26(3), 1665-1681. <https://doi.org/10.9788/TP2018.3-19Pt>
- Cassarino-Perez, L., Crousb, G., Goemansc, A., Montserrat, C. & Castellà, J. (2018). From care to education and employment: A meta-analysis. *Children and Youth Services Review* (Advanced Online). <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.08.025>
- Cuenca, M. E., Campos, G. & Goig, R. M. (2018). El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en acogimiento residencial: El rol de la familia. *Educación XXI*, 21(1), 321-344.  
<https://doi.org/10.5944/educXX1.16510>
- Fernández, J. (2017). Alumnado inmigrante en la ESO: Vulnerabilidad pedagógica del sistema educativo. *Educación XXI*, 20(1), 121-140. <https://doi.org/10.5944/eduXXI.12855>
- Fernández, M. (2014). La evolución de la desigualdad de oportunidades educativas: una revisión sistemática de los análisis del caso español. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 147, 107-120. <http://dx.doi.org/10.5477/cis/reis.147.107>
- Fernández-Simo, D., & Cid, X.M. (2018). Análisis longitudinal de la transición a la vida adulta de las personas segregadas del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 70(2), 25-38. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2018.54539>
- Fernández-Simo, D. & Cid, X. M. (2016). The underage protection system in Galicia (Spain). New needs for social and educational support with teens and youth in social difficulties. En T. Suikkanen-Malin, M. Vestila & J. Jussila (Eds.), *Foster Care, Childhood and Parenting in Contemporary Europe* (pp. 31-44). Publications of Kymenlaakso University of Applied Sciences.
- García, J. L., Quintanal, J. & Cuenca, M. E. (2016). Análisis de la percepción que tienen los profesores y las familias de los valores en los jóvenes en vulnerabilidad social. *Revista Española de Pedagogía*, 263,91-108. <https://revistadepedagogia.org>
- García, M. (2016). L'acompanyament a les transicions educatives coma a política contra l'abandonament escolar prematur i la millora de l'èxit. *Revista Catalana de Pedagogia*, 10, 33- 45.
- González, J. C., Luzón, A., & Torres, M. (2012). La exclusión social en el discurso educativo: Un análisis basado en un programa de investigación. *Education Policy Analysis Archives/ Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20(24),1-20. <https://doi.org/10.14507/epaa.v20n24.2012>
- González, M. T. (2013). Absentismo escolar: Posibles respuestas desde el centro educativo. *Reice. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(2), 5-27.  
<https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2853>
- Greeson, J. (2013). Foster youth and the transition to adulthood: The theoretical and conceptual basis for natural mentoring. *Emerging Adulthood*, 1(1), 40–51.

- Harris, A. L., & Robinson, K. (2016). A new framework for understanding parental involvement: Setting the stage for academic success. *The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences*, 2(5). <https://doi.org/10.7758/rsf.2016.2.5.09>
- IGAXES3. (2018). *Memoria anual del año 2017*. (No publicado)
- Iglesias, E., Sánchez-Romero, C., & Castillo, S. (2017). La dimensión comunitaria como factor de prevención del abandono escolar. *Journal for educators, Teachers and Trainers*, 8(1), 214-225. <http://hdl.handle.net/10481/59917>
- International Youth Exchange de FICE, “Be the Change (2016, agosto). *Concrete suggestions and a proposal for policy changes towards care leavers*. Presentado en el 33 FICE Congress, Together Toward a Better World for Children, Adolescents and Families, Viena, Austria.
- Jóvenes participantes en el Innolab Santiago. (2018, octubre). *Conclusiones Innolab Jóvenes e Inclusión. Think tank: familia, género, redes de apoyo, escuela y violencia*, Santiago de Compostela, España.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Longás, J., Cussó, I., & Parcerisas, I. (2018). Educación y pobreza infantil: razones para la exigibilidad de un derecho fundamental. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 68, 45-63.
- Lozano, A., & Fernández-Prado, J. F. (2018). Equidad estructural en los sistemas educativos europeos. *Revista Española de Educación Comparada*, 32, 88-106. <https://doi.org/10.5944/reec.32.2018.22857>
- Manota, M. A. & Melendro, M. (2016). Clima de aula y buenas prácticas docentes con adolescentes vulnerables: Más allá de los contenidos académicos. *Contextos Educativos*, 19, 55-74. <https://doi.org/10.18172/con.2756>
- Melendro, M. (2010). *El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social*. UNED.
- Merino, R., García, M., & Casal, J. (2006). De los PGS a los PQPI. Sobre perfiles y dispositivos locales. *Revista de Educación*, 341, 81- 98. [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re341/re341\\_04.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re341/re341_04.pdf)
- McFadden, P., Mallett, J., Campbell, A., & Taylor, B. (2018). Explaining self-reported resilience in child-protection social work: The role of organisational factors, demographic information and job characteristics. *The British Journal of Social Work*, 49(1), 198-216. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcy015>
- McLeod, J., & Thomson, R. (2009). *Researching social change: Qualitative approaches*. Sage.
- Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social. (2018). *Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia*. <http://www.observatoriodelainfancia.mscbs.gob.es/productos/pdf/BoletinProteccion20Provisional.pdf>
- Montserrat, C., Casas, F. & Sisteró, C. (2015). *Estudio sobre la atención a los jóvenes extutelados: Evolución, valoración y retos de futuro*. Departament de Benestar Social i Família.
- Newbigging, K. & Thomas, N. (2011). Good practice in social care for refugee and asylum-seeking children. *Child Abuse Review*, 20, 374–390. <https://doi.org/10.1002/car.1178>
- Núñez, H., & Úcar, X. (2018). La evaluación participativa de acciones comunitarias: una batería de dimensiones y evidencias de trabajo para profesionales y agentes sociales. *Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 68, 145-156.
- Olmos, P. (2014). Competencias básicas y procesos perceptivos: Factores y claves en la formación y orientación de los jóvenes en riesgo de exclusión educativa y sociolaboral. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 531-546.
- Padilla, T., González-Monteaquedo, J., & Soria-Vilchez, A. (2017). Gitanos en la universidad. Un estudio de caso de las trayectorias de éxito en la Universidad de Sevilla. *Revista de Educación*, 377, 187-211. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-377-358>

- Parrilla, A., Gallego, C. & Morriña, A. (2010). El complicado tránsito a la vida activa de jóvenes en riesgo de exclusión: Una perspectiva biográfica. *Revista de Educación*, 351, 211-233.
- Perojo, I. (2014). La inserción social y laboral de los jóvenes tutelados y extutelados. En G. Pérez Serrano & A. De-Juanas (Coords.), *Educación y jóvenes en tiempos de cambio* (pp. 43-55). UNED.
- Ritacco, M. & Amores, F.J. (2016). Estudiantes en riesgo de exclusión educativa en secundaria. Percepciones del profesorado implicado en los programas extraordinarios de prevención del fracaso escolar. *Enseñanza & Teaching*, 34, 137-160.  
<https://doi.org/10.14201/et20163341137160>
- Ruiz, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Deusto.
- Santana, L. E., Alonso, E. & García, F. L. (2018). Trayectorias laborales y competencias de empleabilidad de jóvenes nacionales e inmigrantes en riesgo de exclusión social. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 355-369. <https://doi.org/10.5209/RCED.52444>
- Santana, L. E., Feliciano, L., & Jiménez, A. B. (2016). Perceived family support and the life design of immigrant pupils in secondary education. *Revista de Educación*, 372, 32-58.  
<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-372-314>
- Settersten, R. A., & Ray, B. (2010). What's going on with young people today? The long and twisting path to adulthood. *The Future of Children*, 20(1), 19-41. <https://doi.org/10.1353/foc.0.0044>
- Stott, T. (2013). Transitioning youth: Policies and outcomes. *Children and Youth Services Review*, 35, 218–227. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.10.019>
- Tourón, J., López-González, E., Lizasoain, L., Gracia, M. J., & Navarro, E. (2018). Alumnado español y bajo rendimiento en ciencias en PISA 2015: Análisis del impacto de algunas variables contexto. *Revista de Educación*, 380, 156-184. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-380-376>

## Sobre los Autores

### Deibe Fernández-Simo

Universidad de Vigo

[jesfernandez@uvigo.es](mailto:jesfernandez@uvigo.es)

Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Vigo y profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación. Su actividad investigadora se centra en acción socioeducativa con infancia vulnerable. Su publicación más reciente “Déficits of Adaptability and Reversibility in the Socio-Educational Strategy for Youth in Protection Services during the Transition to Adult Life” (*Children and Youth Services Review*, 2020).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6202-4452>

### Xosé Manuel Cid-Fernández

Universidad de Vigo

[xcid@uvigo.es](mailto:xcid@uvigo.es)

Profesor en la Universidad de Vigo, siendo actualmente decano de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Trabajo Social. Como investigador coordina el programa de doctorado, en el que ha dirigido 15 tesis doctorales. Su obra más reciente: *Adolescencias Invisibles* (Andavira Editora, Santiago, 2020).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7470-1737>

### María Victoria Carrera-Fernández

Universidad de Vigo

[jesfernandez@uvigo.es](mailto:jesfernandez@uvigo.es)

Docente en la Universidad de Vigo. Su actividad investigadora se centra en la adolescencia, el bullying/ciberbullying, la heteronormatividad y la pedagogía crítica y queer. Entre sus últimas publicaciones destacan “Me and Us Versus the Others: Troubling the Bullying Phenomenon” (*Youth & Society*, 2019), “Patrolling the Boundaries of Gender” (*International Journal of Sexual Health*, 2020).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2158-3084>

---

## archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 30 Número 5

25 de enero 2022

ISSN 1068-2341

---



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Por errores y sugerencias contacte a [Fischman@asu.edu](mailto:Fischman@asu.edu)

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa\_aape.