

# La Influencia de la Participación en una Vida Plena y Satisfactoria del Alumnado de Formación Profesional Básica en el País Vasco

## The Influence of Participation in a Full and Satisfactory Life of Basic Vocational Training Students in the Basque Country

Andoni Piñero Pradera \*, Javier Pérez-Hoyos y Álvaro Moro Inchaurtieta

*Universidad de Deusto, España*

### RESUMEN:

La Formación Profesional Básica (FPB) en España representa un modelo consolidado para reducir el abandono escolar ya que está diseñado para brindar oportunidades de formación a aquellos adolescentes que presentan dificultades para continuar con éxito en la educación secundaria obligatoria. Abordar la participación de quienes enfrentan más dificultades representa un desafío social importante tal y como se reconoce en la Convención de los Derechos del Niño y en los Objetivos de Desarrollo Sostenible 4 y 10, centrados en la educación de calidad y la reducción de las desigualdades. Así, este artículo se centra en la relación de los procesos participativos en el alumnado de FPB y el estado óptimo de desarrollo y bienestar en diversos aspectos de la vida humana que contribuyen a una vida plena y satisfactoria (florecimiento). Para ello se utilizaron datos de la última edición de la Encuesta DROGAS Y ESCUELA X sobre uso de drogas en Educación Secundaria 2021-2022 en el País Vasco, que incorpora sendos módulos de preguntas sobre participación y florecimiento. A través del análisis comparativo de medias, los resultados nos dan información sobre la influencia positiva de la participación en la percepción de una vida plena y satisfactoria del alumnado de FPB.

### DESCRIPTORES:

Formación básica, Abandono de estudios, Fracaso escolar, Participación de los estudiantes.

### ABSTRACT:

Basic Vocational Education and Training (BVET) in Spain represents a consolidated model for reducing school dropout as it is designed to provide training opportunities for those adolescents who have difficulties in continuing successfully in compulsory secondary education. Addressing the participation of those who face the most difficulties represents an important social challenge as recognised in the Convention on the Rights of the Child and in Sustainable Development Goals 4 and 10, which focus on quality education and the reduction of inequalities. Thus, this article focuses on the relationship of participatory processes in BVET's and the optimal state of development and well-being in various aspects of human life that contribute to a full and satisfying life (flourishing). For this purpose, data from the latest edition of the DROGAS Y ESCUELA X survey on drug use in Secondary Education 2021-2022 in the Basque Country, which incorporates two modules of questions on participation and flourishing, were used. Through the comparative analysis of averages, the results provide us with information on the positive influence of participation on the perception of a full and satisfactory life among BVET students.

### KEYWORDS:

Vocational education, School dropout, Academic failure, Student participation.

### CÓMO CITAR:

Piñero Pradera, A., Pérez-Hoyos, J. y Moro Inchaurtieta, A. (2024). La influencia de la participación en una vida plena y satisfactoria del alumnado de formación profesional básica en el País Vasco. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(2), 151-168.

<https://doi.org/10.4067/S0718-73782024000200151>

## 1. Introducción

A lo largo de la segunda mitad del siglo XX se fueron configurando los debates sobre Derechos Humanos (DDHH) que constituyen el marco comprensivo que hoy en día tenemos. Los debates entre la libertad de elección y la igualdad de oportunidades en la educación representaron los dos bloques antagónicos de la Guerra Fría. Ambos representaron la actual concepción de educación en la esfera internacional. Si bien la educación se configuró como un derecho de segunda generación, es cierto que sin el acceso a la misma no es posible ejercer gran parte del resto de los DDHH (Hevia, 2010).

En muchos lugares del planeta este derecho se ve conculcado por diferentes motivos, y en el resto en ocasiones presenta fisuras en su puesta en práctica. Una de estas fisuras es sin duda el abandono escolar. El abandono temprano de los estudios trae consecuencias negativas para el futuro de individuos y sociedades. Siendo una prioridad para muchos dirigentes reducirlo, centrados en ocasiones en visiones culpabilizadoras del fracaso escolar (Aristimuño, 2015). Por esta relación entre el fracaso y abandono escolar temprano y su consecuencia directa sobre el ejercicio de los DDHH, la ONU (2015) aprueba en la agenda 2030, un objetivo relativo a la educación. Así en su cuarto objetivo exponen:

*4.1 De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos.*

En esta formulación existe una encomienda a generar las condiciones que permitan a los niños, niñas y adolescentes (NNA) concluir sus estudios. Unicef (2012) señala que existen cuatro barreras: económicas, socioculturales, políticas y materiales, estas últimas pueden ser pedagógicas y simbólicas. Ante esa barrera la estrategia es fomentar escuelas comprometidas con la inclusión. Eso pasa por estrategias escolares y docentes que apuntalen un clima escolar de oportunidad para los NNA.

El presente artículo se enmarca en el proyecto de investigación EduRisk “Buenas prácticas con adolescentes en riesgo en Formación Profesional Básica hacia una mayor eficacia educativa e inclusión social”. Se trata de un proyecto I+D+i, en el marco de los programas estatales de generación de conocimiento y fortalecimiento científico y tecnológico del sistema de I+D+i y de I+D+i orientada a los retos de la sociedad (convocatoria 2020 referencia proyecto/aei10/13039/501100011033 con el objetivo general de identificar, describir, interpretar y divulgar la acción pedagógica que se lleva a cabo en los Centros de Formación Profesional de Grado Básico de la CAE (Comunidad Autónoma de Euskadi) como intervenciones que contribuyen a la inclusión educativa, social y laboral del alumnado.

## 2. La Formación Profesional Básica en España

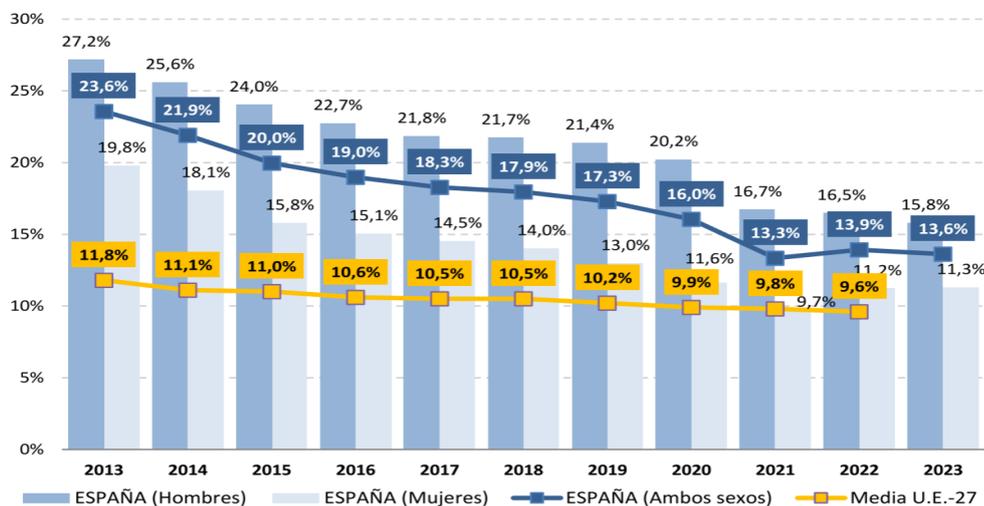
En España se han implementado diversos programas a lo largo de los años con el objetivo de abordar el abandono y el fracaso escolar. Estos programas han evolucionado con el tiempo para adaptarse a las necesidades y mejorar la eficacia. Los esfuerzos han estado dirigidos a proporcionar alternativas y apoyo al estudiantado con dificultades en el sistema educativo convencional, para reducir las tasas de abandono y mejorar los niveles de éxito académico (Santibáñez et al., 2024).

En el año 2023, el abandono temprano en España (Ver Figura 1) se situó en el 13,6 %, lo que supuso una bajada de 0,3 puntos con respecto a 2022 (13,9 %) en 2022. Si se

compara con el año 2013, cuando el porcentaje de abandono era del 23,6 %, se ha reducido el peso del abandono en un 42,2 % y dejando en 4,0 puntos la distancia a la media de la Unión Europea (9,6 % en 2022), cuando la distancia en 2013 era de 11,8 puntos (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deporte, 2024).

**Figura 1**

*Evolución educativa del abandono temprano en España por sexo, y en la UE.*



Nota. Ministerio Educación, Formación Profesional y Deportes (2024).

Históricamente, se han desarrollado diferentes programas en el estado español para avanzar en la prevención del abandono y fracaso escolar. Estos programas han ido cambiando iniciando por los Programas de Garantía Social, sustituidos por los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), después por la Formación Profesional Básica (FPB). Se inició con la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, (L.O.G.S.E), “que buscaba recuperar a quienes se quedaron fuera del sistema educativo y preparar al alumnado para el ejercicio de actividades profesionales acordes con sus capacidades y expectativas personales” (Fernández-García et al., 2019, p.36).

A lo largo de estas transformaciones, el sistema educativo español ha buscado adaptarse y proporcionar opciones viables para aquellos que presentaban dificultades en el sistema educativo convencional. Con la llegada de la Ley 3/2020, de 29 de diciembre, (conocida coloquialmente LOMLOE) por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, se ha puesto un énfasis especial en el desarrollo socioemocional y competencial del alumnado.

Los programas de FPB –“con edades comprendidas entre los 15 y 17 años que, habiendo cursado tercero de ESO o, excepcionalmente, segundo, esté en riesgo de fracaso escolar o haya fracasado de facto” (Sarceda-Gorgoso y Barreira-Cerqueiras, 2021, p. 321)– que se extienden a lo largo de dos años académicos, están dirigidos a aquel alumnado que aún no ha completado la ESO y desea continuar su trayectoria educativa obligatoria y gratuita. La culminación de este ciclo abre las puertas a obtener el título de Técnico Profesional Básico, lo que facilita el ingreso a los ciclos formativos de grado medio. Además, al presentar la prueba final de evaluación, también se puede alcanzar el graduado en ESO (EUSTAT, 2024) lo que permite la continuidad en el sistema educativo, y brinda la opción de volver al mismo al finalizar el ciclo. (Aramendi-Jauregi y Etxeberria-Murgiondo, 2021; Ciriza-Medívil, 2021; Martínez-Carmona et al., 2022; Martínez-Martínez et al., 2023).

Este modelo educativo reconoce la importancia de una educación integral más allá de la mera transmisión de conocimientos (Martínez-Martínez et al., 2023). En este contexto, la FPB se posiciona como un elemento crucial del sistema educativo español, ofreciendo oportunidades para aquellos estudiantes que desean adquirir habilidades prácticas y competencias profesionales desde una edad temprana. Tal y como refleja el artículo 5.2 del Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero, además uno de los principales objetivos es lograr competencias en áreas como las personales y sociales, incluyendo la importancia de la tutoría y la orientación educativa y profesional (Fernández-García et al., 2019; Santibáñez et al., 2024).

La LOMLOE busca que la FPB no solo brinde una formación técnica sólida, sino que también integre aspectos socioemocionales y competenciales en su currículo, ya que se trata de alumnado con características socioculturales diferenciales y comportamientos e intereses variados. Entre los que destacan, una elevada tasa de fracaso escolar, un bajo interés por los estudios, interés por el trabajo productivo y, en algunos casos, con problemas de comportamiento (Cerdeña-Navarro et al., 2019; García Fernández, 2006; Hernangómez y García Yelo, 2023; Romero Rodríguez et al., 2012) Esto significa que el estudiantado no solo debe adquirir conocimientos y habilidades específicas relacionadas con su campo de estudio, sino que también deben desarrollar sus habilidades blandas.

El propio modelo, trata de generar espacios compensadores, no solo para paliar el abandono escolar sino para reducir este mismo y “atender el perfil del propio alumnado” (Santibáñez et al., 2024). Un perfil de alumnado que puede encontrarse en riesgo de exclusión social o con problemas en el aprendizaje. Suelen presentar bajas calificaciones, alta desmotivación y desconfianza en el sistema escolar en el que han podido sufrir acoso escolar y aislamiento. Se identifican en el origen familiar una alta presencia de contextos de desprotección, problemas de salud, física y psicológicos, asimismo conductas antisociales y desadaptadas (Corbí Gran y Pérez Nieto, 2013; Fernández-García, 2015, 2019; García-Arjona, 2014; Jurado de los Santos et al., 2015; Márquez y Gualda, 2014; Montserrat y Melendro, 2017; Navarro Pérez et al., 2015; Olmos y Mas Torelló, 2013; Pérez Islas, 2016; Sánchez Castañeda, 2014; Santibáñez et al., 2024; Vallejo, 2017).

Es por esto que, “en este contexto a priori de desventaja” (Santibáñez et al., 2024, p. 208), este modelo y sus predecesores han priorizado tener en cuenta la singularidad del alumnado y su posible recorrido negativo (Escudero y Martínez, 2012; González González, 2015; Marhuenda-Fluixà y Navas-Saurín, 2004; Marín et al., 2013; Palomares y López, 2012; Pinya et al., 2017; Salvà-Mut et al., 2016 Santibáñez et al., 2024). Estas personas sufren brechas sociales, económicas y culturales, “que, desde hace años, atraviesan el sistema educativo con condiciones dispares para enseñar y aprender” (Tarabini y Jacobbis, 2020, p.29).

Este alumnado, aun siendo ciudadanos insertos en una comunidad, pueden presentar dificultades para ejercer sus derechos bien por falta de recursos, bien por tener vetado el ejercicio de los mismos (Lockwood, 1996) o como resultado del ‘efecto *push*’ (NESSE, 2009). Factores internos al sistema educativo que contribuyen (Tarabini, 2016) a que se cuestione su ciudadanía. “Por lo tanto, es entendido como una privación indebida de contenidos, experiencias y aprendizajes a los que todas las personas tienen derecho” (Escudero, 2012, p. 1). En este sentido, la participación ejerce como compensación de los déficits generados “por representación, por respeto o por aprobación” (De Lucas, 2007, p. 2) por el sistema escolar.

### 3. La tensa relación entre la adolescencia y ciudadanía

El debate sobre el concepto de ciudadanía está atravesado por el contexto político, económico y social. El término de ciudadanía, por su parte, se ha ido estructurando en el binomio exclusión/inclusión produciéndose situaciones excluyentes que dejan evidencia los privilegios, los derechos y los límites que unas personas poseen frente a otras (Arnaiz y De Haro, 2004). El concepto de ciudadano, o buen ciudadano, viene descrito en función de la ideología política dominante (Fonseca, 2017). La propia escuela forma parte de la construcción social y la realidad que determina la forma adecuada de permanecer dentro de la institución, generando procesos de exclusión educativa, así como una restricción de conocimientos, relaciones, oportunidades y derechos (Tarabini, 2016).

Desde el enfoque del republicanismo moderno (Arendt, 2016), se considera al ciudadano una persona en relación con la ciudad, considerando que debe de estar en compromiso con las instituciones y cumplir los deberes de la comunidad (Peña, 2003). Esto significa participar en la vida pública, principio sobre el que se han construido los sistemas políticos de la democracia moderna. A pesar de ello, los sistemas sociales y políticos hoy día han hecho que las formas de participar sean multiformes y cambiantes (como la propia sociedad), no pudiendo encontrar unas condiciones para participar de manera óptima (Valladares de la Vera, 2022).

Debido a los modelos existentes (Knight Abowitz y Harnish, 2006) concluyen que son los discursos liberales los que predominan en determinadas sociedades y por tanto en sus escuelas. Emergiendo así críticas, ya que este modelo no responde a las necesidades de las realidades existentes en el contexto. Pudiendo cuestionar el término procedente de ciudadanía asociado a los currículos formales (Fonseca, 2017).

Es así pues que Weller (2007) plantea que históricamente el concepto de “ciudadanía” y “adolescencia” han mantenido una “relación problemática” al posicionar a esta población como “proyecto de ciudadano”. Los discursos que han analizado esta concepción de ciudadanía (Knight Abowitz y Harnish, 2006) los vinculan de una forma más intensiva. La propia Convención de los derechos del niño (1989) impulsó un espacio para abordar estos dos conceptos, aproximándose a un modelo republicano, “en tanto que subraya la comunidad política, es decir, la práctica de ciudadanía en la toma de decisiones sobre asuntos públicos” (Fonseca, 2017, p. 29). Abordando la participación como un elemento clave para lograr este proceso educativo de aprendizaje de ciudadanía, considerando que los jóvenes ya son *per se* ciudadanos. La investigación realizada por Lawy y Biesta (2006) destacan que:

1. Es fundamental la importancia del espacio a la hora de ofrecer oportunidades de aprendizaje de ciudadanía. Los adolescentes participan en un rango de diferentes prácticas (como la familia, los iguales, el centro escolar, el tiempo libre o las tecnologías) que ofrecen oportunidades diferentes tanto para la acción como para el aprendizaje. Esto sugiere que el aprendizaje de ciudadanía no puede ser entendido como un proceso unidimensional, sino que es una compleja multitud de experiencias.
2. El impacto de estos contextos está mediatizado por la relación establecida con éstos. Es diferente si la participación es voluntaria o es obligatoria. Los autores consideran importantes los aspectos relacionales más amplios relativos a la organización y estructuración de las experiencias de los adolescentes.
3. Las oportunidades de los adolescentes para el aprendizaje de ciudadanía dependen de sus disposiciones individuales al espacio y la relación. Es decir,

aunque el espacio influye, las características individuales también tienen un peso en las vivencias y en el sentido que se le otorga.

Autores como Morán (2007) consideran importante incorporar los diversos planos que conforman las experiencias personales puesto que el aprendizaje de la ciudadanía actual se construye y deconstruye en diferentes contextos próximos que, junto a los tradicionales espacios de socialización (familia, escuela, barrio), incorporan otros entornos más amplios y no necesariamente “físicos”. Esta idea está próxima a la “geografía de los adolescentes” de Weller (2007) sobre la importancia de los espacios en los que permanecen estos (Biesta, 2005). Siendo importante la participación en patrones de actividad complejos haciendo necesaria la implicación un aspecto relevante con el objetivo de favorecer el desarrollo individual y en consecuencia social (Novella, 2014). Formarse para la ciudadanía implica desarrollar una cultura política más allá de la representativa emplazada en el plano institucional y estructural y defendida como el ejercicio de la participación desde cualquier edad, en cualquier acción que democráticamente incida en transformar su realidad (Fonseca, 2017). En este contexto las respuestas educativas como la FPB, se deben de adaptar también a los retos de la educación, los derechos humanos y la ciudadanía. Para promover la paz a través de la justicia social y las libertades fundamentales en colaboración con organismos internacionales como la UNESCO y el Consejo de Europa (Osler y Starkey, 2005).

Actualmente, el Plan de la Unión Europea sobre los Derechos de la Infancia (2023), sitúa la participación de la infancia como un derecho. Por un lado a sentirse escuchado y por otro a poder ponerlo en práctica. Por ello, se debe abordar la participación como un reto, la repartición del poder y un cambio de perspectivas de las personas adultas (Fonseca 2017; O’Donoghe, 2003)

#### 4. Participación y florecimiento

Hasta el día de hoy, se han implementado diferentes:

*procedimientos, regulaciones y planes que han abondado en la participación infantil y juvenil desde que en 1989 la Convención de los Derechos del Niño recogiera en sus artículos 12, 13, 14, 15 y 17 el derecho a la participación e información, así como en el artículo 31 su derecho al descanso, esparcimiento, juego y actividades recreativas propias de su edad y a participar libre y plenamente en la vida cultural y artística. Organismos internacionales, como la Comisión Europea o la Agenda 2030, recogen la importancia de esta dimensión para consolidar sociedades más justas y democráticas.* (Fonseca et al., 2024, p.1)

La convención de derechos del niño constituye un marco de referencia para atender la participación de los NNA (UNICEF, 2007). Entendiendo esta como una expresión de la libertad en aquellos temas relativos a la vida de los menores, tanto de pensamiento (art.14) como de acción (art. 12, 13, 15). Asimismo, se apela a escuchar su opinión (art.12) y a los Estados a velar por la calidad de la información recibida de los medios de comunicación (art. 17) (Fonseca et al., 2017).

La participación por lo tanto es la capacidad del individuo de tomar decisiones sobre asuntos que directa o indirectamente le afectan en la sociedad y dentro de la institución en que se encuentra inserto (Gyarmati, 1992). Se debe entender que la participación no es algo innato, es fruto del aprendizaje. Los factores que determinan la participación en este colectivo son la edad, el género, la procedencia cultural, el nivel socioeducativo, el nivel socioeconómico o el uso de las TIC (Yurrebaso et al., 2022).

Asimismo, el perfil del menor y su familia, las relaciones de iguales, la percepción del aprendizaje, la etapa vital y el interés influyen como factores clave (Fonseca et al., 2024;

Fonseca y Maiztegui, 2017, et. al.) Es importante tener estos factores presentes con el objetivo de disminuir obstáculos y potenciar facilitadores para crear sociedades más justas y democráticas desde la dimensión educativa (Fonseca et al., 2015). Es desde la concepción de reivindicación redistributiva de la justicia social (Fraser, 2008) donde el acceso a la participación de la adolescencia garantiza en igualdad de condiciones el acceso al bienestar de NNA.

Es frecuente en los últimos años la aparición del concepto de “florecer” en referencia a un estado de bienestar óptimo en el cual las personas no solo se sienten felices y satisfechas, sino que también funcionan de la mejor manera posible en diferentes aspectos de sus vidas, lo que supone un mayor bienestar general en las personas (Davis et al., 2019; Doré et al., 2020; Umucu et al., 2019; Vera et al., 2022). Por ello las instituciones educativas formales han generado un interés y un debate considerable y creciente sobre las formas en que pueden mejorar el florecimiento del estudiantado (VanderWeele y Hinton, 2024; Brighouse, 2008; White, 2011; Kristjánsson, 2023; Carr, 2021; Ellyatt, 2022; VanderWeele, 2022; Stevenson, 2022; de Ruyter et al., 2022). Este concepto de florecimiento (*flourishing*) asociado al bienestar ha sido un campo de interés para profesionales de las ciencias sociales y de la salud, siendo abordada desde ópticas individuales y sociales, vinculadas a temas de calidad de vida, felicidad de las personas y satisfacción de las necesidades (Cerr, 2004; Casaretto Berdales y Martínez Uribe, 2017; Seligman, 2002; Seligman y Csikszentmihalyi, 2000).

A pesar de que la educación en el pasado ha estado enfocada en la adquisición de ciertas capacidades cognitivas, de conocimiento y comprensión, también se ha reconocido que esta puede promover un florecimiento (Casaretto Berdales y Martínez Uribe, 2017). Esto ha generado lo que algunos denominan un “carro floreciente” o *‘flourishing bandwagon’* (Kristjánsson, 2020). Haciendo referencia al movimiento que promueve el bienestar integral de los estudiantes, no solo enfocándose en su rendimiento académico, sino también en su desarrollo emocional, social y moral. Este “*bandwagon*” ha abierto la visión de que el florecimiento puede verse como el objetivo central de los esfuerzos educativos (Kristjánsson et. al, 2023).

Es por ello, que teniendo en cuenta que el propio contexto debe de crear ambientes y experiencias que permitan a los estudiantes prosperar en múltiples dimensiones de su vida como lo puede ser la participación como medio para tener acceso, proceso, toma de decisiones, y aprendizaje en temas que conciernen (Consejo de Europa, 2003; Checkoway y Gutierrez, 2009; De Miguel Martínez, 2004; Farthing, 2012; Fonseca, 2017; Golombek, 2002; Godzick-Orwell, 2008; Hart, 1992; Novella et al., 2014; Martínez Muñoz y Martínez Ten, 2000; O’Donoghe et al., 2003).

A medida que crece la conciencia de que el éxito académico por sí solo no es suficiente para preparar al estudiantado para los desafíos de la vida, el florecimiento ha ganado atención. Algunas investigaciones (Kristjánsson, 2023) han demostrado que los estudiantes que florecen no solo tienden a mejorar académicamente, también a aumentar su capacidad de enfrentar adversidades, y mejorar a nivel óptimo de funcionamiento psicológico y social (Keyes y Westerhof, 2012). Pudiendo esto contribuir positivamente a la sociedad y a experimentar una mejor salud y mayor esperanza de vida (Davis et al., 2019; Doré et al., 2020; Umucu et al., 2019).

## 5. Objetivos y Metodología

El objetivo de esta investigación ha sido analizar el estado de desarrollo y bienestar del alumnado de FPB y su relación con los procesos participativos. ¿Influye la participación social en la mejora del bienestar del alumnado?

### *Enfoque metodológico*

Para cumplir con el objetivo se han utilizado los datos del alumnado de FPB de la última edición de la Encuesta DROGAS Y ESCUELA X sobre uso de drogas en Educación Secundaria 2021-2022 en el País Vasco. El procedimiento empleado ha sido un muestreo por conglomerados bietápico, en el que, en primera instancia, se han seleccionado aleatoriamente centros educativos (unidades de primera etapa) y en segundo lugar aulas (unidades de segunda etapa), proporcionando el cuestionario a todo el alumnado presentes en las mismas. El error muestral máximo para un nivel de confianza del 95 %, fue del 1,25 %. El estudio ha tomado como muestra a aquellos participantes de la encuesta que cursaron FPB en el País Vasco en el curso 2021-22. En total se trata de una muestra de 315 alumnos.

### *Características de la muestra*

En primer lugar, procedemos a describir la muestra de alumnado de FPB (Cuadro 1) a través de sus características sociodemográficas. Se puede observar que tienen una edad media de 16,55 años, predominan los hombres (60 %), el 26,7 % son de origen extranjero y respecto a la estructura familiar menos de la mitad de la muestra (49,2 %) vive con ambos progenitores. En las categorías restantes la FPB supera significativamente a sus compañeros de secundaria (Santibáñez, et al., 2024): viven con un solo progenitor (33,7 %), familias reconstituidas (9,2 %) y otras modalidades, como vivir con otros miembros de la familia extensa o dentro del sistema de acogida (7,9 %).

### Cuadro 1

#### *Indicadores sociodemográficos de la muestra de alumnado de FPB*

| Variable                                    | Categoría                             | N   | %      |
|---|---------------------------------------|-----|--------|
| Edad  | 15                                    | 51  | 16,1 % |
|   | 16                                    | 107 | 33,9 % |
|   | 17                                    | 108 | 34,2 % |
|   | 18                                    | 39  | 12,3 % |
|   | 19                                    | 11  | 3,5 %  |
|   | Media                                 |     | 16,53  |
| Sexo  | Chicos                                | 189 | 60 %   |
|   | Chicas                                | 126 | 40 %   |
| Origen                                      | País Vasco                            | 212 | 67,4 % |
|   | España                                | 19  | 5,9 %  |
|   | Latinoamérica                         | 45  | 14,3 % |
|   | Otros                                 | 39  | 12,4 % |
| Estructura familiar / composición del hogar | Vive con sus dos progenitores         | 155 | 49,2 % |
|   | Familia con un progenitor             | 106 | 33,7 % |
|   | Familia reconstituida                 | 29  | 9,2 %  |
|   | Otros (otros parientes, tutelados...) | 25  | 7,9 %  |

En este sentido, en línea con investigaciones previas (García-Arjona, 2014; Márquez y Gualda, 2014; Vallejo, 2017), los estudiantes de FPB presentan características

diferenciales que los hacen vulnerables no solo en cuanto a los requisitos de acceso académico, sino también respecto a indicadores contextuales sociodemográficos.

### *Instrumento de medición*

Esta encuesta incorpora módulos de preguntas sobre participación y florecimiento. La participación se midió mediante preguntas sobre el tipo de participación y la frecuencia de la misma. Para medir el florecimiento se utilizó la escala de Florecimiento desarrollada por Diener y cols. (2009, 2010). Dicha escala (Diener et al., 2010) está constituida por ocho ítems que examinan el bienestar psicológico desde una perspectiva eudaimónica. Cada ítem posee una escala de respuesta de siete puntos, Muy en desacuerdo (1) y Muy de acuerdo (7). En este sentido, una mayor puntuación supone un mayor grado de desarrollo psicológico. La escala mide cuestiones relativas a la satisfacción con la vida, las relaciones interpersonales, y el sentido del propósito. La versión española de esta escala ha sido adaptada y validada (Checa et al., 2018) y se considera un método fiable y válido para medir altos niveles de bienestar.

### *Análisis de los Datos*

Con el programa SPSS se ha procedido a realizar el análisis general con los principales resultados del alumnado de FPB y un análisis comparativo de medias (prueba t de student y ANOVA de un factor) para conocer la relación de la participación en la percepción de una vida plena y satisfactoria de dicho alumnado.

## 6. Resultados

Respecto a la participación del alumnado los datos analizados muestran cómo la participación de este alumnado es del 23,1 %, muy por debajo de la media del alumnado de secundaria (45,2 %) (Fonseca Peso et al., 2024). Además, esta participación se concentra sobre todo en asociaciones deportivas o recreativas (Figura 2).

**Figura 2**

*Participación según tipo de entidad o asociación en alumnado de FPB*



Respecto a los ítems que componen la escala de flourishing los datos analizados muestran (Cuadro 2) cómo las puntuaciones medias del alumnado de FPB representan

niveles de bienestar, recursos y fortalezas bastante elevados, alrededor de 5 en una escala del 1 al 7.

### Cuadro 2

#### *Puntuaciones medias y dispersión en los diferentes ítems de la escala flourishing*

| Ítems   | Media (1-7) | DT    |
|---|-------------|-------|
| Llevo una vida con propósito y sentido                                | 5,06        | 1,904 |
| Mis relaciones sociales me apoyan y son gratificantes                 | 4,97        | 1,795 |
| Estoy comprometido e interesado en mis actividades diarias            | 4,98        | 1,779 |
| Contribuyo activamente a la felicidad y el bienestar de los demás     | 5,12        | 1,667 |
| Soy competente y capaz en las actividades que son importantes para mí | 5,40        | 1,689 |
| Soy una buena persona y vivo una buena vida                           | 5,51        | 1,660 |
| Soy optimista sobre mi futuro.  | 4,94        | 1,883 |
| La gente me respeta   | 5,29        | 1,626 |

Los resultados obtenidos a partir de la escala de flourishing (Cuadro 3) apuntan a que las puntuaciones promedio obtenidas por las personas que participan en alguna asociación son mayores en la escala. Esta diferencia es estadísticamente significativa y el tamaño de ese efecto es de tipo medio ( $d$  de cohen=0,4).

### Cuadro 3

#### *Diferencias en la escala flourishing según participación en asociación*

|  |    | Alumnado FPB |   | T-student test<br>Sig |
|--|----|--------------|---|-----------------------|
|  |    | N            | Media en la escala de flourishing (1-7) |                       |
| Participación en asociaciones en el último año | Sí | 72           | 5,5881                                  | 0,001                 |
|  | No | 232          | 5,0287                                  |                       |

Por otro lado, cuando hablamos de participación relacionado con acudir o participar en actividades realizadas por entidades o asociaciones, como podemos observar (tabla 4) que las puntuaciones promedio obtenidas por las personas que participan en alguna actividad son mayores en la escala de flourishing. Esta diferencia, aunque no es estadísticamente significativa sí que tiene una relación directa positiva, es decir a mayor participación en actividades mayores puntuación en la escala de flourishing.

### Cuadro 4

#### *Diferencias en la escala flourishing según participación en actividades promovidas por asociaciones*

|   |             | Alumnado FPB |   | T-student test<br>Sig |
|---|-------------|--------------|---|-----------------------|
|   |             | N            | Media en la escala de flourishing (1-7) |                       |
| Participación en actividades promovidas por asociaciones en el último año | Nunca       | 236          | 5,1089                                  | 0,407                 |
|   | 1 o 2 veces | 50           | 5,3565                                  |                       |
|   | 3 o más     | 12           | 5,3854                                  |                       |
|   | Total       | 298          | 5,1623                                  |                       |

Estos resultados proporcionan evidencia empírica para entender mejor la participación de este alumnado como un factor a tener en cuenta y que contribuye al *flourishing* y sus implicaciones en diversos contextos.

## 7. Discusión y Conclusiones

Este artículo supone un acercamiento a analizar el estado de desarrollo y bienestar del alumnado de FPB y su relación con los procesos participativos. Efectivamente en relación a la pregunta de investigación ¿Influye la participación social en la mejora del bienestar del alumnado? y el objetivo principal, identificar la relación entre los procesos participativos del alumnado y su bienestar en los diferentes aspectos de su vida, los resultados de este estudio apuntan a cuatro hallazgos principales. En primer lugar, la presencia de participación en agrupamientos de diferente índole parece aumentar los niveles de autopercepción de florecimiento por parte de los estudiantes de la FPB. En segundo lugar, la introducción del florecimiento en la educación refleja un cambio hacia una visión más holística del desarrollo estudiantil. En este sentido, los individuos florecientes combinan un alto nivel de bienestar subjetivo con un nivel óptimo de funcionamiento psicológico y social (Keyes y Westerhof, 2012). En tercer lugar, aquel alumnado que participa de manera constante tiene puntuaciones mayores en la escala de bienestar. Por último y en cuarto lugar, la aparente posibilidad de que la escuela fomente espacios participativos proyectados a la comunidad (Hernández Correa, 2009) que aumenten el bienestar de este alumnado en una etapa vital y formativa vulnerable.

En cierta medida se puede afirmar que aquel alumnado que tiene una participación más continuada tiene un mayor bienestar. Aun así, sería importante profundizar en la calidad de la participación en base al nivel de implicación en estas actividades (Diaz Bordenave, 1998). Por tanto, sería conveniente ahondar en esta vía de niveles de participación para poder explorar en el concepto de participación como una práctica real a través del modelo de Hart (2000) y en qué forma realizan esta participación (Trilla y Novella, 2001). Asimismo, sería interesante poder constatar si la relación entre la participación y el capital social (mayor nivel de confianza, cohesión social, desarrollo de estado de bienestar o igualdad de oportunidades) genera redes, normas, participación en organizaciones y confianza en las personas e instituciones (Coleman, 1988; Putnam, 1995; Durston, 1999 citado en Aedo et al., 2020) asociado al bienestar subjetivo de las personas (Herrerros, 2002; Puntschner et al., 2014)

La diversidad de los adolescentes y el carácter voluntario de su participación requiere espacios de apoyo que involucren perspectivas diversas y permitan flexibilidad (Finlay, 2010). Es por ello que los estudios han centrado sus esfuerzos en medir el impacto de la participación estudiantil dentro del centro educativo. Los resultados obtenidos y la evidencia en la literatura científica hacen pensar que una participación hacia el exterior del centro y conectada con la comunidad donde residen los NNA puede tener efectos beneficiosos en su bienestar, en su formación ciudadana, y en el ejercicio de sus Derechos Humanos, contribuyendo así en la redistribución de la justicia social en el bienestar de los NNA (Marhuenda Fluixá y García-Rubio, 2017).

En relación con otros estudios sobre FPB (Fonseca et al., 2024), se detecta que el alumnado de este modelo educativo participa en menor medida que sus homólogos. En este sentido, se observa como la participación mejora la vida de las personas, por lo tanto, supone un desafío el fomento por parte de la escuela de la participación para la vida de estas personas en el marco de una educación inclusiva.

## Referencias

- Aedo, J., Oñate, E., Jaime, M. y Salazar, C. (2020). Capital social y bienestar subjetivo: Un estudio del rol de la participación en organizaciones sociales en la satisfacción con la

- vida y felicidad en las ciudades chilenas. *Revista de Análisis Económico*, 35(1), 55-74.  
<https://doi.org/10.4067/S0718-88702020000100055>
- Aramendi-Jauregi, P. y Etxeberria-Murgiondo, J. (2021). Construcción y validación del cuestionario para la medición del compromiso hacia la atención a la diversidad en la Formación Profesional Básica (COMAD). *Revista Complutense de Educación*, 32(4), 557-568. <https://doi.org/10.5209/rced.70827>
- Arendt, H. (2016). *La última entrevista y otras conversaciones*. Página inédita.
- Aristimuño, A. (2015). El fracaso escolar, ¿fracaso de quién? La modificación del concepto de fracaso. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(1), 111-126
- Arnaiz, P. y De Haro Rodríguez, R. (2004). Ciudadanía e interculturalidad: claves para la educación del siglo XXI. *Educatio Siglo XXI*, 22, 19-37
- Biesta, G. (2005). The learning democracy? Adult learning and the condition of democratic citizenship. *British journal of Sociology of Education*, 26(5), 693-709.  
<https://doi.org/10.1080/01425690500293751>
- Brighouse, H. (2008). Education for a flourishing life. En D. L. Coulter y J. R. Wiens (Eds.), *How do we educate? Renewing the conversation* (pp. 59-71). Blackwell,
- Casaretto Berdales, M. y Martínez Uribe, P. (2017). Validación de las escalas de bienestar, de florecimiento y afectividad. *Pensamiento Psicológico*, 15(1), 19-31.  
<https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPS115-1.VEFA>
- Carr, A. (2004). *Psicología positiva: la ciencia de la felicidad*. Paidós.
- Carr, D. (2021). Where's the educational virtue in flourishing?. *Educational Theory*, 71(3), 389-407. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/edth.12482>
- Cerda-Navarro, A., Salva-Mut, F. y Comas Forgas, R. (2019). A typology of students in intermediate vocational education and training programmes based on student engagement factors, sociodemographic characteristics, and intentions of dropping out. *European Journal of Education*, 54(4), 635-650. <https://doi.org/10.1111/ejed.12361>
- Checa, I., Perales, J. y Espejo, B. (2018). Spanish validation of the Flourishing Scale in the general population. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*, 37(4), 949-956. <https://doi.org/10.1007/s12144-017-9581-0>
- Checkoway, B. y Gutiérrez, L. M. (Eds.). (2009). *Teoría y práctica de la participación juvenil y el cambio comunitario*. Graó.
- Ciriza-Mendivil, C. D. (2021). La empatía histórica, una propuesta didáctica clave para la Formación Profesional Básica. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 4, 51-65.  
<https://doi.org/10.7203/dces.40.17309>
- Convención sobre los Derechos del Niño. (1989). *Adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989. Entrada en vigor: 2 de septiembre de 1990, de conformidad con el artículo 49.*
- Corbí Gran, B. y Pérez Nieto, M. (2013). The effect of absenteeism and school failure in the consumption of snuff in a sample of students in 3rd and 4th of secondary education. *Health and Addictions*, 13(1), 53-58. <https://doi.org/10.21134/haaj.v13i1.193>
- Council of Europe. (2003). *Citizenship, youth and Europe*. TKit 7. Council of Europe. (
- Davis, L. L., Fowler, S. A., Best, L. A. y Both, L. E. (2019). The role of body image in the prediction of life satisfaction and flourishing in men and women. *Journal of Happiness Studies* 21(2), 505-524. <https://doi.org/10.1007/S10902-019-00093-Y>
- De Lucas, J. (2007). *Integración política. Participación y ciudadanía: un balance*. [Comunicación] V Congreso Nacional sobre la inmigración en España. Migraciones y Desarrollo Humano. Valencia.

- De Miguel Martínez, D. (2004). *Confancia: Con voz. 6 años de trabajo sobre participación infantil en organizaciones juveniles*. Consejo de la juventud de España.
- De Ruyter, D., Oades, L.G., Waghid, Y., Ehrenfeld, J., Gilead, T. and Singh, N.C. (2022). Education for flourishing and flourishing in education. En A. K. Duraiappah, N. M. van Atteveldt, G. Borst, S. Bugden, O. Ergas, T. Gilead, L. Gupta, J. Mercier, K. Pugh, N. C. Singh y E. A. Vickers (Eds.), *Reimagining education: International science and evidence based education assessment*. UNESCO MGIEP. <https://doi.org/10.56383/XBXZ7711>
- Diaz, J. (1998). PODE a educação à distância ajudar a resolver os problemas educacionais do Brasil??. *Tecnología Educativa*, 80-81, 31-36. <https://doi.org/10.1007/s11205-009-9493-y>
- Diener, E., Wirtz, D., Biswas-Diener, R., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D.-w. y Oishi, S. (2009). New measures of well-being. En E. Diener (Ed.), *Social indicators research series: Vol. 39. Assessing well-being: The collected works of Ed Diener* (pp. 247-266). Springer Science + Business Media. [https://doi.org/10.1007/978-90-481-2354-4\\_12](https://doi.org/10.1007/978-90-481-2354-4_12)
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., Oishi, S. y Biswas-Diener, R. (2010). New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research*, 97(2), 143-156.
- Doré, I., O'Loughlin, J., Sylvestre, M.-P., Sabiston, C. M., Beauchamp, G., Martineau, M. y Fournier, L. (2020). Not flourishing mental health is associated with higher risks of anxiety and depressive symptoms in college students. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 39(1), 33-48. <https://doi.org/10.7870/cjcmh-2020-003>
- Escudero, J. M. (2012). Formas de exclusión educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 425, 22-26
- Escudero, J. M. y Martínez, B. (2012). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿programas especiales o cambios profundos del sistema y la comunicación?. *Revista de Educación*, 174-193.
- Ellyatt, W. (2022). Education for human flourishing – a new conceptual framework for promoting ecosystemic wellbeing in schools. *Challenges*, 13(2), 58. <https://doi.org/10.3390/challe13020058>
- EUSTAT. (2024). *Formación profesional básica*. Instituto Vasco de Estadística.
- Farthing, R. (2012). Why youth participation? Some justifications and critiques of youth participation using New Labour's youth policies as a case study. *Youth & Policy*, 109, 71-97.
- Fernández-García, A., García Llamas, J. L. y García Pérez, M. (2019). La formación profesional básica, una alternativa para atender las necesidades educativas de los jóvenes en riesgo social. *Revista de Humanidades*, 36, 211-232. <https://doi.org/10.5944/rdh.36.2019.22564>
- Fernández-García, A., Poza-Vilches, M. F. y Fiorucci, M. (2015). «Análisis Metateórico sobre el Ocio de la juventud con problemas sociales». *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 25, 119-141. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2015.25.06](https://doi.org/10.7179/PSRI_2015.25.06)
- Finlay, S. (2010). Carving out meaningful spaces for youth participation and engagement in decision-making. *Youth Studies Australia*, 29, 53-59
- Fonseca, J. (2017). *Los procesos de participación de los adolescentes en entornos comunitarios: una experiencia de ciudadanía* [Tesis doctoral]. Universidad de Deusto
- Fonseca, J., González de Audikana, M., Ruiz-Narezo, M. y Santibañez, R. (2015). La participación cívica de los jóvenes de un municipio del gran Bilbao: Análisis de percepciones sobre los obstáculos que limitan su desarrollo. En A. S. Jiménez Hernández, J. D. Gutiérrez Sánchez y J. Díaz Casal (Eds.), *Infancia, adolescencia y juventud. Aportaciones en un marco conmemorativo* (pp. 217-226). GEU editorial.

- Fonseca, J. y Maiztegui-Oñate, C. (2017). Elementos facilitadores y barreras para la participación en proyectos comunitarios: Un estudio de caso con población adolescente. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 29, 157-170. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2017.29.11](https://doi.org/10.7179/PSRI_2017.29.11)
- Fonseca, J., Pérez-Hoyos, J. y Yurrebaso Atutxa, G. (2024). Participación y consumo adolescente. En A. Moro y M. Ruiz-Narezo (Eds.), *Drogas y escuela. Factores asociados al consumo de drogas y conductas de riesgo en la enseñanza secundaria del País Vasco*. Octaedro.
- Fraser N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo*, 6, 83-99.
- García Fernández, A. (2006). La tutoría y la relación profesor-alumno en la formación para la inserción laboral compleja. *Revista de Educación*, 341, 197- 211
- García-Arjona, N. (2014). Integración social y deporte de proximidad en Francia. Un ejemplo de intervención pública en París. *Gazeta de Antropología*, 30(2), 1-19.
- Gozdzik-Ormel, Z. (2008). *Have your say! Manual on the revised European Charter on the participation of young people in local and regional life*. Council of Europe.
- Golombek, S. (2002). *What Works in youth participation: case study from around the world*. International Youth Foundation.
- González González, M. T. (Coord.). (2015). *La vulnerabilidad escolar y los programas de Cualificación Profesional Inicial*. Wolters Kluwer España.
- Gyarmati, G. (1992). Reflexiones teóricas y metodológicas en torno a la participación. *Estudios Sociales*, 73(3), 9-28.
- Hart, R. (1992). *Children's participation from tokenism to citizenship (n. 4)*. UNICEF Innocenti Research Centre.
- Hart, R. (2000). *La participación de los niños en el desarrollo sostenible. Cómo implicar a los ciudadanos jóvenes en el desarrollo de su comunidad y el cuidado del medio ambiente*. Pau Educación
- Hernández Correa, P. J. (2009). Educación y desarrollo comunitario: Dialogando con Marco Marchioni. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, 18, 285-300.
- Hernangómez, I. y García Yelo (2023) Ejemplo de situación de aprendizaje en formación profesional básica: la geografía en la vida cotidiana. *Supervisión 21. Revista de Educación e Inspección*, 68. <https://doi.org/10.52149/Sp21/68.8>
- Herreros, F. (2002). ¿Son las relaciones sociales una fuente de recursos? Una definición del capital social. *Papers*, 67, 129-148. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v67n0.1669>
- Hevia, R. (2010). El Derecho a la Educación y la Educación en Derechos Humanos en el contexto internacional. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), 25-39.
- Jurado de los Santos, P., Olmos P. y Pérez, A. (2015). Los jóvenes en situación de vulnerabilidad y los programas formativos de transición al mundo del trabajo. *Educar*, 51(5), 211-224. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.648>
- Keyes, C. y Westerhof, G. (2012). Chronological and subjective age differences in flourishing mental health and major depressive episode. *Aging and Mental Health*, 16(1), 67-74. <https://doi.org/10.1080/13607863.2011.596811>
- Knight Abowitz, K. y Harnish, J. (2006). Contemporary discourses of citizenship. *Review of Educational Research*, 76(4). 653-690. <https://doi.org/10.3102/00346543076004653>
- Kristjánsson, K. (2020). *Flourishing as the aim of education: A neo-Aristotelian view*. Routledge.
- Kristjánsson, K. (2023). *The new Flourishing agenda in education: a report on the current theoretical state on play*. OECD.

- Lawy, R. y Biesta, G. (2006). Citizenship-as-practice: the educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship. *British Journal of Education Studies*, 54(1), 34-50. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2006.00335.x>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. «BOE» núm. 340, de 30 de diciembre de 2020.
- Lockwood, D. (1996). Civic Integration and Class Formation. *British Journal of Sociology*, 47(3), 531-555. <https://doi.org/10.2307/591369>
- Marhuenda-Fluixà, F. y García-Rubio, J. (2017) La educación de la juventud, ¿es posible superar los límites de la educación obligatoria? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(4). 1-15. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i4.10042>
- Marhuenda-Fluixà, F. y Navas-Saurín, A. (2004). *Replantear la garantía social: aciertos y problemas de diez años de experiencias: manifiesto para la mejora de la formación para la inserción sociolaboral de jóvenes*. Servei de Publicacions de la Universitat de València.
- Márquez, C. y Gualda, E. (2014). Absentismo escolar en Secundaria: diferencias entre nacionales e inmigrantes en la provincia de Huelva. *Clave Pedagógica*, 13, 55-66.
- Marín, J., García, M. y Sola, J. (2013). Reflexión y análisis sobre los Programas de Cualificación Profesional Inicial como medida de inclusión social y educativa en Andalucía (España). *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12, 83-102. <https://doi.org/10.15366/reice2014.12.1.006>
- Martínez-Carmona, M., Gil del Pino, C. y Álvarez-Castillo, J. (2022). The Basic Cycles of Vocational Training: Student Satisfaction and Perceived Benefit. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 12(4), 417-430. <https://doi.org/10.3390/ejihpe12040030>
- Martínez-Martínez, A., Zurita-Ortega, F. y Escalante, S. (2023) Programa de mejora competencial y psicosocioemocional del alumnado de formación profesional básica, *Educar*, 59(2), 489-504. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1726>
- Martínez, M. y Martínez, A. (2000). *Participación Infantil en el tiempo libre. Reflexiones y experiencias: una mirada desde los adultos y la infancia*. Plataforma de Organizaciones de Infancia.
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deporte. (2024). *Explotación de variables educativas de la encuesta de la población activa año 2023*. Subdirección general de estadística y estudios. Gobierno de España.
- Montserrat, C. y Melendro, M. (2017). ¿Qué habilidades y competencias se valoran de los profesionales que trabajan con la adolescencia en riesgo de exclusión social? Análisis desde la acción socioeducativa. *Revista Educación XXI*, 20(2), 113-135. <https://doi.org/10.5944/educxx1.19034>
- Morán, M. L. (2007). Espacios y ciudadanos: los lugares de la narración clásica de la ciudadanía. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 119, 11-34. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.119.11>
- Navarro-Pérez, J., Pérez-Cosín, J. y Perpiñán, S. (2015). El proceso de socialización de los adolescentes: entre la inclusión y el riesgo. Recomendaciones para una ciudadanía sostenible *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 25, 143-170. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2015.25.07](https://doi.org/10.7179/PSRI_2015.25.07)
- NESSE. (2009). *Early school leaving: Lessons from research for policy makers*. European Commission, DG Education and Culture.
- Novella, A., Llena, A., Noguera, E., Gómez, M., Morata, T., Trilla, J., Agudo, I. y Cifre-Mas, J. (2014). *Participación Infantil y construcción de la ciudadanía*. Graó.

- O'Donoghe, J., Kirshner, B. y McLaughlin, M. (2003). Introduction: Moving youth participation forward. En J. O'Donoghe, B. Kirshner y M. McLaughlin (Eds.), *New directions for youth development: Theory, practice and research*, 96 (pp. 15-26). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/yd.24>
- Olmos, P. y Mas Torelló, O. (2013). Youth, Academic Failure and second chance training programmes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(1), 78-93.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2015). *La Agenda para el Desarrollo Sostenible*. ONU.
- Osler, A. y Starkey, H. (2005). *Changing citizenship. Democracy and inclusion in Education*. Open University Press
- Palomares, A. y López, S. (2012). La respuesta a la diversidad: de los Programas de Garantía Social hacia los Programas de Cualificación Profesional Inicial. *Revista Española de Educación Comparada*, 20, 249-274. <https://doi.org/10.5944/reec.20.2012.7600>
- Peña, J. (2003). La ciudadanía. En A. Arteta, E. García Guitián y R. Máiz (Eds.). *Teoría política: poder, moral, democracia* (pp. 215-245). Alianza Editorial.
- Pérez Islas, V. (2016). Percepción y significación de jóvenes excluidos del contexto escolar o laboral y consumo de sustancias psicoactivas. *Health and Addictions*, 16(1), 19-32. <https://doi.org/10.21134/haaj.v16i1.248>
- Pinya, C., Pomar, M., Salvà-Mut, F. (2017). Prevenir el abandono educativo en la Educación Secundaria Profesional: aportaciones del alumnado y del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(4), 95-117. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i4.10047>
- Puntscher, S., Hauser, C., Walde, J. y Tappeiner (2014). The impact of social capital on subjective well-being: A regional perspective. *Journal of Happiness Studies*, 16(5), 1231-1246. <https://doi.org/10.1007/s10902-014-9555-y>
- Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero, por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica de las enseñanzas de formación profesional del sistema educativo, se aprueban catorce títulos profesionales básicos, se fijan sus currículos básicos y se modifica el Real Decreto 1850/2009, de 4 de diciembre, sobre expedición de títulos académicos y profesionales correspondientes a las enseñanzas establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. «BOE» núm. 55, de 05/03/2014.
- Romero, S., Álvarez, V., García, S., Gil, J., Gutiérrez, A., Seco, M., Jaén, A., Martín, A., Martínez del Río, C., Molina, L. y Santos, C. (2012). El Alumnado de Formación Profesional Inicial en Andalucía y sus necesidades de orientación: algunas aportaciones *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(2), 4-21. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.23.num.2.2012.11404>
- Salvà-Mut, F., Nadal-Cavaller, J. y Melià-Barceló, M. (2016). Itinerarios de éxito y rupturas en la educación de segunda oportunidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1405-1419. <https://doi.org/10.11600/1692715x.14235251115>
- Sánchez-Castañeda, A. (2014). Los jóvenes frente al empleo y el desempleo: la necesaria construcción de soluciones multidimensionales y multifactoriales. *Revista Latinoamericana de Derecho Social*, 19, 133-162. [https://doi.org/10.1016/s1870-4670\(14\)70667-0](https://doi.org/10.1016/s1870-4670(14)70667-0)
- Santibáñez, R., Fonseca, J. y Pérez-Hoyos, J. (2024). Consumo de drogas y otras conductas de riesgo en Formación Profesional Básica En A. Moro y M. Ruiz-Narezo (Eds.), *Drogas y escuela. Factores asociados al consumo de drogas y conductas de riesgo en la enseñanza secundaria del País Vasco*. Octaedro.
- Santibáñez, R., Moro A. y Ruiz-Narezo, M. (2024, 14-16 mayo). *A comparative analysis study on substance abuse between students in Basic Vocational Education & Training and High School*

- [Comunicación]. 9th Stockholm International Conference of Research on Vocational Education and Training.
- Sarceda-Gorgoso, M. C. y Barreira-Cerqueiras, E. M. (2021). La Formación Profesional Básica y su contribución al desarrollo de competencias para el reenganche educativo y la inserción laboral: percepción del alumnado. *Educar*, 57(2), 319-332. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1239>
- Seligman, M. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. Free Press.
- Seligman, M. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Stevenson, M. (2022). *Education for human flourishing*. CSE Leading Education Series.
- Tarabini, A. (2016) La exclusión desde dentro: o la persistencia de los factores push en la explicación del Abandono Escolar Prematuro. *Organización y Gestión Educativa. Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 3, 8-12
- Tarabini, A. y Jacovkis, J. (2020). Confinamiento y desigualdades escolares: una mirada a los impactos de la segregación escolar. *Dirección y Liderazgo Educativo*, 8.
- Trilla, J. y Novella, A. (2001). Educación y participación social en la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26. <https://doi.org/10.35362/rie260982>
- Umucu, E., Grenawalt, T., Reyes, A., Tansey, T., Brooks, J., Lee, B., Gleason, C. y Chan, F. (2019). flourishing in student veterans with and without service-connected disability: psychometric validation of the flourishing scale and exploration of its relationships with personality and disability. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 63(1), 3-12. <https://doi.org/10.1177/0034355218808061>
- UNICEF Comité Español. (2007). *Convención sobre los Derechos del Niño*. UNICEF Comité Español, Nuevo Siglo.
- UNICEF. (2012). *Completar la escuela. Un derecho para crecer, un deber para compartir*. UNICEF.
- Unión Europea (2023). *Plan de la Unión Europea sobre los Derechos de la Infancia*. Unión Europea.
- Valladares de la Vera, T. (2022). La participación como valor educable y a educar en el alumnado universitario: algunos datos sobre la participación del alumnado de la Universidad de Santiago de Compostela. *Revista Boletín Redipe*, 11(5), 221-226. <https://doi.org/10.36260/rbr.v11i5.1828>
- Vallejo, A. (2017). La generación Y ante el desafío de su inserción laboral: realidades frente a estereotipos. *ARBOR. Ciencia. Pensamiento y Cultura*, 193(786), 1-14. <https://doi.org/10.3989/arbor.2017.783n1006>
- VanderWeele, T. J. (2022). The importance, opportunities, and challenges of empirically assessing character for the promotion of flourishing. *Journal of Education*, 202(2), 170-180. <https://doi.org/10.1177/0022057421102690>
- VanderWeele, T. J. y Hinton, C. (2024). Metrics for education for flourishing: A framework. *International Journal of Wellbeing*, 14(1). <https://doi.org/10.5502/ijw.v14i1.3197>
- Vera, A., Yaccarini, C. y Simkin, H. (2022). Adaptación y evidencia de validez de la escala de Florecimiento para la población argentina. *Revista Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 26(1),
- Weller, S. (2007). *Teenagers' citizenship. Experiences and education*. Routledge.
- White, J. (2011). *Exploring well-being in schools: A guide to making children's lives more fulfilling*. Routledge.
- Yurrebaso, G., Fonseca, J. y Moro, Á. (2022). Participación social de adolescentes en el País Vasco. En M. M. Simón Márquez, Á. Martos Martínez, J. J. Vázquez Linares, M. Mar

Molero Jurado y A. B. Barragán Martín (Eds.), *Investigación de variables psicológicas y educativas en el ámbito escolar* (pp.13-26). Dykinson

## Breve CV de los autores

### Andoni Piñero Pradera

Doctorando en Educación en la Universidad de Deusto. Graduado en Educación Social (UD 2014). Master en Intervención y Mediación Familiar (UD 2020) Profesor Docente Investigador en la UD desde el 2022. Email: [andoni.pinero@deusto.es](mailto:andoni.pinero@deusto.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0001-2169-0659>

### Javier Pérez-Hoyos

Doctor en Educación (UD 2020). Es diplomado y grado en Educación Social (UD 2005-2010). Master en Intervención y Mediación Familiar (UD 2012). Actualmente es miembro del grupo de investigación INTERVENCIÓN: Calidad de Vida e Inclusión Social y Profesor Docente Investigador en la UD desde el 2018. Email: [jperezhoyos@deusto.es](mailto:jperezhoyos@deusto.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7664-0333>

### Álvaro Moro Inchaustieta

Doctor en Innovación Educativa y Aprendizaje Permanente (UD-2017). Es licenciado en Sociología (UPV-2007) y cuenta con el Máster en Participación Ciudadana y Desarrollo Comunitario (UPV-2008), el Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (UD-2011) y Máster Universitario en Estadística Aplicada (UNED-2020). Actualmente es miembro del grupo de investigación INTERVENCIÓN: Calidad de Vida e Inclusión Social. Dirige el Instituto de Drogodependencias de Deusto. Email: [alvaro.moro@deusto.es](mailto:alvaro.moro@deusto.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0167-6048>