

Los condicionantes del abandono temprano y del retorno educativo bajo la mirada de sus protagonistas¹

Belén Gutiérrez-de-Rozas²; Eunice Macedo³; Elvira Carpintero Molina⁴; Esther López-Martín⁵

Recibido: Enero 2022 / Evaluado: Marzo 2022 / Aceptado: Mayo 2022

Resumen. El abandono educativo temprano, encontrándose en España muy por encima de la media europea, es especialmente preocupante cuando se produce antes de culminar la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Conocer sus condicionantes resulta clave para reducir su incidencia, por lo que este trabajo tiene el doble objetivo de profundizar en las causas que llevan al alumnado a abandonar el sistema educativo antes de concluir la ESO y de comprender las motivaciones que facilitan el retorno a dichas enseñanzas. Para alcanzar estos objetivos, se diseña una investigación cualitativa de tipo fenomenológico en la que se realizan entrevistas semiestructuradas a 14 estudiantes matriculados o graduados en Educación Secundaria para Personas Adultas. Los testimonios muestran que el abandono del sistema educativo se ha debido, principalmente, a aspectos personales, familiares y escolares interrelacionados que han dado lugar a procesos de desvinculación educativa, evidenciándose el papel que tanto la implicación familiar como el apoyo proporcionado desde el ámbito escolar tienen en la prevención de este fenómeno. Asimismo, se destaca la necesidad de abordar los condicionantes del abandono y las motivaciones para el retorno de manera conjunta, de modo que se puedan llevar a cabo intervenciones que mitiguen dichos condicionantes y potencien la motivación para continuar estudiando.

Palabras clave: abandono educativo; educación secundaria; educación de adultos; análisis cualitativo; entrevista

[en] Conditioning factors of school dropout and return to education through the eyes of their protagonists

Abstract. Early school leaving –well above the European average in Spain– is particularly worrying when it occurs before the end of Compulsory Secondary Education (ESO). As understanding its causes is key to reducing its incidence, this study has the double objective of delving into the factors that push students to drop out before completing ESO and of understanding the motivations that facilitate their return. To reach these objectives, a qualitative, phenomenological research was designed. Semi-structured interviews were conducted with 14 people enrolled in or graduated from Secondary Education for Adults. The testimonies show that dropout has been mainly due to interrelated personal, family and school factors that have resulted in educational disengagement. The role that both family involvement and support provided by the school environment play in dropout prevention becomes evident. Finally, the need to address the conditioning factors of dropout and the motivations for return in a combined way is emphasized, so that interventions aimed at mitigating said conditioning factors and enhancing the motivation to continue studying can be conducted.

Keywords: school dropout; secondary education; adult education; qualitative analysis; interview

Sumario. 1. Introducción. 2. Metodología. 3. Resultados. 4. Discusión. 5. Referencias bibliográficas

Cómo citar: Gutiérrez-de-Rozas, B.; Macedo, E.; Carpintero Molina, E.; López-Martín, E. (2023). Condicionantes del abandono temprano y del retorno educativo bajo la mirada de sus protagonistas. *Revista Complutense de Educación*, 34(4), 931-944.

¹ Esta investigación se ha realizado al amparo de las Ayudas para la formación de profesorado universitario (FPU) y las Ayudas de movilidad internacional del Banco Santander para doctorandos matriculados en la Escuela Internacional de Doctorado de la UNED.

² Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), (España).

E-Mail: bgutierrezderozas@edu.uned.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4210-3270>

³ Universidade do Porto (Portugal).

E-mail: eunice@fpce.up.pt

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1200-6621>

⁴ Universidad Complutense de Madrid (España).

E-Mail: ecarpintero@edu.ucm.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1223-6857>

⁵ Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), (España).

E-Mail: estherlopez@edu.uned.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0367-2019>

1. Introducción

El abandono temprano, entendido como la salida prematura del sistema educativo sin haber completado un ciclo (UNESCO, 2022), constituye una de las principales problemáticas a las que se enfrentan los diferentes gobiernos y presenta una prevalencia destacable en España (Casquero Tomás y Navarro Gómez, 2010; Suberviola, 2021). Este fenómeno resulta especialmente preocupante cuando se produce antes de concluir la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), puesto que en esta etapa los estudiantes adquieren los elementos básicos de la cultura, consolidan hábitos de estudio y trabajo, se preparan para incorporarse al mundo laboral o a estudios posteriores y desarrollan la capacidad de ejercer sus derechos y obligaciones (Real Decreto 1105/2014).

Reducir la incidencia del abandono temprano implica actuar sobre las causas asociadas a él desde las primeras etapas de la escolarización, momento en que comienza a fraguarse (Fernández Enguita et al., 2010). Generalmente se han considerado como condicionantes del abandono aquellos relacionados con el rendimiento de los estudiantes (véase Choi y Calero, 2010). A este respecto, existe una amplia literatura que estudia la influencia de las variables personales, familiares y escolares sobre el desempeño académico, destacando como referentes la meta-síntesis de Sipe y Curlette, publicada en 1997, y el trabajo más reciente de Hattie (2017). Profundizando en los resultados de estas revisiones, Sipe y Curlette (1997) observaron que la motivación es la variable del estudiante con mayor influencia sobre los resultados académicos, seguida de las habilidades personales. Por su parte, Hattie (2017) puso de manifiesto que, mientras el rendimiento previo o la autoeficacia eran algunos de los aspectos personales que en mayor medida favorecían los buenos resultados, otros como el aburrimiento o la depresión influían perniciosamente. Con respecto a las familias, si bien en el estudio de Sipe y Curlette (1997) únicamente se consideró la influencia del ambiente del hogar, para Hattie (2017), dicho ambiente, junto con el estatus socioeconómico, fueron las variables familiares que más positivamente condicionaron el rendimiento, en contraposición con otras como los castigos corporales. En el ámbito escolar, Sipe y Curlette (1997) estudiaron el papel del grupo social del aula, con escasa influencia, y la calidad de la enseñanza que, sin embargo, demostró tener un papel destacado en el rendimiento. Por su parte, Hattie (2017) observó que la eficacia docente era la variable escolar más positivamente relacionada con el desempeño, mientras que factores como la expulsión de los estudiantes influían negativamente en sus trayectorias académicas.

Asimismo, resulta necesario comprender que los estudiantes siguen trayectorias muy diferentes tras abandonar el sistema educativo, pudiendo permanecer en casa, acceder a puestos laborales de baja cualificación o retomar la educación (Gitschthaler y van Praag, 2018). A este respecto, una cuestión menos abordada por la investigación educativa ha sido el de los motivos que llevan a retomar los estudios. Ya en 1993, Zamanou, basándose en Hu (1985), enumeró los motivos más comunes para el retorno. Entre ellos, destacó la necesidad de obtener una titulación académica para progresar en la vida. Asimismo, en orden descendente de importancia, consideró las transiciones en la trayectoria vital, la necesidad de contar con nuevas oportunidades laborales, el desarrollo educativo, los requerimientos del trabajo desempeñado y el deseo de expansión de la vida social. Por su parte, Timarong (2002) observó que las razones principales del retorno se vinculaban con los cambios demográficos, sociales, económicos y tecnológicos, las necesidades del mercado laboral y la evolución en los propios intereses.

Investigaciones más recientes llegan a conclusiones similares. Así, Ráis et al. (2014) destacan como principal motivo la necesidad de obtener una titulación para continuar estudiando, seguido del deseo de una mejora profesional, la búsqueda del desarrollo personal, las ganas de concluir aquello que se empezó, un interés general y el deseo de ponerse a prueba. Teneva (2017) añade el deseo de expandir la vida social, mientras que García (2020) señala también la necesidad de obtener un título para evolucionar a nivel laboral, el deseo de ser un ejemplo, de tener el estatus de graduado, el hecho de disponer de una mayor madurez o el retorno tras un descanso.

Considerando lo anterior, el presente trabajo tiene el doble objetivo de profundizar en las dimensiones que llevan a los estudiantes a abandonar la ESO antes de obtener la correspondiente titulación y de comprender sus motivaciones para regresar, lo cual aportará una visión general y comprehensiva de los condicionantes que afectan tanto al abandono como al retorno al sistema educativo.

2. Metodología

Para dar respuesta a estos objetivos, se establece una investigación cualitativa de tipo fenomenológico, mediante la cual los protagonistas se convierten en productores de conocimiento, introduciendo, además, temas no previstos por los investigadores (Macedo, 2018).

2.1. Participantes

El grupo estuvo constituido por 14 personas que habían abandonado el sistema educativo prematuramente y que, posteriormente, habían retomado los estudios. Seis estaban matriculadas en Educación Secundaria para

Personas Adultas (ESPA) en el momento de la recogida de información y ocho se habían graduado en dichas enseñanzas en cursos académicos anteriores. Se adoptó el criterio de saturación para determinar el número de sujetos, interrumpiéndose la recogida de información en el momento en el que no emergían temas adicionales (Guest et al., 2006).

Por último, se determinó que los participantes tuvieran edades⁶, orígenes y lugares de residencia diversos, con el fin de obtener una mayor riqueza de puntos de vista sobre el objeto de estudio. En la Tabla 1 se presentan las características de las personas entrevistadas; de ellas, solo el género constituye una categoría de análisis.

Tabla. 1. *Características de la muestra*

| ID | Género | Edad | Edad de finalización | Provincia | País de origen |
|----|--------|------|----------------------|-----------|----------------------|
| E1 | Hombre | 29 | - | Madrid | República Dominicana |
| E2 | Mujer | 18 | - | Cantabria | España |
| E3 | Hombre | 41 | - | Cantabria | España |
| E4 | Hombre | 24 | - | Cantabria | España |
| E5 | Mujer | 23 | - | Madrid | España |
| E6 | Hombre | 20 | - | Madrid | España |
| G1 | Hombre | 29 | 29 | Cantabria | España |
| G2 | Hombre | 28 | 18 | Cantabria | España |
| G3 | Mujer | 22 | 20 | Madrid | España |
| G4 | Mujer | 24 | 23 | Madrid | España |
| G5 | Hombre | 42 | 42 | Madrid | España |
| G6 | Mujer | 33 | 22 | Burgos | México |
| G7 | Mujer | 30 | 22 | Burgos | Ecuador |
| G8 | Mujer | 25 | 21 | Cantabria | España |

Nota. “E”: estudiante; “G”: graduado.

La selección de los informantes se realizó por accesibilidad, contactándose telefónicamente con Centros de Educación de Personas Adultas, con asociaciones especializadas en el retorno a la educación y con diversos intermediarios. De este modo, se pudo acceder a participantes procedentes de seis centros educativos diferentes. Las entrevistas se llevaron a cabo en una sola sesión realizada fuera del centro educativo y del horario lectivo.

Todas las personas implicadas en las entrevistas participaron voluntariamente y prestaron su consentimiento informado por escrito para realizar tanto las entrevistas como su grabación.

2.2. Realización de las entrevistas y análisis de las informaciones

El guion de la entrevista se estructuró en torno a dos ejes: aspectos personales, familiares y escolares que pudieron condicionar la decisión de abandonar la ESO, y motivaciones personales, laborales, educativas y sociales para el retorno (Anexo I).

Las entrevistas se realizaron entre junio y noviembre de 2021. Tres se desarrollaron presencialmente, tres mediante videollamada y siete fueron telefónicas, puesto que, si bien las entrevistas telefónicas han sido tradicionalmente denostadas, se ha observado que, aunque en ellas se reduzcan las dinámicas de interacción, constituyen un método válido y eficaz que permite obtener resultados similares a las entrevistas presenciales (Cachia y Millward, 2011; Vogl, 2013).

Para el análisis de contenido se utilizó el software Atlas.ti 9. El proceso de codificación se realizó a través de un sistema categorial mixto que partió de los temas y categorías identificados en la literatura. A través de un proceso de categorización inductivo, la clasificación inicial se fue complementando con nuevos temas y categorías emergentes, estableciéndose categorías inclusivas en las que, a través de una oración, se evidencia el espectro de información recogido en las entrevistas (Macedo, 2009).

Las informaciones recogidas permitieron reorganizar los temas, dando lugar a un modelo comprehensivo de condicionantes del abandono temprano y de motivos para retornar.

⁶ Para garantizar la diversidad en la edad, se entrevistó a dos personas que, aunque realizaron sus estudios en el sistema educativo anterior a la reforma de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de España, los abandonaron sin obtener la titulación equivalente a la ESO.

2. Resultados

2.1. Dimensiones personales

Son numerosos los aspectos personales que llevaron a los participantes a abandonar el sistema educativo, agrupándose, en base a la investigación realizada, en *actitudes y hábitos*, *atributos personales y rendimiento previo* y *atributos físicos y de salud*.

En la Tabla 2 se presenta el enraizamiento (E) de cada subtema relativo a las *actitudes y hábitos* de los participantes, indicando la frecuencia en la que dicho aspecto emerge como un obstáculo (-), como un elemento que favorece el continuar estudiando (+) o como una cuestión sin influencia en la decisión de abandonar o permanecer en el sistema educativo (n). Los subtemas inicialmente no considerados que han emergido en las entrevistas aparecen señalados con un asterisco (*).

Tabla 2. *Actitudes y hábitos*

| Categoría | Subcategoría | Subtema | E | | |
|---------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|---|---|
| | | | - | + | n |
| Actitudes y hábitos | Estudio y uso del tiempo libre <i>Desafíos de la juventud: de las dificultades de concentración al deseo de realizar actividades alternativas al estudio</i> | Hábitos de estudio | 17 | 2 | . |
| | | Concentración y <i>engagement</i> | 7 | 1 | . |
| | | Otros usos del tiempo libre* | 5 | . | 2 |
| | | Procrastinación y aburrimiento | 4 | . | . |
| | | Uso de tecnología | 2 | . | . |
| | | Disposición hacia las asignaturas y la escuela | 22 | 8 | . |
| | | Rebeldía* | 22 | . | . |
| | Disposición hacia el estudio <i>Reforzando los estereotipos: la prevalencia del desinterés por la escuela y las actitudes desafiantes</i> | Conciencia sobre la importancia de los estudios* | 4 | . | . |
| | | Absentismo escolar <i>Absentismo puntual y absentismo crónico: diversidad de razones interrelacionadas</i> | 18 | 1 | . |
| | | Absentismo* | 18 | 1 | . |
| | Deseo de emancipación <i>La tentación de disponer de dinero propio y/o la facilidad de acceso al mercado laboral</i> | Disponibilidad de empleo* | 12 | . | 4 |
| | | Deseo de dinero propio* | 8 | . | . |

Los testimonios relacionados con el *estudio y uso del tiempo libre* se asocian, principalmente, con aspectos negativos, destacando la ausencia de buenos hábitos de estudio, así como su deterioro durante la ESO. Este hecho, junto con la tenencia de hábitos como el uso excesivo de la tecnología o el consumo de sustancias, parece haber influido en la falta de interés hacia la escuela. Asimismo, los participantes alegan haber pasado por situaciones familiares complejas o haber tenido distracciones, tales como la influencia de las amistades, que les impedían concentrarse. En ocasiones, consideran que carecían de herramientas para afrontar el aprendizaje o de motivación, al no encontrar incentivos para continuar.

Me empecé a juntar con mala gente, fumaba porros, estaba todo el día de fiesta. No quería estar en mi casa... (G4).

Ha sido muy poca motivación para seguir, y se te acaba acumulando una ansiedad que dices “mira, es que prefiero dejarlo” (E5).

Un elevado número de jóvenes opinan que su *disposición hacia el estudio* en la ESO no era apropiada. En general, desde su punto de vista, estas actitudes estaban relacionadas con una rebeldía que consideran propia de la adolescencia, en la que predominan otros intereses, además de con la inmadurez y la falta de conciencia sobre la importancia de los estudios. Si bien algunas personas empezaron el instituto con una actitud de implicación, esta se terminó truncando por dificultades diversas. En general, los participantes no comprendían por qué tenían que estudiar ciertas asignaturas y el considerar que no eran útiles marcó su desempeño en muchos casos.

Cuando se es joven no se tiene la conciencia de lo importantes que son los estudios (E4).

Los conocimientos que me estaban dando no me gustaban, no me servían para el día a día. [...] “¿para qué voy a querer saber esto si el día de mañana me voy a poner a trabajar y no me lo van a preguntar?” (G3).

La mayoría de participantes aseguran haber presentado *absentismo escolar*. Si bien en algunas ocasiones se basaba en una decisión personal, en otras se debía a circunstancias que se alejaban de su voluntad, tales como obligaciones en el hogar o en el trabajo, o problemas de salud, interaccionando con otras dimensiones de cariz más contextual. En ocasiones, este absentismo era puntual, pero, generalmente, terminaba haciéndose crónico y siendo el antecedente de relaciones complejas con el profesorado, medidas disciplinarias o bajo rendimiento.

Siempre iba. Aunque no ponía mucha atención, iba porque digo... “bueno, tengo que ir, pues me siento aquí y ya no doy guerra.” Pero luego ya me empecé a aburrir de estar ahí sentada. [...] Pues lo típico: te vas a la calle o a un bar (G6).

Algunas personas dejaron de estudiar por el *deseo de emancipación* y la facilidad para acceder a un puesto de trabajo que les permitía disponer de su propio dinero, lo cual se presentaba como una opción más sencilla y motivadora que continuar estudiando. Achacan esa decisión a la inmadurez, que no les permitió tomar decisiones a más largo plazo, e insisten en que su familia gozaba de una situación económica adecuada y que, simplemente, anhelaban la independencia económica.

Me quería emancipar muy de pequeño. [...] Quería vivir mi vida y tener dinero te da esa libertad. Y bueno, a ver, a mí tampoco me ha faltado dinero (G1).

Tabla 3. *Atributos personales y trayectorias académicas*

| Categoría | Subcategoría | Subtema | E | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|----|---|---|
| | | | - | + | n |
| Atributos personales y trayectorias académicas | Trayectorias académicas previas <i>Conflictos entre la percepción sobre el potencial intelectual y las trayectorias de rendimiento y/o repetición de curso</i> | Rendimiento previo | 17 | | |
| | | | 12 | 4 | 1 |
| | | Repetición de curso* | 9 | | |
| | | | 8 | 1 | . |
| | Atributos personales <i>Desde la vagancia a la inadecuada gestión de las emociones: dificultades habituales entre los adolescentes</i> | Rasgos personales | 29 | | |
| | | | 24 | 5 | . |
| | | Inteligencia cognitiva | 4 | | |
| | | . | 4 | . | |
| <i>Tensiones entre las características personales de los estudiantes y las trayectorias educativas</i> | Inteligencia emocional | 12 | | | |
| | | 9 | 3 | . | |

Los *atributos personales y las trayectorias académicas* (Tabla 3) también han condicionado el abandono de los participantes: las repeticiones de curso y el bajo rendimiento fueron predominantes en la ESO y, aunque en ocasiones se encontraron dificultades en el estudio desde las primeras etapas de la escolarización, el buen rendimiento en Educación Primaria es un denominador común en los testimonios.

En primaria, hasta cuarto o quinto, bien. A partir de sexto fue el caos. No tenía ningún incentivo por los estudios y repetí. En primero ni iba a clase; repetí (G1).

Numerosas historias, mostrando una tendencia a la autorresponsabilización, no tienen en cuenta las dimensiones más contextuales y aluden a la influencia negativa de ciertos rasgos personales (vagancia, facilidad para bloquearse, inseguridad o baja autoestima); sin embargo, también se destacan rasgos positivos como la tenacidad. Además, los participantes mencionan la inadecuada gestión de las emociones, de modo que la ansiedad, el agobio y la frustración en muchos casos desembocaron en el abandono para escapar de la situación

generadora de esas emociones. Por su parte, las personas que han aludido a su capacidad cognitiva consideran que era adecuada para estudiar, aunque, en algunos casos, carecían de confianza en sí mismos.

Me veía nula. [...] También fue un poco por la vagancia que tenía y por mis tonterías en la cabeza, y por mi chulería (G3).

Tabla 4. *Constructos sociales y salud*

| Categoría | Subcategoría | Subtema | E | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|-----------|---|---|
| | | | - | + | n |
| Constructos sociales y salud <i>Constructos sociales y problemas de salud: influencia en el aprendizaje y la asistencia a la escuela</i> | Etnia | | 10 | | |
| | <i>Las tensiones entre las costumbres étnicas y el abandono escolar</i> | Etnia | 7 | · | 3 |
| | Género | | 12 | | |
| | <i>La subordinación del género a otros condicionantes</i> | Género | 6 | · | 6 |
| | Salud <i>El papel de la salud en el aprendizaje: desde la salud física hasta la salud mental</i> | Enfermedades y trastornos | 18 | | |
| | | | 13 | · | 5 |
| | | Ejercicio | 9 | | |
| | | | 1 | 7 | 1 |
| | | Sueño | 2 | | |
| | | | 1 | · | 1 |

La Tabla 4 muestra la influencia de los *constructos sociales y la salud* en el abandono temprano. El papel de la *etnia* ha emergido en la entrevista de un estudiante de etnia gitana que considera que sus costumbres influyeron en su trayectoria educativa debido a la baja cualificación que requiere su ocupación laboral principal. Asimismo, una estudiante ecuatoriana destaca que las relaciones con sus compañeros eran menos fluidas de lo deseado a causa de su origen.

Aquí, como poco, el 80% de los gitanos trabajamos en un sector en el que con tener la primaria es suficiente. [...]. Pues dije “entre que no me apetece, lo que me cuesta y que sé que tengo un camino que me va a ir bien, paso” (E4).

Por otro lado, la mitad de participantes que han aludido al *género* consideran que tuvo una influencia neutra en su decisión. En los casos en los que afectó negativamente, el ser hombre o mujer interaccionó con otras dimensiones como la etnia o las posibilidades de acceso al mercado laboral, no condicionando por sí mismo las decisiones de los entrevistados.

Dejé segundo de la ESO porque tengo un hermano pequeño. Yo soy gitana; es quedarme en casa, cuidándole. [...] Si yo fuera yo, pero siendo mi hermano, sería todo diferente (E2).

En lo que respecta a la *salud*, los participantes no destacan una gran influencia del sueño o del ejercicio físico en sus trayectorias, contando, en general, con hábitos adecuados. En una ocasión, el ejercicio condicionó este aspecto negativamente, por dedicar más tiempo al deporte que al estudio. Se ha mencionado también el papel de los trastornos y los problemas de salud, ya que algunas personas padecieron trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), agorafobia u otros problemas psicológicos, en ocasiones derivados de situaciones familiares o contextuales de vulnerabilidad.

No quería comer, no quería salir, tenía que ir al psicólogo, estaba con pastillas... [...] A mí la muerte de mi padre me vino muy grande. Empecé con depresión, ansiedad... (G4).

2.2. Dimensiones familiares

Los aspectos familiares que influyeron en que las personas entrevistadas abandonaran sus estudios pueden dividirse en aquellos relacionados con la *estructura familiar*, la *situación socioeconómica y cultural del hogar* y el *bienestar*.

Tabla 5. Estructura familiar

| Categoría | Subcategoría | Subtema | E | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|-----------|---|---|
| | | | - | + | n |
| Estructura familiar <i>Entre la familia monoparental y la familia biparental, considerando la presencia de las abuelas en el hogar</i> | Ausencias familiares | | 10 | | |
| | <i>Distancia circunstancial y distancia permanente con los progenitores: impactos en las vidas de los adolescentes</i> | Padre ausente | 9 | . | 2 |
| | | | 1 | | |
| | | Madre ausente* | 1 | . | . |
| | Cambios en la estructura familiar | | 18 | | |
| | <i>Cambios en las estructuras familiares y consecuencias para la educación</i> | Otras estructuras familiares* | 13 | . | 5 |

La Tabla 5 muestra las variables relacionadas con la *estructura familiar* que impactaron en las trayectorias de los participantes, siendo destacable el número de estudiantes que creció lejos de uno de sus progenitores. En sus discursos predomina la influencia negativa de la *ausencia del padre*, por razones tan diversas como vivir en otra ciudad o país, estar en una situación de régimen penitenciario o por fallecimiento. Estos aspectos afectaron directamente a la situación emocional de los jóvenes o indirectamente a través de la complejidad del rol que tuvo que asumir el otro progenitor. La presencia de las abuelas en la crianza en estas familias es también mencionada en varias ocasiones.

Como mi madre estaba sola con nosotras, o iba a trabajar o se quedaba con nosotras. Y si se quedaba con nosotras, no había ingresos en casa. [...] Y mi padre estaba en prisión. [...] Si hubiese estado mi padre, igual entre los dos, la cosa habría sido distinta (G6).

Los *cambios en las estructuras familiares* relacionados, principalmente, con separaciones, impulsaron a los adolescentes a ser más rebeldes o tener dificultades para concentrarse. Una entrevistada afirma que haber estado interna en un centro de menores por problemas familiares conllevó que dejara los estudios.

Con el divorcio de mis padres empecé a revolverme un poquillo (E3).

Tabla 6. Situación sociocultural, económica y educativa del hogar

| Categoría | Subcategoría | Subtema | E | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|-----------|----|---|
| | | | - | + | n |
| Situación sociocultural, económica y educativa del hogar <i>Implicación de las familias y bagaje sociocultural: elementos predominantes en las historias de abandono</i> | | | 61 | | |
| | Herramientas educativas | Implicación familiar en la educación | 35 | 25 | 1 |
| | <i>Falta de herramientas educativas y escaso tiempo en familia: dificultando los procesos de aprendizaje</i> | | 13 | | |
| | | Carga de trabajo de las familias* | 13 | . | . |
| | | | 3 | | |
| | | Expectativas familiares* | 3 | . | . |
| | Estatus sociocultural | | 9 | | |
| | <i>Desde el nivel de estudios de los progenitores al estatus socioeconómico: influencia en la importancia concedida al estudio</i> | Estatus socioeconómico | 1 | □ | 8 |
| | | | 11 | | |
| | | Capital cultural | 6 | 3 | 2 |
| | Condición de inmigrante | | 10 | | |
| | <i>Dificultades derivadas de las diferencias de nivel con el país de origen</i> | Condición de inmigrante* | 10 | . | . |

La Tabla 6 muestra los aspectos relacionados con la *situación sociocultural, económica y educativa de los hogares*. En ella se observa el papel protagonista de la falta de *herramientas educativas* de las familias, destacando su baja implicación en la educación. En este sentido, aunque, en general, los progenitores deseaban que los menores estudiaran, muchos no supieron orientarlos correctamente. Dos participantes destacan que sus familias fueron demasiado estrictas, haciéndoles sentir excesiva presión, mientras que las bajas expectativas familiares condicionaron la trayectoria de un estudiante. Además, la mayoría de los entrevistados afirman que sus progenitores tenían largos horarios laborales que influyeron perniciosamente en el apoyo educativo recibido, especialmente en las familias en las que uno de los progenitores se encontraba ausente.

Mi madre y mi padre nunca estaban en casa y no he tenido ese ambiente familiar de que mis padres me obligaran a estudiar todos los días y se sentaran conmigo. Mi madre trabajaba mucho, mi padre también. [...] Estaba mi abuela, pero fue como “no tengo ni a mi madre ni a mi padre. Nadie me está enseñando después de clase a seguir eso” (G3).

En términos generales, los testimonios de los participantes apuntan a que sus familias gozaban de un *estatus socioeconómico* adecuado y, en la mayoría de ellos, la influencia de este aspecto se manifiesta como neutra. Con respecto al *capital cultural*, destacan casos en los que las familias contaban con un bajo nivel de estudios, lo cual, en palabras de los participantes, pudo afectar tanto en la manera de inculcarles la importancia del estudio, como en el apoyo y asesoramiento proporcionado para la realización de las tareas escolares. Sin embargo, el capital cultural emerge con influencia neutra, o incluso positiva, en casi la mitad de ocasiones.

Ellos tenían la empresa y como no tienen un nivel de estudios alto, no consideran que es algo súper importante en la vida. Sí importante, pero no lo más importante [...] Mi madre prácticamente no sabe leer. ¿Cómo me va a corregir los deberes? (G5).

El punto común de los testimonios de los participantes de *origen inmigrante* se centra en las grandes diferencias que encontraron entre el nivel de estudios de su país de origen y el de España, lo cual dificultó su adecuado progreso educativo, al no haberse atendido a su bagaje cultural.

El nivel de estudios aquí, en comparación a Ecuador... A mí me resultaba más complicado que al resto. [...] Fue de golpe y muchas cosas nuevas (G7).

Tabla 7. Bienestar

| Categoría | Subcategoría | Subtema | E | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|----------|---|---|
| | | | - | + | n |
| Bienestar <i>Falta de bienestar de los jóvenes: entre el exceso de obligaciones y las incomodidades del día a día</i> | Responsabilidades del hogar <i>Exceso de responsabilidad: influencia de las obligaciones del hogar en el estudio</i> | Realización de tareas del hogar* | 6 | | |
| | | | 6 | . | . |
| | | Problemas de salud en la familia* | 3 | | |
| | | | 3 | . | . |
| | Ubicación de la vivienda familiar <i>Cambio de vivienda y distancia al instituto: dificultades en las relaciones con los centros educativos</i> | Traslados de vivienda* | 4 | | |
| | | | 4 | . | . |
| | | Lejanía del instituto* | 1 | | |
| | | | 1 | . | . |

Atendiendo al *bienestar* (Tabla 7), algunas participantes afirman haber tenido que hacer frente a ciertas *responsabilidades*, como cuidar de un progenitor con problemas de salud, criar a hermanos pequeños o cocinar y lavar la ropa, que influyeron negativamente en su rendimiento y/o asistencia a la escuela.

Me empecé a hacer cargo de mi padre. Empecé a cuidarle, a llevarle al médico... y con la tontería de ir faltando porque “hoy no puedo porque tengo que llevar a mi padre al médico”, “hoy mi padre está peor y no se puede levantar de la cama y tengo que hacerle de comer” lo fui dejando (G4).

Dos participantes cambiaron de *vivienda familiar* en la etapa de educación secundaria, lo que condicionó negativamente su aprendizaje y la realización de amistades. De igual manera, la larga distancia que un entrevistado debía recorrer hasta la escuela le hacía más tedioso asistir a ella.

He estado en trece colegios, así que tampoco hacía muchos amigos, porque les hacía y era perderles (G8). Cogía el tren y luego el autobús [...] Y otra hora y media hasta llegar a casa cuando salía del instituto (G5).

2.3. Dimensiones escolares

Finalmente, se presentan las dimensiones que, desde la escuela, afectaron a las trayectorias educativas, las cuales cabe agrupar en *agentes del centro educativo*, *características y ambiente del centro* y *metodologías y prácticas educativas*.

Tabla 8. Agentes del centro educativo

| Categoría | Subcategoría | Subtema | E | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|----|---|
| | | | - | + | n |
| Agentes del centro educativo <i>Las relaciones con docentes y directores: aspecto clave en la prevención del abandono</i> | Profesorado <i>Desde el miedo a los docentes hasta las relaciones empáticas con el profesorado, aspectos coloreados por las necesidades de atención y escucha</i> | Atención específica* | 17 | 22 | · |
| | | Relación docente-estudiante | 14 | 7 | 2 |
| | | Características del profesorado | 13 | 7 | 2 |
| | | Expectativas del profesorado* | 18 | 1 | □ |
| | | Calidad de la docencia | 7 | 6 | 1 |
| | | Equipos directivos <i>La praxis de los equipos directivos: implicación con el alumnado</i> | | | |
| | | Directores y líderes escolares | 1 | 3 | · |
| | | | | | |

La Tabla 8 muestra diferentes aspectos de los *agentes del centro educativo* que influyeron a los participantes a la hora de abandonar la ESO. Algunas personas consideran que aquellos *docentes* que empleaban métodos de enseñanza más aburridos o tradicionales fueron los que les influyeron más negativamente, llegando algunos a producirles rechazo o miedo. Otras, sin embargo, recuerdan a docentes que les dieron el apoyo que necesitaban. A este respecto, la gran mayoría coincide en que esta atención y escucha por parte del profesorado, más allá de lo académico, resulta clave para el aprendizaje. Asimismo, las etiquetas están presentes en muchos de los testimonios, teniendo un papel clave: las expectativas sobre la mayoría de estudiantes eran bajas, estando implícita la idea de la existencia de un trato diferenciado en el aula.

Cuando suspendes, ya no te valoran. [...] Se valora mejor al estudiante que saca buenas notas y al otro se le deja un poco de lado. [...] Tú ya eres un caso perdido. [...] Tu profesor siempre te está diciendo que eres un cateto y al final tú vas a ser un cateto porque te lo están diciendo todo el día y te lo acabas creyendo, aunque no sea verdad (G5).

En lo que respecta a los equipos directivos, predominan los discursos en los que se destaca su implicación, cercanía y comprensión hacia el alumnado.

El director era un tío majísimo y buscaba la manera de motivarnos, de ilusionarnos un poquito (E4).

Tabla 9. Características y ambiente del centro

| Categoría | Subcategoría | Subtema | E | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|----|---|---|
| | | | - | + | n |
| Características y ambiente del centro <i>Los centros educativos y su ambiente como condicionantes del bienestar</i> | Relaciones interpersonales <i>Los iguales: desde la influencia de las amistades hasta el papel del bullying</i> | Influencia de los iguales | 24 | 8 | 7 |
| | | Cultura/clima escolar | · | 4 | 3 |
| | | Titularidad <i>Tipo de escuela: contradiciendo a los hallazgos de la literatura</i> | 4 | · | 1 |
| | | | | | |

Las *características y el ambiente de los centros educativos* (Tabla 9) también han sido mencionados. Las *relaciones interpersonales* han tenido un papel remarcable en el abandono, tal y como pone de manifiesto el elevado número de menciones negativas que ha recibido este aspecto. En algunos casos, los participantes tenían pocas amistades en la etapa de Educación Primaria y dedicaban más tiempo al estudio, revirtiéndose esta situación al juntarse con nuevas compañías en la ESO. En otros casos, los entrevistados narran haber sufrido acoso escolar, lo que les dificultó su trayectoria en el instituto. No obstante, hay participantes que tuvieron buenas relaciones con sus iguales a lo largo de toda la escolarización o a quienes las decisiones de su

grupo de amigos no condicionaron. Por su parte, el clima escolar de los centros era, en general, agradable, no habiendo recibido valoraciones negativas en las entrevistas.

Unos de clase. Eran unos sinvergüenzas. Me volvieron loco y dejé de estudiar. [...] Me iba con ellos y era cómplice de sus cosas (E6).

En lo que respecta a la *titularidad*, si bien la mayoría de los participantes no han indicado que este aspecto condicionara su decisión de abandonar los estudios, las personas que han manifestado algún tipo de opinión al respecto destacan su preferencia por los centros públicos.

Tabla 10. Metodología y prácticas educativas

| Categoría | Subcategoría | Subtema | E | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|----|---|---|
| | | | - | + | n |
| Metodología y prácticas educativas | Aspectos didácticos <i>Contradicciones entre los intereses de los estudiantes y las metodologías y estrategias empleadas por el profesorado</i> | Metodología de enseñanza* | 10 | | |
| | | | 8 | 2 | . |
| | | Valor de utilidad de los contenidos* | 10 | . | . |
| | <i>Metodología y orientación: aspectos clave para conectar con los intereses de los jóvenes</i> | Medidas de reducción del mal comportamiento | 10 | | |
| | | | 7 | 1 | 2 |
| Orientación académico-profesional <i>La escasa o inadecuada orientación académico-profesional en las trayectorias educativas de los jóvenes</i> | | Orientación académico-profesional* | 19 | | |
| | | | 17 | 2 | . |

La Tabla 10 refleja la influencia de la *metodología y las prácticas educativas* en el abandono de las personas entrevistadas. Con relación a los *aspectos didácticos*, la metodología de enseñanza que primaba en sus escuelas se basaba en memorizar, destacándose la influencia negativa de la falta de creatividad o de experiencias prácticas. Algunos participantes cuestionan la utilidad de los contenidos y opinan que la escuela falla en enseñar aspectos importantes para el día a día. A su vez, los métodos de reducción del mal comportamiento se basaban, principalmente, en asignar partes, expulsar del aula o imponer castigos.

Cuando llegué a la ESO fue como “te doy esto, estudia por tu cuenta y ale, hasta luego” [...] Nos enseñan matemáticas, lengua, historia... pero luego, cuando sales de la ESO y de Bachillerato, no sabes cómo hacer la renta; no sabes cómo alquilar una casa; no sabes cómo comprarte una casa (G3).

La mayoría de participantes consideran que no recibieron la orientación académico-profesional necesaria para continuar estudiando. En algunos casos, destacan sentimientos de pérdida o desatención, al no conocer las opciones disponibles ni recibir una atención personalizada.

Quizás habría necesitado que alguien me hubiera guiado (G5).

2.4. Retorno al sistema educativo

Siendo diversos los motivos que llevaron a los participantes a abandonar el sistema educativo, también lo son los que influyeron en su decisión de retomar los estudios. A continuación, se presentan dichos motivos agrupados en dimensiones de *desarrollo educativo y/o laboral*, de *desarrollo personal*, relacionados con la *motivación de otras personas* y, por último, *sociales* (Tabla 11).

Tabla 11. Motivos de retorno

| Categoría | Subcategoría | Subtema | E | | |
|--------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|-----------|----|---|
| | | | - | + | n |
| Motivos de retorno | Desarrollo educativo y/o laboral <i>La interrelación entre el deseo de seguir estudiando y la necesidad de obtener mejores condiciones laborales</i> | Motivación laboral | 15 | 10 | · |
| | | | 25 | | |
| | | Motivación educativa | 6 | 19 | · |
| | | Necesidad de un título* | 9 | · | · |
| | | | 9 | | |
| | Desarrollo personal <i>Afán de superación: entre la vergüenza por abandonar los estudios y el deseo de ser capaz de terminarlos</i> | | 22 | | |
| | | Desarrollo personal | 7 | 14 | 1 |
| | Motivación de otras personas <i>Desde la motivación al tener hijos hasta la confianza recibida de personas ajenas al núcleo familiar: motores para volver</i> | Motivación familiar* | · | 18 | · |
| | | | 18 | | |
| | | Otras personas* | 1 | 1 | · |
| | Motivación social <i>Entre la curiosidad por la novedad y la esperanza de conocer a gente similar</i> | | 2 | | |
| | | Motivación social | · | 4 | 3 |

Atendiendo al *desarrollo educativo y/o laboral*, varias personas afirman que resulta muy complicado acceder a ciertas profesiones sin disponer de una titulación, aun contando con conocimientos y habilidades para desempeñarlas. Por tanto, ven necesario obtener el título de ESO y, tras ello, una titulación específica. También han emergido motivaciones relacionadas con el mercado laboral, derivadas de condiciones laborales precarias o situaciones de desempleo. En otros casos, destaca el deseo de dedicarse a aquello que les apasiona o de cursar otros estudios alineados con sus intereses.

Hazlo. No pierdas tu vida en trabajar en cosas que no te van a gustar, cobrando una miseria, matándote a trabajar... Porque sí, yo llevo trabajando desde los dieciséis años, pero ya ves tú en lo que he trabajado, la miseria que he ganado, y explotada. [...] Si no tienes estudios, te explotan más que cuando los tienes (G4).

Los testimonios sobre el *desarrollo personal* son comunes. En algunos casos, la motivación para retornar surge de un sentimiento de arrepentimiento, vergüenza o inferioridad por no tener los estudios que la sociedad establece como mínimos; en la mayoría de ocasiones, esta motivación parte de un afán de superación. El deseo de evolución vital es destacable e, incluso, un participante afirma que volvió a estudiar tras salir de un centro de rehabilitación.

A veces digo “mira, es que tengo que hacer algo” porque me siento muy atrás. No sé cómo decirte la palabra, pero atrasado en la vida (E1).

En muchos casos, la vuelta a los estudios se ha producido por la *motivación* y apoyo proporcionados por las familias, quienes dotaron a los participantes de la confianza que necesitaban o sirvieron de ejemplo tras retomar ellos mismos la educación. Destaca el caso de aquellos estudiantes que volvieron a matricularse en la ESO al tener hijos, puesto que sentían la necesidad de servir como ejemplo y de ofrecerles un buen futuro. En una ocasión, el apoyo provino de una persona ajena al núcleo familiar.

Yo decía: “vaya ejemplo vamos a dar a la niña. Uno sin estudios y el otro más de lo mismo” (G4).

Si bien los aspectos sociales no parecen ser el principal motor a la hora de retomar los estudios, algunas personas han mencionado su deseo por conocer a gente nueva o estudiantes con historias similares.

Siempre que te metes en un sitio nuevo tienes la esperanza de conocer a alguien para el futuro (G2).

3. Discusión

En este estudio se ha profundizado en los condicionantes del abandono temprano en la ESO y en las motivaciones para retornar al sistema educativo. Si bien a la hora de interpretar los resultados es necesario considerar que las historias de los participantes se han visto afectadas por combinaciones únicas de condicionantes (Blaya et al., 2020), nuestros hallazgos evidencian que el abandono se ha producido como desenlace de procesos de paulatina desvinculación del sistema educativo (Dupéré et al., 2014) en los que el absentismo y las repeticiones de curso han tenido un papel destacado (Mena et al., 2010). Además, los testimonios muestran la variedad e interrelación de los motivos que llevaron a los estudiantes a alejarse del sistema educativo formal.

El papel de las familias en la educación de los menores merece una mención especial, dada la importancia otorgada a este aspecto en las entrevistas. Más allá de la ausencia de uno de los progenitores, la estructura familiar en su conjunto y, sobre todo, su implicación, han condicionado en gran medida las trayectorias educativas de los participantes. Independientemente de sus antecedentes y características, el testimonio más repetido se relaciona con una falta de implicación educativa de sus progenitores debida, principalmente, al exceso de responsabilidades laborales. Este hecho evidencia la necesidad de actuar de manera sistémica en la prevención del abandono, así como de implicar a toda la comunidad educativa (Vera Sagredo et al., 2021), de modo que las intervenciones no solo estén dirigidas al alumnado, sino, también, a sus familias (Davis y Banks, 2019).

Otra cuestión muy mencionada ha sido la importancia de las expectativas y del apoyo proporcionado desde el ámbito educativo, valorando la escucha por parte del profesorado y la orientación académico-profesional sobre el aprendizaje de contenidos y destacando el papel preventivo que la comprensión de los docentes habría tenido en la desvinculación de la educación formal. Estos resultados concuerdan con los obtenidos por Pinya Medina et al. (2017), quienes observaron que la proximidad del profesorado y la confianza en el potencial de los estudiantes eran algunos de los aspectos más valorados por docentes y alumnado para la prevención del abandono (véase también Macedo et al., 2020).

Por ello, se pone de manifiesto la importancia de abordar el estudio de las causas del abandono de manera comprehensiva, atendiendo a las circunstancias personales, familiares y escolares del alumnado y evitando posturas que consideren al estudiante como único responsable de su trayectoria académica (Pérez et al., 2003) o que sitúen la capacidad cognitiva como principal condicionante de los resultados escolares. Además, debe mencionarse la importancia de analizar los condicionantes del abandono y del retorno conjuntamente, puesto que conocer los motivos de dicho retorno implica poder realizar intervenciones dirigidas no solo a mitigar los condicionantes del abandono sino, también, a potenciar aquellos aspectos que mejoran la motivación para continuar. En este sentido, debe destacarse la resiliencia como denominador común en los testimonios de los participantes; aspecto que debería enseñarse desde las primeras etapas de la escolarización (Blaya et al., 2020).

Finalmente, cabe señalarse que, aunque a la hora de analizar las causas del abandono en la ESO se suele hacer referencia a aspectos directamente vinculados con el rendimiento, también deben considerarse otros condicionantes específicos, puesto que, si bien el bajo rendimiento suele ser antecedente del abandono temprano, esto no siempre es así (Bowers y Sprott, 2012). A este respecto, en este estudio se observa la influencia de aspectos vinculados con el acceso al mercado laboral (Bayón-Calvo et al., 2017), los cuales se relacionan más con el deseo de dejar de estudiar y disponer de ingresos propios que con necesidades económicas. Estos condicionantes, no identificados previamente en la literatura, constituyen un ámbito de estudio sobre el que conviene seguir profundizando.

A pesar del interés de este trabajo, se debe recordar que el procedimiento de selección de los participantes no permite ni persigue generalizar los resultados a ninguna población, ni afirmar que estos sean los únicos condicionantes del abandono y del retorno educativo. Este estudio presenta una aproximación comprehensiva de esta realidad desde la perspectiva de sus protagonistas a través de un diálogo interpretativo, pero se requiere de investigaciones complementarias que discutan estos hallazgos y permitan avanzar en la configuración de nuevos modelos explicativos del abandono temprano.

4. Referencias bibliográficas

- Bayón-Calvo, S., Corrales-Herrero, H., y Ogando Canabal, J. O. (2017). Los factores explicativos del abandono temprano de la educación y la formación en las regiones españolas. *Investigaciones Regionales. Journal of Regional Research*, (37), 99-117.
- Bowers, A. J., y Sprott, R. (2012). Why tenth graders fail to finish high school: A dropout typology latent class analysis. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 17(3), 129-148. <https://doi.org/10.1080/10824669.2012.692071>
- Blaya, C., Ben Lakhdhar, I., y San Fabián, J. L. (2020) Abandono escolar y resiliencia educativa. En San Fabián, J. L. (Ed.) *Jóvenes resilientes en contextos socioeducativos adversos*. Grao.

- Cachia, M., y Millward, L. (2011). The telephone medium and semi-structured interviews: A complementary fit. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*, 6(3), 265-277. <https://doi.org/10.1108/17465641111188420>
- Casquero Tomás, A., y Navarro Gómez, M. L. (2010). Determinantes del abandono escolar temprano en España: Un análisis por género. *Revista de Educación, número extraordinario*, 191-223.
- Choi, Á. y Calero, J. (2010). El problema del fracaso escolar y del abandono escolar prematuro en España. *The Korean Journal of Hispanic Studies*, 3, 1-28.
- Davis, T. E., y Banks, S. G. (2019). "Do I belong here?" School dropout. En Capuzzi D. y Gross, D. R. (Eds.) *Youth at risk: A prevention resource for counselors, teachers, and parents*, 399.
- Dupéré, V., Leventhal, T., Dion, E., Crosnoe, R., Archambault, I., y Janosz, M. (2015). Stressors and turning points in high school and dropout: A stress process, life course framework. *Review of Educational Research*, 85(4), 591-629. <https://doi.org/10.3102/0034654314559845>
- Fernández-Enguita, M., Mena-Martínez, L., y Riviére-Gómez, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Obra Social Fundación la Caixa.
- García, E. (2020). *A journey of determination and hope: Returning to high school after dropping out*. [Tesis Doctoral]. Universidad del Pacífico.
- Gitschthaler, M., y Van Praag, L. (2018). Rethinking transition: What happens when young people leave school early? *European journal of education*, 53(4), 447-451. <https://doi.org/10.1111/ejed.12301>
- Guest, G., Bunce, A., y Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field methods*, 18(1), 59-82.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of 800+ meta-analyses on achievement*. Routledge.
- Hattie, J. (2017). Visible Learning plus. 250+ influences on student achievement. <https://bit.ly/3AVXPVH>
- Macedo, E. (2009). *Cidadania em confronto. Educação de jovens elites em tempo de globalização*. LivPsic
- Macedo, E. (2018). *Vozes jovens entre experiência e desejo: Cidadania educacional e outras construções*. Afrontamento.
- Macedo, E., Carvalho, A., Doroftei, A., Santos, S., y Araújo, H. C. (2020). El arte como catalizador para el reenganche educativo de jóvenes en una escuela de segunda oportunidad en Portugal. En J. L. San Fabián (Ed.) *Jóvenes resilientes en contextos socioeducativos adversos* (pp. 179 – 196). Grao.
- Mena, L., Fernández, M., y Riviére, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de educación, número extraordinario*, 119-145.
- Pérez, M. A., Martín, A. Borda, M., y del Río, C. (2003). Estrés y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Cuadernos de medicina psicosomática y psiquiatría de enlace*, (67), 26–33.
- Pinya Medina, C., Pomar Fiol, M. I., y 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>
- Räis, M. L., Kallaste, E., Kaska, M., Järve, J., y Anspal, S. (2014). *Supporting adults without secondary education in returning to formal education*. <https://bit.ly/3rvsRPZ>
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. <https://bit.ly/3MuuU0H>
- Sipe, T. A., y Cullette, W. L. (1997). A meta-synthesis of factors related to educational achievement: A methodological approach to summarizing and synthesizing meta-analyses. *International Journal of Educational Research*, 25(7), 583-698.
- Suberviola, I. (2021). Análisis de los factores predictivos del abandono escolar temprano. *Vivat Academia. Revista De Comunicación*, 154, 25-52. <https://doi.org/10.15178/va.2021.154.e1373>
- Teneva, M. (2017). Dropping out of school. *Trakia Journal of Sciences*, 15(4), 302-307. <https://doi.org/10.15547/tjs.2017.04.005>
- Timarong, A., Temaungil, M., y Sukrad, W. (2002). *Adult learning and learners*. PREL Briefing Paper.
- UNESO (2022). Tesauro de la UNESCO. <https://bit.ly/420gX07>
- Vera Sagredo, A., Cerda Etchepare, G., Aragón Mendizábal, E., y Pérez Wilson, C., (2021). Rendimiento académico y su relación con variables socioemocionales en estudiantes chilenos de contextos vulnerables. *Educación XXI*, 24(2), 375-398. <https://doi.org/10.5944/educXXI.28269>
- Vogl, S. (2013). Telephone versus face-to-face interviews: Mode effect on semistructured interviews with children. *Sociological Methodology*, 43(1), 133-177. <https://doi.org/10.1177/0081175012465967>
- Zamanou, S. (1993). *Differences do make a difference: Recruitment strategies for the non-traditional student*. [Ponencia] Annual Meeting of the Speech Communication Association.

Anexo I. Guion de la entrevista

| Dimensión | Preguntas de la entrevista |
|---------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Valoración general | 1. ¿Qué aspectos crees que fueron los que más influyeron en tu decisión de abandonar los estudios? |
| Personal | <p>2. ¿Qué características personales crees que fueron las que más te condicionaron para que dejaras de estudiar?</p> <p>¿Cómo valorarías tu rendimiento en primaria y en la ESO? ¿Opinas que tu rendimiento previo se relaciona de alguna manera con la decisión de dejar los estudios?</p> <p>¿Consideras que tu actitud hacia la escuela tuvo alguna relación con tus resultados académicos y con tu decisión de abandonar los estudios? ¿Por qué?</p> <p>¿Opinas que tus hábitos de estudio pudieron influir de alguna manera?</p> <p>¿Ves alguna relación entre el uso que hacías del tiempo libre y tus hábitos (sueño, ejercicio), y tu decisión de abandonar? ¿Cuál?</p> <p>¿Cómo gestionabas tus emociones en la época en la que dejaste los estudios? ¿Crees que este aspecto o algunos rasgos de tu personalidad podrían tener alguna relación con tu decisión de abandonar los estudios?</p> <p>¿Opinas que tu etnia o tu género pudieron condicionar tus resultados? ¿Por qué?</p> |
| Familiar | <p>3. ¿Qué aspectos relacionados con tu familia crees que influyeron en que dejaras de estudiar?</p> <p>¿Cómo era la implicación de tu familia con tus estudios? ¿Hay alguna relación entre este aspecto y tu decisión?</p> <p>¿Consideras que el nivel socioeconómico y cultural de tu familia pudo influir en tus resultados? ¿De qué manera?</p> <p>¿Opinas que la estructura de tu familia pudo influir en tu decisión de dejar de estudiar? ¿En qué sentido?</p> |
| Escolar | <p>4. ¿Qué aspectos relacionados con la escuela a la que asistías crees que pudieron condicionar tu decisión de abandonar?</p> <p>¿Consideras que la escuela a la que fuiste tuvo alguna influencia en tu decisión de abandonar los estudios? ¿Por qué?</p> <p>A partir de tu experiencia, ¿crees que tus compañeros de clase pudieron influir en tu trayectoria académica?</p> <p>En general, ¿ves alguna relación entre la manera de organizar los grupos y formas hacer las clases y tu decisión de abandonar? ¿Cuál?</p> <p>¿Opinas que las medidas para reducir el mal comportamiento influyen a la hora de abandonar los estudios?</p> |
| Profesorado | <p>5. ¿Qué aspectos de los profesores que tuviste consideras que pudieron influir más en tu decisión de que dejaras de estudiar?</p> <p>En general, ¿cómo crees que enseñaban tus profesores? ¿Crees que su forma de dar clase pudo influir en tu decisión?</p> <p>¿Qué características o comportamientos de tus profesores pudieron influirte de forma positiva y negativa?</p> |
| Motivos de retorno | <p>6. Finalmente, me gustaría preguntarte cuáles son los principales motivos que te han llevado a volver a matricularte en la ESO.</p> <p>A nivel laboral, ¿hay alguna razón por la que hayas decidido volver a estudiar?</p> <p>¿Qué papel tienen los motivos educativos en tu vuelta al estudio?</p> <p>En ocasiones, los motivos para retornar están más ligados con el propio desarrollo personal. En tu caso, ¿hay alguna razón de desarrollo personal que te ha llevado a retomar la ESO?</p> <p>¿Consideras que la búsqueda de nuevas amistades ha influido de alguna manera?</p> |