

La reincorporación formativa de jóvenes que abandonan tempranamente la educación: relevancia de su trayectoria previa¹

Re-engagement in education and training of young people who leave education early: the importance of earlier prior trajectories

Dr. Antonio PORTELA PRUAÑO. Profesor Titular. Universidad de Murcia (aportela@um.es).

Dr. José Miguel NIETO CANO. Profesor Titular. Universidad de Murcia (nietos@um.es).

Dra. Ana TORRES SOTO. Profesora Asociada. Universidad de Murcia (ana.t.s@um.es).

Resumen:

Las carencias educativas resultantes de abandonar tempranamente la educación estarían contribuyendo significativamente a altas tasas de desempleo e inactividad entre los jóvenes. Sin embargo, la educación también es considerada un medio decisivo para afrontar estos problemas. Por tanto, merece especial atención obtener conocimiento sobre las condiciones en que se produce la reincorporación a la formación tras quedar esta interrumpida prematuramente. El estudio aquí presentado explora, en un centro educativo de segunda oportunidad ubicado en Ceuta (donde los indicadores mencionados alcanzan valores relativos muy elevados), la perspectiva que sus alumnos tienen de su recorrido

vital previo a retornar a la formación en él y la incidencia atribuida al mismo. Para ello se recurre a datos procedentes de entrevistas individuales en profundidad realizadas a 39 jóvenes sin empleo y en riesgo de exclusión social con edades comprendidas entre los 18 y 24 años (29 en situación de abandono temprano de la educación y 10 que no se encontraban en esta situación), como parte de un estudio de caso más amplio referido a dicho centro, seleccionado por su éxito relativo y notoriedad en la mencionada Ciudad Autónoma. La información proporcionada por los participantes en forma de relatos ha sido objeto de análisis narrativo, aplicando dos procedimientos: biogramas que representan sucesos relevantes acaecidos en su vida junto

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 11-07-2018.

Cómo citar este artículo: Portela Pruaño, A., Nieto Cano, J. M. y Torres Soto, A. (2019). La reincorporación formativa de jóvenes que abandonan tempranamente la educación: relevancia de su trayectoria previa | *Re-engagement in education and training of young people who leave education early: the importance of earlier prior trajectories*. *Revista Española de Pedagogía*, 77 (272), 103-121. doi: <https://doi.org/10.22550/REP77-1-2019-07>

<https://revistadepedagogia.org/>

ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

a su visión de estos, y análisis temático de la información recogida en ellos. Globalmente considerados, los resultados indican que los recorridos realizados van siendo contruidos mediante decisiones que los participantes adoptan entre alternativas determinadas por circunstancias personales, institucionales y sociales. Se aproximan así a *biografías electivas*. En este contexto, abandono educativo temprano y reincorporación a la formación revisten un carácter recurrente, transitorio y reversible, precisamente en virtud del relevante papel que desempeñan quienes viven estas situaciones, aunque lo desempeñen condicionados por su entorno institucional y social.

Descriptor: jóvenes desfavorecidos, abandono escolar, transición a la vida activa, reincorporación formativa, centros educativos de segunda oportunidad, desempleo juvenil.

Abstract:

The lack of education and training resulting from leaving education early might contribute significantly to high rates of unemployment and inactivity among young people. Education is also seen as a decisive means of tackling these problems. Therefore, acquiring knowledge about the conditions in which re-engagement with education occurs after it is prematurely interrupted deserves special attention. The study presented here explores the opinions of students attending a second-chance educational centre in Ceu-

ta (where the aforementioned benchmarks have quite high levels) concerning their life courses prior to returning to education there and the impact they attribute to the centre. Data from in-depth, individual interviews were used to do this. These were performed with 39 unemployed young people at risk of social exclusion aged between 18 and 24 (29 had left school early and 10 had not), as part of a broader case study relating to a centre selected for its relative success and its reputation in Ceuta. The information provided by the participants in the form of stories was subjected to narrative analysis, using two processes: summary biographical tables, which represent relevant events from their lives alongside their views of them, and thematic analysis of the information contained in them. In broad terms, results indicate that the life courses the participants follow are shaped by decisions they take from options shaped by personal, institutional, and social circumstances. They are, therefore, something like *choice biographies*. In this context, early school leaving and re-engagement in training are recurrent, transitory, and reversible, precisely because of the important role played by the people who experience these situations, even if they do so constrained by their institutional and social setting.

Keywords: disadvantaged youth, school dropout, transition to working life, educational re-engagement, second-chance education centres, youth unemployment.

1. Introducción

Desempleo e inactividad juvenil son fenómenos globales en aumento que suscitan preocupación generalizada (International Labour Organization, 2017). Su incidencia es mayor entre quienes abandonan tempranamente la educación escolar, por lo que ambas condiciones han sido asociadas a este otro fenómeno (Flisi, Goglio, Meroni y Vera-Toscano, 2015). La situación de España con relación a este conglomerado de problemas ha sido considerada especialmente preocupante (Jin, Caldera y García Perea, 2017).

Educación y formación están involucradas en estos problemas, pero también serían parte relevante de su solución, particularmente en el caso de los jóvenes que han de afrontar más dificultades (Pérez y Melendro, 2016). Las carencias educativas y formativas incidirían en el desempleo y la inactividad entre los jóvenes (Woessman, 2015). Y, siendo aquellas particularmente acusadas en los casos de abandono temprano de la educación (en lo sucesivo, ATE), su impacto negativo sería mayor y más amplio (Flisi, Goglio, Meroni y Vera-Toscano, 2015). Para evitar o remediar estas carencias y sus consecuencias, es común recurrir a medidas educativas y formativas. Entre estas, se incluyen medidas de prevención e intervención, aunque también medidas para hacer frente al problema una vez que se ha producido: son medidas «compensatorias», dirigidas a «ayudar a quienes han abandonado prematuramente la escuela a reanudar la educación, ofreciendo vías para rein-

corporarse a la educación y la formación y a adquirir las cualificaciones que no consiguieron» (Consejo de la Unión Europea, 2011, C 191/6). La atención que merecen este tipo de actuaciones está justificada no solo por la necesidad de atender a quienes abandonan prematuramente la educación escolar, cuyo número no ha experimentado grandes cambios pese a los esfuerzos realizados en prevención e intervención (Polidano, Tabasso y Tseng, 2015). También está justificada porque la transición entre la formación y la vida activa tiende a ser más compleja, cambiante, incierta y prolongada, haciendo crecientemente importante el aprendizaje a lo largo de la vida (Raffe, 2011).

El reconocimiento de la importancia de este tipo de actuaciones motiva el estudio cuyos datos son presentados en este trabajo. Este indaga en la perspectiva que sus destinatarios tienen de su trayectoria previa, por cuanto puede afectar significativamente a que recurran a tales medidas. En primer lugar, será presentado un marco conceptual que fundamenta inscribir la reanudación de la formación de quienes la han abandonado prematuramente en el contexto más amplio de su trayectoria vital. A continuación, son expuestas las características metodológicas más destacables de la investigación. Sus resultados son entonces expuestos persiguiendo preservar el punto de vista expresado por los participantes. Para finalizar, se propone un conjunto de conclusiones en diálogo con estudios que han abordado cuestiones similares.

2. Trayectorias y transiciones: una aproximación panorámica

No siempre caracterizadas uniformemente, tres nociones básicas en el enfoque conocido como *teoría del curso vital* son las de trayectoria, transición y punto de inflexión (Hutchison, 2018). Las experiencias de que consta el curso vital de una persona siguen *trayectorias* o patrones, en el sentido de que son identificables en ellas regularidades que les confieren continuidad e incluso una dirección. Aunque estas regularidades introducen estabilidad, también incorporan cambio. A la noción de *transición* se recurre precisamente para hacer referencia a cambios de estado o situación en la trayectoria personal, que pueden venir dados por acontecimientos o procesos (en ocasiones, disruptivos o perturbadores) con mayor capacidad que otros para determinarla e incluso re-dirigirla: así, una transición puede contribuir a que una trayectoria a la que se atribuye una orientación positiva adopte otra negativa, como puede contribuir a que una trayectoria considerada negativa tome un cauce positivo. Cuando revisten un carácter fundamental y decisivo, tales cambios adquieren la consideración de hitos o *puntos de inflexión*.

El éxito de una transición suele asociarse a que esta sirva para alcanzar un estado terminal considerado deseable (como acceder a un trabajo productivo) y, por tanto, discurra lineal y ordenadamente hacia el mismo (te Riele, 2004). Consecuentemente, ha habido tendencia a asociar una desviación de este estándar al fracaso. En paralelo, ha ido creciendo el interés institucional por «facilitar» las transiciones a

través de múltiples medidas, si bien estos intentos de «gestionar» tales transiciones representan un reconocimiento, siquiera implícito, de su carácter problemático (Ecclestone, Biesta y Hughes, 2010, pp. 3-4).

Pero la asimilación de la transición hacia la vida adulta a una secuencia simple y lineal ha sido cuestionada. Furlong y colaboradores (por ejemplo, Furlong, Cartmel, Biggart, Sweeting y West, 2003) han destacado dos características estrechamente relacionadas en las transiciones más comunes entre los jóvenes: no-linealidad y complejidad. Entienden por transición no lineal aquella que, en lugar de ser una progresión directa, contiene rupturas, frecuentes cambios de dirección y secuencias inusuales de eventos. De otra parte, la complejidad es asociada a transiciones más prolongadas constituidas por múltiples períodos de duración limitada, en ocasiones encabalgados, en los que los individuos, transitando por diferentes situaciones y contextos, van experimentando cambios multidimensionales (por ejemplo, en sus conocimientos, creencias, actitudes, emociones, etc.) que llegan a afectar a la propia identidad (Ecclestone, Biesta y Hughes, 2010).

Es común considerar que tales cambios son impredecibles y ocurren con un alto grado de incertidumbre. Asumir esta situación suele implicar el reconocimiento de la relevancia de las decisiones y actuaciones de los jóvenes involucrados en ellos y, en definitiva, su papel activo, aunque limitado. Desde esta perspectiva, los recorridos que hacen surgirían al *pilotar* (*navigate*) ellos mismos los cambios que se

sucedan en sus vidas, deliberando sobre oportunidades y limitaciones que encuentran, incluyendo el tránsito por itinerarios establecidos (como, por ejemplo, los que marcan las instituciones educativas) (Furlong, 2013).

3. La reanudación de la formación tras el abandono temprano de la educación

En general, la adolescencia tardía, la juventud o lo que tiende a denominarse *vida adulta emergente* aparecen asociadas a estos fenómenos de cambio a los que nos estamos refiriendo como transiciones. Son etapas que, globalmente, han sido consideradas como transiciones (Heinz, 2009). A la vez, han sido consideradas como etapas «densas» en transiciones, que pueden ser decisivas (Bele y Kvalsund, 2015, p. 196). Más aún, siquiera a algunas de estas transiciones se les puede atribuir también la caracterización de las etapas que las incluyen: cada una aparece asociada, a su vez, a múltiples cambios.

El ATE puede ser entendido como uno de esos fenómenos de transición ligado a un conjunto de cambios que suele adquirir especial relevancia en una etapa habitualmente considerada de tránsito (Schoon, 2015). Ha sido común caracterizarlo como *proceso* prolongado, que, pudiéndose iniciar en fases tempranas de la vida escolar, «culmina» en la salida de la institución escolar (Rumberger, 2011, pp. 48, 145 y 151). También ha sido equiparado al «*estadio final* de un proceso dinámico y acumulativo» más amplio (National Research Council y National Academy of Education,

2011, p. 61; cursiva añadida). En ambos casos, el ATE puede ser considerado una transición relativamente delimitada, más o menos amplia, que acaba apartando al joven de la educación institucional. Además, esta transición sería determinante para su trayectoria posterior, pues le apartaría del mundo laboral (a través del desempleo o la inactividad) e incluso de la sociedad (a través de la exclusión social).

Pero, al admitir el carácter complejo y no lineal de las transiciones cada vez más habituales entre los jóvenes, sería conveniente considerar que quienes abandonan tempranamente la educación pueden no estar apartándose de esta con carácter definitivo y que, en todo caso, tal interrupción de su educación puede no llegar a ser tan crítica para su futuro. A ello cabe añadir que, si —como se ha mantenido recientemente— el ATE es asimilable a un *evento* diferenciado en el que pueden ser tan relevantes los factores duraderos como las situaciones concretas sobrevenidas (Dupéré et al., 2015), pueden sucederse eventos similares, que no siempre han de acarrear consecuencias negativas. Así, pese a que condicionantes duraderos continuasen afectando al recorrido posterior (por ejemplo, desventajas socioeconómicas extremas), situaciones sobrevenidas favorables (por ejemplo, nuevas oportunidades formativas) pueden invertir una tendencia negativa. Incluso hacer frente a adversidades podría acabar contribuyendo a un cambio positivo de tendencia. Más aún, los propios jóvenes pueden desempeñar, en estos casos, un papel activo en la configuración de su trayectoria. Entonces, reanudar la

formación podría ser tanto o más relevante que el ATE en el recorrido futuro de quienes han vivido esta experiencia, contribuyendo a introducir un cambio positivo de tendencia, venga promovido por situaciones y circunstancias negativas o positivas. Furlong et al. (2003) ya sugerían expresamente la posibilidad de entender el retorno a la formación, cada vez más frecuente e incluso recurrente, como parte de una transición compleja y no lineal. También se ha sugerido el protagonismo de los jóvenes en dicho cambio (Ross y Gray, 2005).

Así pues, la reanudación de la formación merece ser considerada como elemento potencialmente importante de las trayectorias recorridas por adolescentes y jóvenes, en particular cuando ha habido abandono previo considerado prematuro. Ello justifica profundizar en el conocimiento de las condiciones en que aquella se produce, lo que incluye profundizar en el conocimiento del recorrido que la antecede (García, Casal, Merino y Sánchez, 2013). Pues bien, los resultados aquí presentados están referidos a aspectos del recorrido vital previo que, desde el punto de vista de un conjunto de jóvenes, han podido tener incidencia en la reanudación de la formación en un singular centro de segunda oportunidad ubicado en un entorno también singular. Los datos han sido obtenidos como parte de un estudio más amplio entre cuyos objetivos se incluye explorar, en general, las razones que han inducido a jóvenes de dicho centro a decidir reanudar su formación, incluyendo sus creencias sobre la trayectoria previa hasta llegar al centro y su incidencia:

son estas las que concentran la atención en este trabajo. Ha habido estudios que han fijado su atención en la trayectoria de fracaso educativo recorrida por adolescentes y jóvenes hasta producirse el ATE, pero aquellos que toman una perspectiva temporal más amplia y, además, concentran su atención en la reanudación de la formación han sido significativamente más escasos, sumándose nuestro estudio a estos últimos (véase la sección «Discusión y conclusiones»).

4. Método

Los datos utilizados forman parte de un estudio de caso. El caso seleccionado es un centro de titularidad pública específicamente dedicado a la formación laboral no reglada para mejorar la inserción socio-laboral de personas sin empleo en situación o riesgo de exclusión social. La selección del centro estuvo motivada por su éxito relativo en esta tarea², en un entorno especialmente desafiante, la Ciudad Autónoma de Ceuta, con tasas de desempleo juvenil, inactividad y ATE que se sitúan entre las más elevadas de la Unión Europea (Eurostat, 2016, 2017). Por tanto, cabe atribuirle dos particularidades, que justifican recurrir al mismo como caso *único*: ser extremo, puesto que presenta un notable éxito sostenido en las condiciones antes expuestas, y ser atípico, ya que tales logros van más allá de lo ordinario (Gerring, 2017). Ambos rasgos justifican también la utilización instrumental del caso para comprender otras realidades o fenómenos singulares en su contexto o incluso aspectos básicos de una realidad

o fenómeno general más amplio, como el que nos ocupa (Thomas y Myers, 2015; Yin, 2018).

4.1. Participantes

El estudio de caso incluye entre sus unidades de análisis (Yin, 2018) a jóvenes alumnos del centro en situación de ATE antes de acceder al centro y sin encontrarse en esta situación (en lo sucesivo, «alumnos ATE» y «alumnos NO ATE», respectivamente). Tomando como referencia la definición de ATE adoptada por el Consejo de la Unión Europea (2011)³ y su concreción por parte de Eurostat y el Instituto Nacional de Estadística, los alumnos considerados en tal situación fueron personas de 18 a 24 años sin completar la educación secundaria de segunda etapa y sin seguir ningún tipo de formación en las cuatro semanas anteriores al inicio del programa formativo, según la información disponible en el centro y la proporcionada por los alumnos.

Los datos están referidos a 39 alumnos de ambos sexos (hombres: 26; mujeres: 13) vinculados al mencionado centro en el curso 2015-16 que aceptaron voluntaria y expresamente la invitación a participar en la investigación, tras ser informados en detalle sobre la misma conforme a las previsiones éticas aprobadas por la entidad financiadora. Tal cantidad corresponde a la totalidad de los alumnos del centro que, cumpliendo los requisitos anteriores, continuaban en él al ser llevado a cabo el trabajo de campo. De ellos, 29 son alumnos ATE, en quienes principalmente se concentra la atención, y 10 son alumnos NO ATE. Son

incorporados también los datos de estos a fin de contrastar sus perspectivas con las de aquellos.

4.2. Recogida y análisis de datos

El estudio recurre a datos cualitativos, a fin de comprender las experiencias de los participantes en su entorno natural a través de los significados que les confieren. Utiliza evidencia verbal para ampliar las oportunidades de expresión de su punto de vista con las menos restricciones posibles. La recogida de datos se llevó a cabo mediante entrevistas individuales en profundidad. Estas fueron semi-estructuradas, desarrollándose en torno a un conjunto breve de cuestiones básicas, que tomaron como referencia las propuestas de Mills, McGregor y te Riele (2015, p. 156) y Smyth y Robinson (2015, p. 223). Estas preguntas tuvieron como complemento posibles preguntas más específicas para su eventual formulación en el curso de la entrevista, aparte de aquellas otras que surgieran ante la situación concreta, todo ello a fin de obtener información lo más completa y precisa posible atendiendo a la perspectiva particular de los participantes (Patton, 2015).

En lo que concierne al objeto de este trabajo, la pregunta básica fue la siguiente: ¿cuál ha sido tu historia hasta venir a este centro?

Las preguntas específicas asociadas a ella fueron las siguientes, teniendo la primera carácter introductorio:

- ¿Cómo ha sido que vinieras al centro?

- ¿En qué otros centros has estado?, ¿qué destacarías, tanto positivo como negativo, de tu experiencia en ellos?
- En todo este tiempo qué ha pasado hasta llegar aquí, ¿qué destacarías de tu vida en general, sea positivo o negativo?
- De todo lo que te ha venido ocurriendo, ¿qué es lo que más ha influido para que vinieras a este centro?

Tras un primer ciclo de 39 entrevistas así desarrolladas en enero de 2016, se realizó en mayo del mismo año un segundo ciclo con 21 entrevistas individuales de confirmación que tomaron como referencia el análisis preliminar de los datos. Todas las entrevistas fueron grabadas y transcritas, con consentimiento verbal y escrito de los participantes, más garantías de confidencialidad y anonimato en el tratamiento y uso de la información.

Tanto la información recogida como su análisis revistieron carácter narrativo. La investigación narrativa puede ser caracterizada tanto por el fenómeno que va a ser estudiado (a saber, historias o narraciones) como por los métodos utilizados para su estudio (Creswell y Poth, 2017). En lo que concierne al primer aspecto, conviene poner de relieve que el estudio está focalizado en la perspectiva que tienen los alumnos del recorrido realizado hasta el período de acceso al centro, expresada a través de la verbalización oral de experiencias que consideran significativas y sus comentarios relativos a ellas. La aplicación de un análisis narrativo a este objeto de estudio estuvo justificada tanto por el formato narrativo de pre-

sentación utilizado de forma natural por los entrevistados como por el uso que frecuentemente se ha hecho de él para indagar en tales procesos protagonizados por los propios jóvenes procurando captar su perspectiva (Furlong, 2013).

En cuanto al segundo aspecto, dos han sido los procedimientos de análisis empleados. Puesto que la información proporcionada estuvo principalmente referida a un conjunto de acaecimientos significativos e incluso críticos, se recurrió al biograma, del que se elaboró uno por cada participante (véase Tabla 1 para un ejemplo). De esta técnica, aplicada en estudios que abordan cuestiones próximas (Rojas, Susinos y Calvo, 2013), se destaca que consiste en construir una representación textual y visual sumaria de sucesos relevantes, combinados y ordenados cronológicamente, en la cual quedan plasmadas la descripción que hace la persona de los sucesos en sí y sus apreciaciones o valoraciones al respecto (Suárez-Ortega, 2012). Al presentar la singularidad de tener carácter sumario, estas representaciones facilitan hacer comparaciones entre más informantes e incluso sugerir conjeturas aplicables al conjunto de los mismos. De otra parte, también se llevó a cabo un análisis temático (Riessman, 2008) de la información contenida en los biogramas y demás información relevante no incluida en ellos. Además de diferenciar entre las descripciones ofrecidas y los juicios que las acompañaban, este análisis identificó categorías amplias referidas tanto a etapas como a ámbitos vitales, que permitieran dar cabida a información relativa a numerosas singularidades asociadas a cada situación personal.

TABLA 1. Ejemplo de biograma.

Nom- bre	Edad	Educación Primaria	Contexto	ESO (y, en su caso, PCPI)	Contexto	Educación post-obligatoria y otras experiencias relevantes	Contexto
XXXX	XX	Completa la Educación Primaria, sin repetir ningún curso: «lo pasé».		Habiendo repetido 2º de la ESO, permanece en el Instituto hasta 3º de la ESO, que «iba a repetirlo» también. «Empiezan los problemas» («ya sabes, compañeros, las risas, la adolescencia... te chocas con la responsabilidad de estudiar, y eliges una cosa u otra. Eso es lo que hay. Ya está»), y va «suspendiendo».	«Sale» de la ESO «porque» quiso él. La obtención del permiso de conducción («sacarse el carné») también interfiere.	«Me tiré un año sabático, sin hacer nada» y entonces accede a la Escuela de la Construcción. Simultanea el curso en este centro con prepararse para la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria en otro Centro de Educación de Adultos. «Ahora» con «más cabeza y viéndolo más fácil», quiere «sacarse el Graduado», aunque «no le motiva». Es aducido lo siguiente: «Estoy viendo a compañeros con Bachillerato, con carrera, y no hacen nada. Están peor que yo. ¿Y lo hago para sacármelo y quedarme igual? Es algo que tienes. Yo sé que hay que tenerlo. Me lo tengo que sacar sí o sí».	

Fuente: Elaboración propia.

5. Resultados

La información incluida a continuación se refiere a patrones identificados en los datos y notas particulares relevantes para su comprensión. Corresponde, sobre todo, a alumnos ATE, aunque ocasionalmente se llamará la atención sobre concomitancias y diferencias con alumnos NO ATE. Los datos son presentados a través de una descripción narrativa acompañada de citas literales ilustrativas. La secuencia seguida en la exposición guarda correspondencia con categorías identificadas en el análisis temático, diferenciando, en primer término, según períodos que toman como referencia el itinerario educativo institucional (a saber, entre el período correspondiente a la educación obligatoria y el posterior a este) y, en segundo término, según ámbitos de la vida de los participantes destacados por ellos mismos, a menudo estrechamente conectados (básicamente, educación y formación, contexto familiar, situación laboral y situación personal).

5.1. Durante la educación obligatoria

Las referencias a este período giran en torno a la educación. Pocos alumnos ATE (cinco) son los que se refieren a la Educación Primaria, señalando que no hubo ningún problema importante o incluso que todo marchó relativamente bien. Los problemas surgen, para todos los casos, en

la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (en lo sucesivo, ESO), a veces en los dos primeros cursos y a veces en tercero o incluso cuarto curso. También hay coincidencia en cuanto a la manifestación de esos problemas: suspensos y repetición de uno o dos cursos. A partir de aquí, la heterogeneidad es considerable (véase Tabla 2), aunque merecen ser destacadas las situaciones siguientes:

En el caso de la mayor parte de quienes no completaron la etapa, la repetición de curso, sin éxito alguno, precedió directamente el abandono de los estudios de ESO y, por ende, el sistema educativo. En otros casos, la repetición de curso precederá al acceso a un Programa de Cualificación Profesional Inicial (en lo sucesivo, PCPI)⁴, aunque solo la mitad de los que lo cursaron llegaría a completarlo y obtener el título de Graduado en ESO. Por lo demás, un número apreciable de alumnos (ocho) acabaría consiguiendo únicamente dicho título sin necesidad de cursar un PCPI.

Generalmente, lo que explica para estos alumnos sus recorridos presenta cierta indefinición. *Desmotivación* es el término que puede usarse para hacer referencia a aquello que suele aducirse inicialmente para explicar la experiencia problemática y negativa relativa a este período y/o el escenario

TABLA 2. Estudios cursados por alumnos ATE.

	No obtienen título	Obtienen título	Total
ESO	11 (sin completar la etapa)	8 (completando la etapa)	19
ESO → PCPI	5	5	10
Total	16	13	29

Fuente: Elaboración propia.

escolar donde transcurre. Las siguientes citas pueden considerarse ilustrativas:

«En el instituto no hacía nada. Era el típico niño que iba al instituto, se esperaba las cinco o seis horas que había de clase y se iba para casa... No tenía ninguna motivación ni nada» (hombre, 18 años).

«Yo no sé lo que me pasó. Me cogí un desinterés, que no sé... se me quitaban totalmente las ganas» (mujer, 24 años).

Entre quienes cursaron PCPI también se refieren al mismo aspecto para explicar el abandono, como recurren a la motivación para explicar la continuidad y el éxito en dicho programa:

«Con tanto tiempo de estar sentado, no tenía ganas de estudiar» (hombre, 22 años).

«Me dije a mí mismo que lo voy a sacar sí o sí. Y ya está» (hombre, 19 años).

Como ejemplifica una de las citas incluidas más arriba («yo no sé lo que me pasó»), no siempre se consigue explicar ese estado de desmotivación. Cuando se ofrece algún tipo de explicación, dicho estado suele asociarse a circunstancias diversas. Estas son marcadamente diferentes, aunque convergen con factores de riesgo del ATE identificados en la literatura (Ripamonti, 2018). En todo caso, los participantes no las presentan como causas únicas determinantes de tal desmotivación, sino, más bien, como aspectos a los que se atribuye una incidencia destacable.

Entre tales circunstancias, se aducen cambios acontecidos en el entorno inmediato ante los que no se dispuso de respuesta satisfactoria: cambios en distintos ámbitos, incluido el educativo (véase Tabla 3). Tales cambios solo afectan puntualmente a alumnos NO ATE.

TABLA 3. Cambios situacionales aducidos por los alumnos ATE.

Aspectos	Frecuencias	Ejemplos
Centro educativo, profesores y enseñanza	8/29	«En el instituto entraba un montón de gente, y los profesores allí explicando y explicando, y nosotras allí» (mujer, 24 años). «Los profesores pasaban» (hombre, 18 años).
Grupo de compañeros (y otros entornos de relaciones)	9/29	«Ya hay gente más mayor, hay malas influencias y tal. Y eso es lo que me pasó. Me junté con malas personas» (hombre, 23 años). «He desperdiciado eso por irme con los compañeros... Y, también, por el barrio en el que vivo, El Príncipe, y allí se ven cosas» (hombre, 19 años).
Paternidad / maternidad	3/29	«Me quedé embarazada. Aquello se me puso cuesta arriba y lo dejé. Ya está» (mujer, 23 años). «Mi niño tiene ya cuatro años. Y estoy con mi novia. Ella también tiene un niño» (hombre, 23 años).
Familia de referencia	10/29	«Porque mi madre se puso mala, y estuve con ella fuera con lo de la quimioterapia» (mujer, 20 años). «Porque mi padre estaba en la cárcel... Lo único que hacía era pasar de mí y yo ver cosas malas nada más. No podía seguir» (hombre, 23 años).

Fuente: Elaboración propia.

De otra parte, estos alumnos (y solo unos pocos alumnos NO ATE) aducen también como explicación cambios operados en sí mismos que impiden o dificultan su adaptación a nuevas situaciones afrontadas (véase Tabla 4).

Incluso hay quienes expresamente identifican en sí mismos las causas decisivas del abandono, responsabilizándose del mismo, y llegan a explicitar sentimientos de auto-inculpación y arrepentimiento:

«En aquellos momentos, el fallo era mío»
(mujer, 19 años).

«Y me siento decepcionado conmigo mismo. La única culpa se me tiene que echar a mí... Porque yo sé que, si hubiera querido, hubiera acabado mi ESO, mi Bachiller»
(hombre, 22 años).

Los participantes que destacan varios aspectos concurrentes como explicativos de una experiencia problemática y negativa son, en su mayoría, alumnos ATE que abandonaron la ESO sin el correspondiente título. La confluencia de diversas

condiciones, externas e internas, acabaría provocando un estado de desmotivación intensa y persistente en ellos, lo que acabaría reflejándose en un cúmulo de experiencias de desafección, expulsiones y absentismo, seguidas del abandono. En el caso de los alumnos ATE que obtuvieron el título, esos episodios serían transitorios o puntuales. Cambios en el contexto educativo y socio-familiar demandaron de los alumnos una reacción inmediata, pero, con el tiempo, lograrían restaurar la situación inicial o introducir las adaptaciones precisas, en ocasiones recibiendo apoyo de profesores o familias. Algo similar ocurre en el caso de algunos alumnos NO ATE.

5.2. Tras la educación obligatoria

Ninguno de los alumnos ATE (incluidos aquellos con el título de Graduado en ESO) llegó a obtener un título más avanzado a este al acceder al centro. Todos los alumnos NO ATE alcanzaron algún otro más avanzado: cinco, el título de Técnico; cuatro, el título de Bachiller; uno, el título de Técnico Superior.

TABLA 4. Cambios personales aducidos por los alumnos ATE.

Aspectos	Frecuencias	Ejemplos
Madurez	11/29	«Como estaba en la edad del pavo, no me interesaba estudiar» (mujer, 19 años). «Yo también de joven era tonto..., estaba perdido» (hombre, 23 años).
Comportamiento problemático	9/29	«Yo era una niña muy rebelde» (mujer, 18 años). «Muchas expulsiones» (hombre, 20 años).
Conductas de riesgo	6/29	«Se me fue la cabeza, empecé a fumar. [...] Y ese camino me llevaba mucho a la droga» (hombre, 18 años). «Me metía de todo con 15 o 16 años» (hombre, 23 años).

Fuente: Elaboración propia.

Pero ¿qué ocurrió tras el período correspondiente a la ESO? Aunque vuelve a haber singularidades y heterogeneidad, pueden destacarse algunas regularidades. Exceptuando a los más jóvenes con una trayectoria posterior fuera del sistema educativo más reducida o incluso casi inexistente debido a repeticiones de curso y/o haber cursado un PCPI, los alumnos ATE coinciden en poner de relieve las actividades formativas en que habían participado durante dicho período. Una parte importante de ellos (15 entre los 29) había realizado en su momento las correspondientes actividades formativas y de orientación previas integradas en el itinerario formativo del que forma parte el curso al que habían accedido. Aparte de estas actividades, pueden ser destacadas las dos situaciones siguientes:

La primera, menos frecuente, consiste en reanudar estudios dentro del sistema educativo, ya fuera mediante ESO para adultos, Formación Profesional de Grado Medio o Bachillerato (véase Tabla 5). Estas dos últimas alternativas fueron

mucho más comunes entre los alumnos ATE que llegaron a obtener el Graduado en ESO. Ahora bien, los estudios iniciados serían abandonados una o incluso más veces antes de acceder al centro. Cuando llegan a ser manifestadas, las razones del abandono suelen ser próximas a las aducidas para abandonar la ESO, con la diferencia de que adquiere prioridad la obtención de un empleo:

[2º curso de Bachillerato] era más exigente. No me motivaba porque en ese momento no era lo suficiente madura como para comprender la importancia que tenía. Al siguiente año, me puse a hacer un Grado Medio, que me fue muy bien. Terminé el primer año. Pero, al siguiente, me salió un trabajo y tuve que dejar los estudios (mujer, 23 años).

Asimismo, hay ocasiones en que tales estudios son reiniciados una vez comenzado el curso en el centro, simultaneándose así con este. Por lo demás, es esta primera situación la más extendida entre los alumnos NO ATE, produciéndose menos abandonos (solo tres).

TABLA 5. Estudios reglados de los alumnos ATE tras abandonar la ESO (ordinaria).

Situaciones	Frecuencias
Interrompe o abandona ESO para adultos	3/29
Interrompe o abandona FP de grado medio	3/29
Interrompe o abandona Bachillerato	3/29
Compagina ESO para adultos	4/29
Compagina FP de grado medio	3/29
Compagina Bachillerato	3/29

Fuente: Elaboración propia.

La segunda situación, más frecuente, consiste en retomar la formación a través de cursos de formación ocupacional o laboral fuera del sistema educativo (por ejemplo, cursos del Servicio Público de Empleo Estatal o en empresas): 10 alumnos ATE indicaron haberlos completado, uno indicó estar compaginando ese tipo de formación con el curso en el centro y —en contraste con la situación anterior— solo dos informaron de interrupciones o abandonos. Tres ya habían cursado formación en este centro con anterioridad. Solo dos alumnos NO ATE, declararon haber recurrido a esta segunda alternativa.

Junto a estas regularidades referidas a la participación en la formación, hay otras referidas a la actividad laboral, el otro ámbito que los participantes ponen de relieve al referirse a ese tiempo. Menos frecuente ha sido hacer referencia a experiencias laborales entre los alumnos ATE: dos alumnos indicaron haber estado trabajando a tiempo parcial y cuatro indicaron haber hecho trabajos ocasionales o esporádicos. Más aún, solo uno señaló haber estado buscando activamente empleo⁵. Otro más destacó haber estado implicado en actividades de voluntariado. Pero también ha sido menos frecuente estar inactivo durante mucho tiempo; solo siete alumnos se refirieron expresamente a esta situación:

«Me tiré un año sabático, sin hacer nada» (hombre, 21 años).

«Salí de mi instituto sin nada. Me quedé cuatro años sin hacer nada» (hombre, 21 años).

Ahora bien, la situación más frecuente aplicable a todos en algún momento ha sido haber vivido períodos significativos de inactividad, que van siendo combinados con períodos más breves de formación y, en su caso, actividad laboral esporádica. A este respecto, es ilustrativo el caso de quienes participaron en actividades formativas desarrolladas fuera del sistema educativo, los cuales van realizando sucesivamente cursos («lo que salga»; «a lo que te llamen») en alternancia con tales períodos de inactividad. En cuanto a los alumnos NO ATE, ninguno hizo referencia a períodos de inactividad que considerasen relevantes, a excepción de dos que sí estuvieron en esta situación por un tiempo prolongado (en torno a un año). Cuatro destacaron haber estado realizando actividades de búsqueda de empleo (como preparar oposiciones, en dos casos).

Hasta aquí ha sido presentado lo que, desde la perspectiva de los participantes, ha ocurrido como relevante en su recorrido hasta acceder al centro. Sin embargo, ¿qué es aquello relacionado con ese recorrido previo que, también desde su propio punto de vista, ha incidido en que reanudaran su formación en dicho centro? La respuesta a esta cuestión guarda correspondencia. Por un lado, un número notable de alumnos ATE (21, junto a ocho alumnos NO ATE) recurren a la expectativa de aprender y adquirir formación⁶ para justificarlo, si bien las referencias a la continuidad con la formación previa son vagas o prácticamente inexistentes⁷:

«Por aprender, por formarme» (hombre, 23 años).

«Me viene muy bien hacer este curso. Así me formo más» (mujer, 18 años).

Por otro lado, los alumnos también aducen la inactividad para retomar la formación, con una frecuencia similar (20, junto a siete alumnos NO ATE):

«Para no estar parada un año más» (mujer, 21 años).

«Porque no tenía nada que hacer» (hombre, 19 años).

6. Discusión y conclusiones

Abandonar una actividad es dejarla o no seguir realizándola. Así, abandonaría la educación o la formación quien se aparta de esta actividad, de forma definitiva o temporal, en este último caso pudiendo la interrupción tener más o menos duración. Quienes la retoman tras el ATE ponen de manifiesto el eventual carácter temporal de esta situación. Pero los resultados expuestos van más allá. Nada más producirse la primera situación de ATE, se suceden recurrentemente diversas experiencias de reanudación de la formación limitadas en el tiempo, dentro de la educación reglada y, más frecuentemente, fuera de ella. Tras completar la formación iniciada en ellas o incluso sin completarla, se suele retornar a la situación de ATE, también por tiempo limitado. Así, es apreciable que lo que se considera ATE es reversible (Cardozo, 2012), pero también que las reversiones afectan a la reincorporación y son continuas. Más aún, situaciones de ATE tan transitorias y contiguas a la reanudación de la formación podrían estar aproximándose más a una suspensión reiterada de la

formación (en el sentido de diferirla repetida o continuamente) que al abandono en sentido estricto. Por otra parte, los resultados indican que las situaciones de ATE y las experiencias de reanudación de la formación se combinan con situaciones y experiencias en otros ámbitos diferentes a la formación (en lo laboral, lo familiar, lo personal), a las que cabe también aplicar esas características identificadas en el ATE y el retorno a la formación (a saber, recurrencia, duración limitada y reversibilidad). No obstante, entre tales situaciones y experiencias sobresale la inactividad, común mientras se está en situación de ATE. Por tanto, pueden ser identificadas aquí dos notas con que han sido caracterizadas las denominadas *biografías electivas* (*choice biography*) de numerosos jóvenes (Snee y Devine, 2015): reversibilidad y sincronía (du Bois-Reymond, 1998).

Pero estas biografías deben el calificativo de electivas a haber sido caracterizadas como abiertas a las decisiones adoptadas por los individuos, a través de las cuales van construyendo sus vidas según discurren estas. Los resultados obtenidos sugerirían la plausibilidad de la aplicación de esta caracterización a los alumnos en situación de ATE que reanudan su formación. En un reciente estudio en el que se aborda el recorrido de jóvenes y adultos desde el ATE a estudios universitarios, Montes (2016) atribuye a ambos fenómenos, ATE y reanudación de la formación, un carácter «reactivo» (p. 19). Los resultados aquí presentados indican que, tanto cuando acceden a la situación de ATE como cuando reanudan la formación, los jóvenes *optan* en algu-

na medida por hacerlo, por limitadas y condicionantes que fueran las alternativas disponibles. También sugieren que tales situaciones no son necesariamente consecuencia de haber optado con precipitación, sino, más bien, consecuencia de considerar las limitadas oportunidades y numerosos e importantes inconvenientes que encuentran, en condiciones de incertidumbre. En pocas palabras: aun estando sujeta a restricciones que precisamente menoscaban su naturaleza electiva, se trataría de una decisión más deliberada que precipitada, pese a que el apartamiento inicial de la educación se produzca de forma anticipada respecto a lo considerado regular. Ello es perceptible al producirse el primer abandono (cuando, por ejemplo, considerar circunstancias acumuladas y/o sobrevenidas adversas determina la adopción de un determinado camino), pero se mostraría con mayor claridad posteriormente, período en el que se habrían producido cambios personales favorecedores mientras ha habido que hacer frente a otras circunstancias adversas (como la precariedad laboral y, sobre todo, la inactividad). En particular, convendría recordar que un número considerable de alumnos asumen implícitamente que ha habido progresos en su maduración. Expresamente, un alumno indicaba: «En el instituto, al ser más chico no sabía lo que hacía. [...] Y ahora, con 19 años, ya te das cuenta de eso». Otros asumen que ha habido cambios favorables en otras condiciones personales que, en su momento, habrían impedido u obstaculizado dar continuidad a sus estudios (véase Tabla 4). En su estudio sobre el retorno a la formación de jóvenes con ex-

periencias de ATE, Pérez (2016) destaca que se producen cambios de identidad en estos procesos.

Conviene aclarar que esto no significa que los recorridos realizados por estos alumnos sean determinados exclusivamente por ellos mismos. Hay que recordar que característico de estas biografías es también que el contexto social e institucional donde se ofrecen unas determinadas opciones acaba obligando a elegir justificadamente entre ellas y responsabilizando así de ello a quienes eligen (Furlong, 2013). Más aún, se podría estar trasladando así a individuos la carga de dar respuesta individualmente a serios problemas sociales que rebasan su alcance.

A los estudios de caso se les atribuye la limitación de que es previsible que sus conclusiones sean exploratorias, aunque, con todo, pueden resultar valiosos para generar explicaciones más generales o incluso propuestas teóricas contrastables en investigaciones posteriores (Gorard, 2013). Este estudio puede hacer una contribución en este sentido. No obstante, merecería desarrollo, al menos en tres sentidos: incorporando a más jóvenes e incluso adultos para poder contrastar entre más perspectivas, extendiendo la investigación a otros contextos y haciendo un seguimiento estrecho a través del tiempo. También podrían merecer la atención de otros estudios las influencias externas en las decisiones individuales, que pueden no ser limitadoras, y el punto de vista de los agentes a través de los cuales son canalizadas tales influencias.

Notas

- 1 Este trabajo es resultado del proyecto de investigación «La reincorporación formativa en la Escuela de la Construcción de Ceuta desde la perspectiva de sus estudiantes: un estudio de caso para la identificación de buenas prácticas», seleccionado por el Instituto de Estudios Ceutíes (adscrito al C.S.I.C.) en su Convocatoria de Ayudas a la Investigación correspondiente a 2015. Se hace constar nuestro agradecimiento a las entidades participantes.
- 2 De este éxito se tuvo constancia, en un primer momento, a través de medios de comunicación y, a continuación, a través de los primeros contactos con el centro y resultados sobre rendimiento de los alumnos aportados por este.
- 3 «La expresión “abandono escolar prematuro” se utiliza en relación con las personas que abandonan la educación y la formación habiendo cursado tan solo el primer ciclo de secundaria, o por debajo de dicho nivel, y que ya no cursan una educación o formación» (Consejo de la Unión Europea, 2011, p. 1).
- 4 Solo un alumno NO ATE haría uso de esta vía.
- 5 Se incluyeron estas actividades: acudir a servicios o agencias de empleo, inscribirse en bolsas de trabajo y/o enviar currículum vitae y preparar oposiciones.
- 6 A menudo como medio para alcanzar otros propósitos: sobre todo, el acceso a un empleo.
- 7 Solo una alumna se refirió a las carencias de las que adolecía en la formación previa adquirida.

Referencias bibliográficas

Bele, I. V. y Kvalsund, R. (2015). On your own within a network? Vulnerable youths' social networks in transition from school to adult life. *Scandinavian Journal of Disability*, 17 (3), 195-220. doi: <https://doi.org/10.1080/15017419.2013.847860>

Cardozo, S. (2012). Trayectorias alternativas en la transición educación-trabajo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (1), 108-127.

Consejo de la Unión Europea (2011). Recomendación del Consejo de 28 de junio de 2011 relativa a las políticas para reducir el abandono escolar prematuro. *Diario Oficial de la Unión Europea*. C191, 1-6.

Creswell, J. W. y Poth, C. N. (2017). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*, 4th edition. Thousand Oaks: Sage.

Du Bois-Reymond, M. (1998). 'I don't want to commit myself yet': young people's life concepts. *Journal of Youth Studies*, 1 (1), 63-79. doi: <https://doi.org/10.1080/13676261.1998.10592995>

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. doi: <https://doi.org/10.3102/0034654314559845>

Ecclestone, K., Biesta, G. y Hughes, M. (2010). Transitions in the lifecourse: the role of identity, agency and structure. En K. Ecclestone, G. Biesta y M. Hughes (Eds.), *Transitions and learning through the lifecourse* (pp. 1-15). London: Routledge.

Eurostat (2016). *Eurostat regional yearbook, 2016 edition*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Eurostat (2017). *Eurostat regional yearbook, 2017 edition*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Flisi, S., Goglio, V., Meroni E. C. y Vera-Toscano, E. (2015). *School-to-work transition of young individuals: what can the ELET and NEET indicators tell us?* Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Furlong, A. (2013). *Youth studies: an introduction*. London: Routledge.

Furlong, A., Cartmel, F., Biggart, A., Sweeting, H. y West, P. (2003). *Youth transitions: patterns of vulnerability and processes of social inclusion*. Edinburgh: Scottish Executive Social Research.

Gerring, J. (2017). *Case study research: principles and practices*. Cambridge: Cambridge University Press.

García, M., Casal, J., Merino, R. y Sánchez, A. (2013). Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 361, 65-94. doi: <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-361-135>

- Gorard, S. (2013). *Research design: creating robust approaches for the social sciences*. London: Sage.
- Heinz, W. R. (2009). Youth transitions in an age of uncertainty. En A. Furlong (Ed.), *Handbook of youth and young adulthood: new perspectives and agendas* (pp. 3-13). London: Routledge.
- Hutchison, E. D. (2018). Life course theory. En R. J. R. Levesque (Ed.), *Encyclopedia of adolescence* (pp. 2141-2150). New York: Springer.
- International Labour Organization (2017). *Global employment trends for youth 2017: paths to a better working future*. Geneva: ILO.
- Jin, Y., Caldera, A. y García Perea, P. A. (2017). Reforms for more and better quality jobs in Spain. *OECD Economics Department Working Papers*, 1386. Paris: OECD Publishing. Recuperado de http://www.oecd-ilibrary.org/economics/reforms-for-more-and-better-quality-jobs-in-spain_72275f0b-en
- Mills, M., McGregor, G. y te Riele, K. (2015). 'Schools are for us': the importance of distribution, recognition and representation to creating socially just schools. En K. Trimmer, A. L. Black y S. Riddle (Eds.), *Mainstreams, margins and the spaces in-between: new possibilities for education research* (pp. 150-167). London: Routledge.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2015). *Plan para la reducción del abandono educativo temprano*. Madrid: Secretaría General Técnica, MECD.
- Montes, A. (2016). En la encrucijada. Factores de desenganche y reenganche educativo en la trayectoria de seis jóvenes en Cataluña (España). *Inguruak*, 61, 1-22.
- National Research Council y National Academy of Education (2011). *High school dropout, graduation, and completion rates: better data, better measures, better decisions*. Washington, DC: The National Academies Press.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: integrating theory and practice*. Thousand Oaks: Sage.
- Pérez, M. J. (2016). De liarla a rayarse: metáfora y coherencia en los relatos de cinco jóvenes que retornan a un CFGM. *Revista de Educación*, 373, 35-56.
- Pérez, G. y Melendro, M. (2016). Presentación: ocio, formación y empleo de los jóvenes en dificultad social. *revista española de pedagogía*, 74 (263), 5-11.
- Polidano, C., Tabasso, D. y Tseng, Y.-P. (2015). A second chance at education for early school leavers. *Education Economics*, 23 (3), 358-375. doi: <https://doi.org/10.1080/09645292.2013.834294>
- Raffe, D. (2011). Cross-national differences in education-work transitions. En M. London (Ed.), *The Oxford handbook of lifelong learning* (pp. 312-328). Oxford: Oxford University Press.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Thousand Oaks: Sage.
- Ripamonti, E. (2018). Risk factors for dropping out of high school: a review of contemporary, international empirical research. *Adolescent Research Review*, 3 (3), 321-338. doi: <https://doi.org/10.1007/s40894-017-0075-y>
- Rojas, S., Susinos, T. y Calvo, A. (2013). 'Giving voice' in research processes: an inclusive methodology for researching into social exclusion in Spain. *International Journal of Inclusive Education*, 17 (2), 156-173. doi: <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.629687>
- Ross, S. y Gray, J. (2005). Transitions and re-engagement through second chance education. *Australian Educational Researcher*, 32 (3), 103-140. doi: <https://doi.org/10.1007/BF03216829>
- Schoon, I. (2015). Diverse pathways: rethinking the transition to adulthood. En P. R. Amato, A. Booth, S. M. McHale y J. Van Hook (Eds.), *Families in an era of increasing inequality: diverging destinies* (pp. 115-136). Cham: Springer.
- Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out: why students drop out of high school and what can be done about it*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Smyth, J. y Robinson, J. (2015). 'Give me air not shelter': critical tales of a policy case of student re-engagement from beyond school. *Journal of Education Policy*, 30 (2), 220-236. doi: <https://doi.org/10.1080/02680939.2014.945965>
- Snee, H. y Devine, F. (2015). Young people's transitions to employment: making choices, negotiating constraints. En J. Wyn y H. Cahill (Eds.),

Handbook of children and youth studies (pp. 543-555). Singapore: Springer.

Suárez-Ortega, M. (2012). Performance, reflexivity, and learning through biographical-narrative research. *Qualitative Inquiry*, 19 (3), 189-200.

Te Riele, K. (2004). Youth transition in Australia: challenging assumptions of linearity and choice. *Journal of Youth Studies*, 7 (3), 243-257. doi: <https://doi.org/10.1080/1367626042000268908>

Thomas, G. y Myers, K. (2015). *The anatomy of the case study*. London: Sage.

Woessman, L. (2015). The economic case for education. *Education Economics*, 24 (1), 3-32. doi: <https://doi.org/10.1080/09645292.2015.1059801>

Yin, R. K. (2018). *Case Study research and applications: design and methods*. Thousand Oaks: Sage.

Biografía de los autores

Antonio Portela Pruaño es Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación (Pedagogía) y Profesor Asociado en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia.

 <https://orcid.org/0000-0003-3264-8971>

José Miguel Nieto Cano es Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación (Pedagogía) por la Universidad de Murcia y Profesor Asociado en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Educación de esta universidad.

 <http://orcid.org/0000-0001-8156-1632>

Ana Torres Soto es Doctora por la Universidad de Murcia, Profesora Asociada en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Educación de esta universidad, y profesora adjunta en el ISEN-Centro Universitario (Cartagena), afiliado a la Universidad de Murcia.

 <https://orcid.org/0000-0003-0832-8580>

Todos ellos pertenecen al grupo de investigación Equidad e Inclusión Educativa (EIE). Sus principales líneas de investigación incluyen la reincorporación formativa de los estudiantes vulnerables.

Sumario *

Table of Contents **

Estudios Studies

**Francisco López Rupérez, Isabel García García,
Eva Expósito Casas**

Rendimiento en ciencias, concepciones epistémicas
y vocaciones STEM en las comunidades autónomas
españolas. Evidencias desde PISA 2015, políticas y
prácticas de mejora

*Performance in Sciences, epistemic conceptions and STEM
vocations in the Spanish Autonomous Communities. Evidence
from PISA 2015, improvement policies and practices*

5

Zaida Espinosa Zárate

El cultivo de la creatividad para el diálogo
intercultural

Cultivating creativity for intercultural dialogue

29

Ignasi de Bofarull

Carácter y hábitos para el aprendizaje:
definición y proyecto de medición

*Character and learning habits:
definition and measurement proposal*

47

David Luque

Desarrollos interpretativos de la filosofía
de la educación en la tradición anglófona:
un intento de sistematización

*Interpretive developments of the philosophy
of education in the anglophone tradition:
an attempt to systematise them*

67

Notas Notes

María Moralo, Manuel Montanero

Aprendizaje con y sin error en estudiantes con TEA

Learning with and without errors in students with ASD

85

Antonio Portela Pruaño,

José Miguel Nieto Cano, Ana Torres Soto

La reincorporación formativa de jóvenes
que abandonan tempranamente la educación:
relevancia de su trayectoria previa

*Re-engagement in education and training
of young people who leave education early:
the importance of earlier prior trajectories*

103

* Todos los artículos están también publicados en inglés en la página web de la revista: <https://revistadepedagogia.org>.

** All the articles are also published in English on the web page of the journal: <https://revistadepedagogia.org>.

**Oihane Fernández-Lasarte, Eider Goñi, Igor Camino,
Estibaliz Ramos-Díaz**

Apoyo social percibido e implicación escolar
del alumnado de educación secundaria

*Perceived social support and school engagement
in secondary students*

123

Jesús-Miguel Muñoz-Cantero, Luisa Losada-Puente

Validación del constructo de autodeterminación
a través de la escala ARC-INICO para adolescentes

*Validation of the construct of self-determination through
the ARC-INICO scale for teenagers*

143

**M^a Inmaculada López-Núñez, Susana Rubio-Valdehita,
Eva M^a Díaz-Ramiro**

Cambios producidos por la adaptación al EEES
en la carga de trabajo de estudiantes de Psicología

*Changes in Psychology students' workload due to alignment
with the EHEA*

163

Reseñas bibliográficas

Naval, C. y Arbués, E. (Eds.). *Hacer la Universidad
en el espacio social* (Emanuele Balduzzi). **Mínguez,**

R. y Romero, E. (Coords.). *La educación ciudadana
en un mundo en transformación: miradas y propuestas*

(Marina Pedreño Plana). **Bellamy, F.-X.** *Los
desheredados: por qué es urgente transmitir la cultura*
(Esteban López-Escobar). **Pallarés, M., Chiva, O.,**

López Martín, R. y Cabero, I. *La escuela que llega.*

Tendencias y nuevos enfoques metodológicos (Juan
Carlos San Pedro Velado).

177

Informaciones

El Profesor Giuseppe Mari. *In memoriam* (Emanuele
Balduzzi); III Conferencia Internacional de EuroSoTL:
“Explorando nuevos campos a través de un enfoque
académico de la enseñanza y el aprendizaje”;

Una visita a la hemeroteca (Ana González-Benito);

Una visita a la red (David Reyero).

191

Instrucciones para los autores

Instructions for authors

201



ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

<https://revistadepedagogia.org/>

Depósito legal: M. 6.020 - 1958

INDUSTRIA GRÁFICA ANZOS, S.L. Fuenlabrada - Madrid