

# 11

## ANÁLISIS DE LAS CAUSAS ENDÓGENAS Y EXÓGENAS DEL ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO: UNA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

(ANALYSIS OF ENDOGENOUS AND EXOGENOUS CAUSES OF EARLY SCHOOL DROPOUT: A QUALITATIVE RESEARCH)

Eduardo Romero Sánchez  
Manuel Hernández Pedreño  
*Universidad de Murcia*

DOI: 10.5944/educXX1.21351

### Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Romero Sánchez, E. y Hernández Pedreño, M. (2019). Análisis de las causas endógenas y exógenas del abandono escolar temprano: una investigación cualitativa. *Educación XX1*, 22(1), 263-293, doi: 10.5944/educXX1.21351

Romero Sánchez, E. & Hernández Pedreño, M. (2019). Análisis de las causas endógenas y exógenas del abandono escolar temprano: una investigación cualitativa. [Analysis of endogenous and exogenous causes of early school dropout: a qualitative research]. *Educación XX1*, 22(1), 263-293, doi: 10.5944/educXX1.21351

## RESUMEN

**Introducción:** La situación laboral y educativa de los jóvenes es objeto de especial preocupación por parte de gobiernos y organismos internacionales, ya que afecta a cuestiones tan importantes como la cohesión social, la desigualdad, el modelo educativo, la productividad y la sostenibilidad de los sistemas de protección social. En este sentido, el abandono escolar representa, actualmente, una de las problemáticas socioeducativas de mayor relevancia y un indicador determinante en el éxito de las políticas educativas. La tasa de abandono escolar temprano en España se sitúa en 2017 en el 18,3%, dato muy superior al de la media de la UE-28 (10,6%), pese al descenso en los últimos años; y aún lejano al objetivo del 15% marcado en la Estrategia Europea 2020. **Método:** A partir de esta realidad, desde el Observatorio de la Exclusión Social de la Universidad de Murcia se desarrolla un estudio cualitativo con el propósito de profundizar en la diversidad de causas que derivan en procesos de abandono escolar. En concreto, se realiza una amplia revisión de estudios recientes que abordan este fenómeno

en España mediante fuentes primarias, al tiempo que se aplican, como fuentes propias en el contexto de la Región de Murcia, tres técnicas cualitativas: historias de vida (24), entrevistas a profesionales (16) y grupo de discusión (1). Resultados y Discusión: Esta investigación constata el amplio espectro de causas que explican el abandono escolar temprano, a la vez que incluye dos factores no aportados directamente por otros estudios: los conflictos con relación al grupo de iguales y la pérdida del valor social de los estudios. Los resultados muestran que el conocimiento sobre los determinantes del abandono escolar temprano está mediado por la técnica de investigación empleada y por el tipo de informante seleccionado, abogando por la complementariedad de técnicas y por la participación de diversos agentes.

## **PALABRAS CLAVE**

Exclusión social; exclusión educativa; abandono escolar temprano; fracaso escolar; investigación cualitativa.

## **ABSTRACT**

Introduction: The employment and educational situation of young people is a subject of special concern for Governments and international organizations, as it affects issues as important as social cohesion, inequality, the educational model, productivity and the sustainability of social protection systems. In this sense, the school dropout rate presents, at present, one of the most important educational problems and a determining factor in the success of the educational policies. The early dropout rate in Spain stands in 2016 at 19%, much higher than the average of the EU-28 (10.7%), despite the decline in recent years; and still far from the target of 15% marked in the European Strategy 2020. Method: From this reality, from the Observatory of Social Exclusion of the University of Murcia, a qualitative study developed with the intention of examining the diversity of causes that derive in processes of school dropout. Specifically, an extensive review of recent studies that address this phenomenon in Spain through primary sources took place, and with their own sources in the context of the Region of Murcia, three qualitative techniques were applied: life stories (24), interviews with professionals (16) and discussion groups (1). Results and discussion: This research confirms the wide spectrum of causes that explain early school abandonment and includes two factors not directly contributed by other studies: the conflicts with relation to the peer group and the loss of the social value of the studies. The results show that knowledge of the factors of early school dropout is mediated by the research technique used and by the type of informant selected, focusing on the complementarity of the techniques and the participation of diverse agents.

## **KEY WORDS**

Social exclusion; educational exclusion; early school dropouts; school failure; qualitative research.

## INTRODUCCIÓN

Comprender el problema del fracaso y del abandono escolar temprano (en adelante AET), lleva consigo, superar el estrecho contexto de la escuela y acercarse a esta problemática desde un marco de análisis más amplio, el de la exclusión social. Más allá de la pobreza, la exclusión es un fenómeno estructural y dinámico, configurado por la acumulación de desventajas sociales en siete ámbitos vitales (económico, laboral, formativo, sociosanitario, residencial, relacional y participativo), donde los aspectos educativos adquieren un papel central (Hernández-Pedreño, 2010).

La exclusión social es una de las categorías sociológicas que mejor describe nuestro tiempo y la reciente crisis económica está dando buena cuenta de ello. Como afirma Bauman (2007), gran parte de la población vive hoy bajo la amenaza de ser excluida en cualquier momento, convirtiéndose esta posibilidad, en la fuente más importante de la que emana el miedo contemporáneo.

Quizás desde siempre, aunque de manera más profunda en los últimos años, se ha instalado en el imaginario colectivo una poderosa lógica, según la cual, se acepta y consiente el principio de exclusión. Dicha lógica predominante y perversa, hace que no se conciba otro tipo de organización social que se vea libre de la competencia y se oriente hacia criterios más inclusivos e integradores.

Como han destacado Powers, Fischman y Berliner (2016), en la segunda mitad del siglo XX se introduce un cambio de paradigma en la investigación educativa, focalizándose la atención en los determinantes sociales. Así, hasta la aparición del Informe Coleman (1966), la igualdad de oportunidades en el sistema educativo apenas había sido considerada. Sin embargo, a partir de este informe, las investigaciones van ratificando la relación entre pobreza, desigualdad y escolaridad. El fracaso y el abandono escolar comienzan a relacionarse con variables de injusticia social (discriminación racial, desigualdad, pobreza), adquiriendo un gran protagonismo en las investigaciones que abordan este aspecto crucial de la realidad educativa.

Hoy ya sabemos que, si no se abordan con rotundidad problemas como el fracaso y el abandono escolar, la exclusión educativa terminará siendo sinónimo de pobreza y de exclusión social. Este hecho forma parte de las preocupaciones de instituciones y organismos, nacionales e internacionales, en materia de política educativa.

Sin embargo, las soluciones a estos retos y amenazas que acechan a la educación y a la sociedad en su conjunto requieren nuevos planteamientos que aborden esta problemática de manera más rigurosa y eficaz. Es indispensable pensar la educación desde presupuestos radicalmente diferentes que hagan posible que el escenario escolar deje de ser un espacio reproductor de desigualdad.

## MARCO TEÓRICO Y CONTEXTUALIZACIÓN

La exclusión educativa es un claro indicador de la exclusión social (Jiménez, Luengo y Taberner, 2009). Dicho de otro modo, las oportunidades sociales de las personas dependen, cada vez más, de su nivel de formación y/o cualificación. Sin embargo, puede resultar contradictorio que al aumentar la escolarización obligatoria también aumente el riesgo de excluidos del sistema educativo. Como afirman Bolívar y López (2009, p. 52), «paradojas del tiempo hace que a medida que se pretende democratizar el sistema educativo y extender su escolaridad, mayor número de excluidos genera».

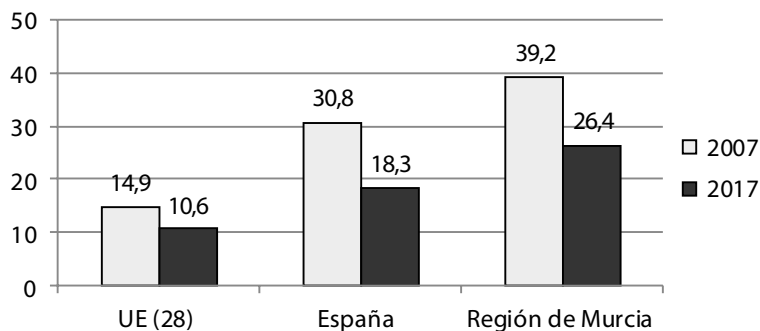
Autores como Castel (2004) y Luengo (2005) han analizado el desplazamiento del concepto de fracaso escolar hacia el de exclusión educativa, concepto que abarca también realidades extraescolares (trayectorias personales, situaciones familiares o condicionantes económicos). Todo un cúmulo de factores relacionados con las vivencias y reacciones de los estudiantes, sus familias y sus entornos más cercanos (Escudero y Bolívar, 2008).

Por consiguiente, la prevención de la exclusión educativa no es solo asegurar en lo posible el acceso a un bien inmaterial (alcanzar un determinado nivel educativo), sino también combatir la desigualdad a nivel social (Martínez García, 2013), dado que se trata del acceso a uno de los recursos clave de la estructura social y de la distribución de las oportunidades de vida de cada individuo (Fernández-Enguita, Mena y Rivière, 2010).

Uno de los indicadores más frecuentes asociados al riesgo de exclusión educativa es el AET del sistema educativo. Bajo este indicador se incluye el porcentaje de personas comprendidas entre 18 y 24 años, cuyo nivel máximo de estudios ha alcanzado la primera etapa de la educación secundaria o niveles educativos anteriores y que no siguen ningún tipo de educación o formación.

La tasa de AET preocupa especialmente a la Comisión Europea, tal y como refleja la Estrategia Europa 2020, que establece unos objetivos para reducir el abandono escolar temprano a tasas por debajo del 10%. Las

últimas cifras ofrecidas por Eurostat (2017) sitúan a España en un índice alarmante del 18,3% (gráfico 1).



Nota 1: El dato de la Región de Murcia es el de 2016, último disponible.

Fuente: Eurostat e INE.

Gráfico 1. Tasa de abandono escolar temprano (18-24 años), UE-28, España y Región de Murcia<sup>1</sup>, 2007-2017

Según la autonomía en la que residen los jóvenes españoles, la recuperación económica está afectando con distinta intensidad a su situación laboral y educativa. Hay autonomías que han conseguido reducir la tasa de abandono escolar temprano por debajo del 15% que marca la Unión Europea como objetivo para 2020. La Región de Murcia, contexto en el que se ha desarrollado esta investigación, es la segunda autonomía con porcentaje más elevado de abandono escolar (26,4 %) en 2016, último dato autonómico disponible, por encima de la media de España y muy superior a la media de la Unión Europea-28 en 2017 (10,6%).

El AET es el resultado de un proceso biográfico singular, que tiene raíces y orígenes diversos y a menudo es resultado de la confluencia de factores de orden personal, social, e institucional (García, Casal, Merino y Sánchez, 2013:74). Las distintas clasificaciones realizadas al respecto (Escudero y González, 2013; Choi y Calero, 2013; Fernández-Enguita et al., 2010; Adame y Salvà, 2010) comparten elementos desencadenantes comunes.

No obstante, a partir de la revisión de estudios realizada, y de los propios resultados obtenidos en esta investigación, se realiza una propuesta de clasificación de estas causas por su origen en la dicotomía interno/externo o, lo que es lo mismo, endogeneidad y exogeneidad desde el punto de vista del estudiante (cuadro 1).

Tabla 1  
*Tipología de causas del abandono escolar, dimensiones y ámbitos*

<b>Tipo de causa</b>	<b>Dimensión</b>	<b>Ámbito</b>
Endógenas	Personal	Capacidades Aspiraciones
	Relacional	Familia Grupo de iguales Contexto
Exógenas	Estructural	Económico-laboral Entorno social
	Institucional	Política socioeducativa Centros escolares Profesorado

Las causas *endógenas* son aquellas que nacen en el interior o que se originan en virtud de raíces internas, comprendiendo dos posibles dimensiones de manifestación diferenciadas, la *personal* y la *relacional*. En la dimensión personal se encuentran los aspectos estrictamente atribuibles al individuo y que están relacionados con la capacidad, el mérito, la motivación y el esfuerzo personal. Por su parte, la dimensión relacional alude a la red de apoyo socio-familiar del individuo y aglutina tanto cuestiones relacionadas con las características familiares del mismo como otras que tienen más que ver con la influencia que le ejerce su grupo de iguales.

Por tanto, las causas endógenas analizadas en esta investigación están relacionadas con el perfil demográfico, la aptitud y actitud del alumnado, los antecedentes académicos y la influencia que ejercen las condiciones familiares y el entorno más próximo en su trayectoria de éxito o fracaso escolar.

Las causas *exógenas*, en contraposición a las endógenas, tienen su origen en el exterior, o en virtud de raíces externas. Por tanto, son aspectos que escapan al control del individuo y que no dependen de él. En ellas encontramos dos dimensiones, una *estructural* y otra *institucional*. En la primera se incluyen aquellos aspectos que se originan en las estructuras socioculturales, como las características de la comunidad de residencia, el entorno social, la condición étnica, la situación económica y política, el mercado laboral, entre otras. Por su parte, en el ámbito institucional recoge los factores vinculados con el sistema educativo vigente, incluyendo las políticas socioeducativas implementadas por las instituciones y su implementación concreta en los centros escolares.

Por tanto, las causas exógenas analizadas en esta investigación están relacionadas con elementos sociales y económico-laborales del entorno y con otras características del contexto escolar.

## MÉTODO

El objetivo principal de esta investigación es profundizar en la diversidad de causas que derivan en procesos de abandono escolar. Para alcanzar este propósito se realizó, en primer lugar, una revisión de estudios con propósitos similares. En segundo lugar, se aplicaron fuentes propias de acercamiento a estos procesos mediante tres técnicas cualitativas, historias de vida (24), entrevistas a profesionales (16) y grupo de discusión (1); todas ellas realizadas en el contexto de la Región de Murcia, una de las autonomías con mayores índices de abandono escolar temprano de España.

Esta complementariedad de fuentes y de métodos aplicados ha permitido realizar también una valoración de la idoneidad de cada técnica para analizar los procesos de abandono escolar, así como el posible sesgo derivado del tipo de informante seleccionado (estudiantes, educadores, profesionales o padres).

### a) Revisión de estudios empíricos

El interés por el AET conlleva que haya sido analizado desde diversas técnicas de investigación, en muchos casos, combinadas entre sí, y cuyos resultados han sido recogidos en este trabajo.

Se consultaron dos fuentes de datos (Dialnet y Google Scholar), aplicando como criterios de búsqueda tres descriptores —exclusión educativa, abandono escolar temprano y fracaso escolar—, incluyendo solamente estudios nacionales realizados en la última década y fundamentados en fuentes primarias. La búsqueda dio como resultado la obtención de 27 trabajos difundidos en artículos, libros e informes, incluidos en el anexo y comentados sucintamente a continuación.

La revisión ha permitido verificar la prevalencia de métodos cualitativos frente a los cuantitativos. No obstante, se cuenta con varios estudios que han realizado *encuesta* propia a estudiantes (Escudero, González, Moreno, Nieto y Portela, 2013, Estrada, 2017; García et al, 2013; Injuve, 2008; Monarca et al, 2013; Mora, 2010; Subirats y Alegre, 2010; Ritacco y Amores, 2016) y en menor medida a educadores (Ritacco y Amores, 2016).

Frente a la encuesta, la *entrevista en profundidad* permite ahondar en las causas y valoraciones personales de cualquier fenómeno social, especialmente en el AET; siendo aplicada a estudiantes (Gil del Pino, García y Manrique, 2017; Mena, Fernández-Enguita y Riviere, 2010; Tarabini y Curran, 2015) y a educadores (Cernedas y Pérez-Marsó, 2014; Fernández-Enguita et al, 2010; Gil del Pino et al, 2017; Monarca, Rappoport y Sandoval, 2013; Pérez, Antúnez y Burguera, 2017; Ritacco y Amores, 2016; Sánchez, 2016; Tarabini, 2017).

A diferencia de la entrevista, el *grupo de discusión* fomenta el discurso inquisitivo (Barbour, 2013: 72), cuya finalidad no es siempre alcanzar el consenso; más bien al contrario, pues el disenso permite obtener una mayor riqueza de matices sobre los procesos de construcción/reconstrucción de un mismo fenómeno social. La aplicación de esta técnica al estudio del AET es menos frecuente, aunque se cuenta con varias experiencias, donde han participado estudiantes (Colectivo IOE, 2013; Sánchez, 2016; Tarabini, Curran, Montes y Parcerisa, 2015), educadores (Sánchez, 2016), o educadores, padres y alumnado conjuntamente (Cernedas y Pérez-Marsó, 2014).

Por su lado, el *método biográfico*, no solo permite dar voz a los informantes sino también conocer el modo en el que se van gestando los procesos vitales (Echeita, 2008; Moriña, 2017; Susinos y Parrilla, 2008); resultando especialmente idóneo para el análisis de los itinerarios educativos de fracaso y abandono escolar (Bolívar, 1997). El interés por esta técnica se debe a que permite profundizar en los procesos individuales que llevan al abandono escolar, así como en los agentes que han intervenido, estableciendo la vinculación entre ellos. En España se cuenta con un gran número de estudios basados en esta técnica, aplicada en la biografía de jóvenes con AET en diferentes niveles educativos (Adame y Salvà, 2010; Calderón, 2011; Feito, 2015; Fouassier y Mintegi 2017; Morentín y Ballesteros, 2018; Martos y Domingo, 2011; Moriña, 2008; Portela, Nieto y Toro, 2009; Salvà, Nadal y Meliá, 2016; Salvà, 2013; Sánchez, 2016).

También es frecuente el estudio del AET empleando el *análisis documental*, mediante el estudio de expedientes del alumnado, actas de juntas, datos del centro, plan de refuerzo, normativa o la prensa (Cernedas y Pérez-Marsó, 2014; Fernández-Enguita et al, 2010; Mena et al, 2010; Pérez et al, 2017; Rujas, 2017a; Sánchez, 2016; Tarabini et al, 2015).

Por último, aunque en menor frecuencia, también se cuenta con estudios que han empleado la *observación* en distintos contextos educativos, como reuniones, juntas o en el aula (Monarca et al, 2013; Rujas, 2017b; Tarabini et al, 2015).



## **b) Fuentes primarias aplicadas en la investigación**

Como ya se ha mencionado, esta investigación ha contado con tres fuentes primarias cualitativas, aplicadas a estudiantes (historia de vida y grupo de discusión) y a profesionales (entrevista semiestructurada).

En primer lugar, se han realizado 24 *historias de vida* a jóvenes con trayectorias educativas de AET. Para la selección de los biografiados se ha realizado un muestreo estructural, definido a nivel teórico con proporcionalidad según dos tipos de variables de clasificación: primarias y secundarias (Hernández Pedreño, 2015: 83). Las variables primarias han sido: sexo (hombre y mujer); relación con abandono escolar temprano (abandona sin ESO; abandona después de ESO, en FP; abandona después de ESO, en Bachiller; abandona después de ESO, en Universidad; retoma estudios antes de 25 años; retoma estudios después de 25 años); origen social según profesión y nivel estudios de los padres (bajo y medio). Además, se han tenido en cuenta otras variables de clasificación secundarias: edad (18-34 años); nacionalidad (española, 16 y extranjera, 4); ocupación (estudia, estudia y trabaja, trabaja a tiempo completo/parcial, parado); estado civil (soltero, casado y separado/divorciado), hábitat (rural, intermedio y urbano); convivencia (con padres/otros familiares, con pareja, solo, con amigos/as) (cuadro 2).

Las entrevistas para confeccionar los relatos se realizaron entre octubre de 2015 y julio de 2016. En ellas se empleó un guion que abarcaba toda la vida del biografiado, si bien estructurado en varias etapas vitales, destacando tres puntos de inflexión relevantes: el inicio del fracaso escolar, el de abandono escolar y el de retorno al sistema educativo, si los hubiese. En todos esos puntos de inflexión se analizaron las circunstancias personales y sociales de los entrevistados.

En segundo lugar, se han realizado 16 *entrevistas a profesionales* vinculados con el AET, ya sea a través de la investigación, la intervención socioeducativa o el asesoramiento laboral (10 hombres y 6 mujeres). Se realizaron entre junio y septiembre de 2017, siguiendo un guion semiestructurado en 4 bloques: perfil social de jóvenes con AET; causas del AET; relación del AET con otros ámbitos de la exclusión social (ingresos, trabajo, familia...); valoración de la política socioeducativa en España.

Tabla 2  
*Perfil social de los 24 jóvenes biografiados según variables de clasificación*

Sexo	Perfil	Relación con abandono escolar	Edad	Clase social	Hábitat	Ocupación
Hombre	H1	Abandona sin ESO	34	Baja	Intermedio	T. completo
	H2	Abandona sin ESO	22	Media	Rural	Parado
	H3	Abandona después de ESO: FP	21	Baja	Intermedio	T. parcial
	H4	Abandona después de ESO: FP	30	Media	Rural	T. parcial/estudia
	H5	Abandona después de ESO: Bachiller	18	Baja	Urbano	Parado
	H6	Abandona después de ESO: Bachiller	18	Media	Urbano	T. completo
	H7	Abandona después de ESO: Universidad	27	Baja	Urbano	Parado
	H8	Abandona después de ESO: Universidad	22	Media	Urbano	T. parcial/estudia
	H9	Retorno a estudios < 25 años	19	Baja	Intermedio	Estudia
	H10	Retorno a estudios < 25 años	23	Media	Rural	Estudia
	H11	Retorno a estudios ≥ 25 años	32	Baja	Urbano	T. completo
	H12	Retorno a estudios ≥ 25 años	32	Media	Intermedio	T. completo
Mujer	H13	Abandona sin ESO	21	Baja	Intermedio	Parada
	H14	Abandona sin ESO	27	Media	Urbano	Parada
	H15	Abandona después de ESO: FP	21	Baja	Urbano	T. parcial
	H16	Abandona después de ESO: FP	26	Media	Rural	T. parcial
	H17	Abandona después de ESO: Bachiller	19	Baja	Urbano	T. completo
	H18	Abandona después de ESO: Bachiller	23	Media	Urbano	T. completo
	H19	Abandona después de ESO: Universidad	22	Baja	Urbano	T. parcial/estudia
	H20	Abandona después de ESO: Universidad	24	Media	Urbano	T. parcial
	H21	Retorno a estudios < 25 años	18	Baja	Rural	Estudia
	H22	Retorno a estudios < 25 años	24	Media	Intermedio	Estudia
	H23	Retorno a estudios ≥ 25 años	27	Baja	Urbano	T. parcial
	H24	Retorno a estudios ≥ 25 años	28	Media	Urbano	Estudia

El criterio para la selección tuvo en cuenta dos variables fundamentales que pueden establecer diferencias en la valoración sobre las causas del AET: el área de ejercicio de la profesión y el tipo de institución en la que se realiza (cuadro 3). Se han tenido en cuenta distintas instituciones: administración autonómica y local; universidad; tercer sector de acción social, sindicatos, patronal, empresa de economía social; y se han diferenciado las siguientes áreas de ejercicio de actividad profesional: investigación (varios perfiles de Facultad de Educación), servicios de apoyo a la juventud en formación (fracaso escolar, formación para el empleo, emprendimiento) y otras áreas vinculadas (empleo, vivienda, familia, salud-adicciones).

Tabla 3  
*Perfil laboral de los 16 profesionales entrevistados*

<b>Perfil</b>	<b>Institución</b>	<b>Área de conocimiento y/o de ejercicio profesional</b>
T1	Administración Autonómica	Educación/Atención a la diversidad
T2	Administración Local	Educación de Adultos
T3	Universidad	Educación/Organización Escolar
T4	Universidad	Educación/Teoría de la Educación
T5	Universidad	Educación/Organización escolar
T6	Patronal	Empleo y Formación
T7	Administración Autonómica	Empleo y Formación
T8	Administración Local	Empleo y Formación
T9	Universidad	Empleo e Ingresos
T10	Sindicato	Empleo y Formación
T11	Tercer Sector	Empleo y Formación
T12	Empresa de Economía Social	Empleo y Responsabilidad social
T13	Tercer Sector	Empleo/Discapacidad
T14	Tercer Sector	Salud/Adicciones
T15	Adm. Local	Vivienda/Participación
T16	Adm Local	Servicios Sociales/Familia

Por último, se realizó un *grupo de discusión* con 8 jóvenes con distinta relación con el abandono escolar temprano, con similares criterios de

selección a los aplicados en la historia de vida, si bien se incluyeron también dos casos en los que no hubo AET, tabla 4.

Tabla 4  
*Perfil social de los 8 participantes en el grupo de discusión según variables de clasificación*

Sexo	Perfil	Edad	Relación con AET	Clase social	Hábitat	Ocupación
Hombre	P1	21	Retorno a estudios < 25 años	Baja	Urbano	T. parcial
	P2	25	Abandona sin ESO	Media	Rural	T. eventual
	P3	26	Retorno a estudios ≥ 25 años	Muy Baja	Urbano	Parado
	P4	34	Sin abandono	Media	Rural	Parado
Mujer	P5	25	Abandona sin ESO	Media	Urbano	Parada
	P6	27	Sin abandono	Media	Urbano	Parada
	P7	29	Retorno a estudios ≥ 25 años	Baja	Intermedio	T. parcial/eventual
	P8	30	Retorno a estudios < 25 años	Baja	Intermedio	T. parcial/estudia

El grupo de discusión se realizó el 26 de septiembre 2017, en una sala de reuniones de la Universidad de Murcia, con una duración de 2 horas y siguiendo un guion semiestructurado en 4 bloques: causas del AET, relación entre éxito/fracaso escolar con otros ámbitos de la exclusión sociolaboral (ingresos, trabajo, familia...); valoración de la política socioeducativa en España.

## **RESULTADOS: DIMENSIONES DEL AET**

A continuación, se ofrecen los resultados obtenidos en esta investigación, siguiendo la clasificación y ofreciendo el discurso de los diferentes agentes que han sido analizados en este trabajo: los propios jóvenes con historial de abandono escolar y los profesionales.

### a) Dimensión personal: capacidades y aspiraciones

Entre los aspectos estrictamente atribuibles al individuo que mejor explican el fracaso y el abandono escolar temprano se encuentran: el sexo, el autoconcepto y la autoestima, la salud y la existencia de discapacidades físicas y mentales, la motivación hacia el aprendizaje, las actitudes hacia la escuela, la autorresponsabilidad en los aprendizajes, los hábitos de estudio, los ritmos de aprendizaje y el rendimiento académico.

En el perfil del alumnado que abandona la ESO sin acreditación la variable género es determinante.

*El perfil de jóvenes más afectado por género es claramente masculino, casi dobla al de mujeres. (T10, Sindicato, Empleo y Formación)*

Por su lado, los jóvenes, según los discursos obtenidos, afirman que más determinantes que las capacidades intelectuales por naturaleza o nivel cognitivo, lo son las aspiraciones y motivaciones que tengan los alumnos.

*Simplemente dije: hasta aquí. No me veía capaz. (H19, española, 22 años)*

*Capacidad siempre he tenido, lo que pasa es que soy vago. (H10, español, 23 años).*

Encontramos también referencias a aspectos relacionados con la salud, con algún tipo de discapacidad o alteración psicológica, que tiene consecuencias en términos de fracaso y abandono escolar.

*Mi fracaso en los estudios aparece tras ser diagnosticado TDAH. (H11, español, 32 años)*

*Al principio tenía depresión, porque pensaba que no podía hacer nada sin que me dieran ataques de ansiedad. (H8, inglés, 22 años)*

Entre los factores personales, la escasa motivación e interés por los estudios es el factor que más aparece en los testimonios de los jóvenes biografiados aun contando con apoyo familiar y del centro educativo.

*Recibí apoyo tanto en casa como en la escuela, pero por mucho que lo intentaban yo no quería. Y cuando uno no quiere... (H24, española, 28 años)*

*No quiero estudiar, no me gusta, quiero buscarme la vida trabajando. (P7, española, 29 años)*

*Un perfil claro de desertor es el del alumno que llega con 15 años a 3.º de la ESO. Ha promocionado por edad, ha hecho dos repeticiones y sabe que, por mucho que haga, no va a tener un título de secundaria. Se desmotiva y, por tanto, abandona. (T1, Administración Autónoma, Educación/Atención a la Diversidad)*

Otro de los elementos clave a nivel personal que determina las trayectorias escolares en términos de éxito o fracaso educativo son las expectativas de futuro que tienen los jóvenes, tanto laborales como sociales.

*No sé qué voy a hacer con mi vida. Mi filosofía es no plantearme el futuro, ya vendrá. (H3, español, 21 años)*

*Estoy embarazada, pero quiero seguir con mis estudios. (H24, española, 28 años)*

*Yo pienso que cualquier persona puede llegar a donde él quiera, lo importante es la actitud. Soy de una familia desestructurada, mi padre es árabe, desaparecido, pero yo estoy estudiando y trabajando al mismo tiempo. (P3, español, 26 años)*

## **b) Dimensión relacional: familia, grupo de iguales y entorno social**

La familia o grupo estable de convivencia es el espacio principal de identidad y realización personal a lo largo de toda la vida, en un proceso que se inicia en la familia de origen y da paso a un nuevo hogar al final de la juventud (Colectivo IOÉ, 2013: 100).

Son muy diversos los aspectos familiares que pueden convertirse, tanto en factores de riesgo como de protección, cuando hablamos de fracaso y AET: origen social, estatus y ocupación de la familia; estructura, composición y clima familiar; desestructuración y problemáticas familiares; quiebra de la familia de origen; expectativas y cultura familiar respecto a la valoración de la escuela, el estudio y el desarrollo de hábitos de comportamiento y actitudes en relación con el trabajo escolar.

*La familia es crucial en todo. Desde la motivación escolar, la implicación, los recursos que le pueden proporcionar, la independencia que les dejan o no, si hay divorcios por en medio o no los hay... En fin, la familia es fundamental; y si rascamos eso, sería un campo de acción absolutamente amplio. (T4, Universidad, Educación/Teoría de la Educación)*

De manera más específica destaca —en relación con el capital cultural de la familia de origen—, la profesión, nivel de estudios y situación laboral de los padres.

*Si tienes unos padres que han estudiado y les ha ido bien, pues es más fácil que te mantengas ahí. Pero si están «en el pavo» y no tienes orientación. (H13, española, 21 años)*

*Con la crisis, tuve que ayudar el trabajo a mi padre. No voy a decir que por eso repetí 3.º, pero sí influyó. (H3, español, 21 años)*

*El alumnado que está más en riesgo suele ser aquél que procede de familias de escasos recursos, con padres que tampoco tienen un alto nivel formativo, con dificultades laborales. (T5, Universidad, Educación/Organización Escolar)*

Al capital cultural de la familia se suman las expectativas de utilidad de la formación: la percepción familiar de la importancia de los estudios o la visión del sistema educativo visto como algo impuesto, donde no hay sanción si se fracasa en la escuela.

*Cuando dejé los estudios mis padres se alegraron bastante. Yo cobraba 250 euros por semana que eran 1.000 euros al mes. Era bastante dinero. (H17, española, 17 años)*

*A mis padres no les hizo gracia que dejara el instituto, pero es mi decisión, aunque lo entendieron, porque ellos no han estudiado. (H5, español, 18 años)*

Algunos jóvenes biografiados hacen referencia a la pertenencia a familias desestructuradas y problemáticas, como causa determinante en el fracaso o abandono escolar.

*Mi madre estaba enferma, era prostituta, drogodependiente, se quedó trastornada, no podía hacerse cargo de mí, tampoco sabía. Yo creo que tenerme fue un capricho. (H23, española, 27 años)*

*Yo tenía un infierno en casa y quería construir mi cielo y la única manera era dejar de estudiar y ponerme a trabajar. (P5, española, 34 años)*

*Muchas veces ¿ellos qué culpa tienen? Donde naces es lo que te toca, tienes que asumirlo. (T16, Administración Local, Servicios Sociales/Familia)*

Las diferencias debidas al estatus socioeconómico no agotan los matices discursivos de la población joven. La quiebra de la familia de origen (divorcio, familias reconstituídas, monoparentales), el fin del modelo tradicional familiar y la escasa o nula convivencia con los hijos por ausencia paterna es otro de los aspectos que aparece claramente como alterador de la dinámica familiar y que tiene consecuencias directas en la trayectoria educativa de los jóvenes entrevistados.

*Nunca tuve un padre que me apoyara, nunca. Era una persona que llegaba y se iba, no comíamos juntos, ... Hasta me decía: «no te lo vas a sacar». Y yo me desmoralizaba. (H1, español, 34 años)*

*Con su separación, mis padres lo que hicieron fue condicionar la vida de tres niños para siempre. Eso no es justo. A mí me marcó el no tenerlos. (H21, ecuatoriana, 18 años)*

*La familia en la que estés es clave. En las etapas iniciales es determinante. En muchos casos ni siquiera el padre se levanta para llevar al hijo al colegio. (T3, Universidad, Educación/Organización escolar)*

Por último, la pérdida de alguno de los progenitores también es recogida en las voces de los jóvenes biografiados por el trauma emocional que supone especialmente a edades muy tempranas.

*Cuando la madre falta, falta todo, nos venimos todos abajo... (H3, español, 21 años)*

*El hecho de que faltara ese referente hizo que me perdiera mucho. A veces me arrepiento de no haber seguido estudiando, sé que mi madre lo hubiese querido. (H18, española, 23 años)*

En cuanto a los grupos de iguales, o redes de convivencia y amistad con personas de la misma cohorte de edad, estos constituyen otro importante ámbito de la vida social, especialmente en las etapas infantil y juvenil (IOE, 2013: 74). El grupo de iguales suele actuar como contrapunto a lo que los progenitores y el profesorado (autoridad) esperan de ti y convertirse en modelos de referencia y modelos a imitar por la proximidad que representan.

*He encontrado un apoyo muy fuerte en las chicas de las clases de peluquería, son como mi familia. (H21, ecuatoriana, 18 años)*

*Yo tenía amigos, mayores que yo, a los que no les iba tan mal, sin haber estudiado. (H2, español, 24 años)*

*Ahora lo pienso y digo: qué poca personalidad tenía. Me dejaba mucho llevar por los chicos, las amigas. No sé qué buscaba. Fui muy tonta. (H14, española, 27 años)*



El alumnado tiende a crear lazos de afinidad y amistad, pero también conflictos y desencuentros en el trato con las personas próximas de su edad.

*Yo no me adaptaba a mis compañeros, ni me entendía con ellos (...) he tenido problemas, se reían de mí y me incitaban a hacer cosas que no eran correctas. (H11, español, 32 años)*

*No lo voy a llamar bullying porque tampoco lo era. Se trataba de un chaval de integración que iba a por mí, a pegarme. (H7, español, 27 años)*

En ocasiones estos grupos de iguales pueden influir claramente de forma negativa en el rendimiento escolar:

*Repetí 2.º y 3.º de la ESO porque la gente con la que me juntaba es que ni iba a clase. (H16, española, 26 años)*

*Mi novio me convencía, y por las mañanas, como él no hacía nada, nos íbamos por ahí los dos. Estuve faltando, como un par de meses, prácticamente todos los días. (H19, española, 22 años)*

Por último, los jóvenes biografiados relatan influencias aún más negativas del influjo de la red social de iguales. En particular, propiciar el desarrollo de comportamientos disruptivos e incluso delictivos en situaciones extremas. Algunos estudios relacionan, por ejemplo, la repetición de curso con factores de riesgo como el consumo de drogas.

*Yo encajaba más con la gente que no iba a clase y fumaba porros, los que luego suspendían. (H22, española, 24 años)*

*Tenía «habilidad» para juntarme con gente conflictiva. Pasaron cosas y mi madre se asustó, la amenazaron con llamar a Servicios Sociales y decidió meterme en un internado de Alicante a los 12 años. (H11, español, 32 años)*

### **c) Dimensión estructural: características socioculturales y económicas**

Existen determinadas características del entorno social como la pobreza, la peligrosidad, el vandalismo, la ruralidad, el alcoholismo, el bajo nivel cultural y la dependencia de los sistemas de protección social que dificultan mucho el éxito escolar de sus protagonistas.

*En mi barrio yo abría la ventana y veía drogadictos, prostitutas... Yo lo tenía normalizado, era lo que veía en casa. (H23, española, 27 años)*

Otro aspecto destacado en varios testimonios es el de pertenecer a una minoría étnica o ser inmigrante. Aspecto vinculado a una deficiente escolarización, un bajo nivel formativo, dificultades con el castellano o a una incorporación tardía al curso escolar.

*Cuando vine aquí con 8 años me costó adaptarme por el idioma, un día salí llorando de la clase. (H8, inglés, 22 años)*

*El principal problema con el alumnado inmigrante no suele ser de partida el mal comportamiento, sino el idioma. La competencia comunicativa no la tienen adquirida y eso deriva en otros problemas. (T2, Administración Local, Educación de Adultos)*

Tanto en los discursos de los jóvenes como en los de los profesionales, se menciona la pérdida progresiva del valor social de los estudios entre algunos jóvenes, al no percibir una relación congruente y satisfactoria entre formación-empleo-salario.

*Pues a mí, de momento, el tener un título no me ha garantizado nada. De hecho, cuando acabé la carrera, en lo primero que trabajé fue de cocinera, de camarera, en el Burger King... A día de hoy, después de 3 años, todavía no he conseguido trabajar de lo mío. (P8, ucraniana, 27 años)*

*En los momentos previos a la crisis, aumentó el abandono escolar temprano. He tenido alumnos que me han preguntado lo que yo ganaba y me decían: «si yo los fines de semana gano el doble que tú en todo el mes». (T12, Empresa de Economía Social, Empleo/Responsabilidad Social)*

Asimismo, una situación global de declive económico y de altas tasas de desempleo tiene una afectación directa en la capacidad adquisitiva de las familias y, por ende, en las posibilidades de estas para destinar recursos en materia educativa.

*Ahora mismo en mi casa estamos todos en paro. Solo tenemos los 600 euros de la pensión de la abuela y unos poquitos de ahorros que tiene mi padre. (H7, español, 27 años)*

*Cuando volvimos de Londres con la crisis y tal tuve que ayudar un poco con el trabajo a mi padre. Y no voy a decir que por eso repetí 3.º, pero claro, sí influyó. (H3, español, 21 años)*

#### **d) Dimensión institucional: política socio-educativa, centros escolares y profesorado**

Dentro de la dimensión institucional, uno de los ámbitos que aparece claramente entre los discursos de los jóvenes y profesionales es el relativo a las dificultades y rigideces que muestra nuestro sistema educativo con la existencia de un currículo común obligatorio, impuesto, muy teórico y poco flexible que impide diversificar y deja sin alternativas a los que no pueden hacer frente al mismo por distintos motivos:

*En secundaria intentamos que todos vayan por el carril de aceleración, no hay un carril lento. LOMCE y LOE dicen teóricamente que debe haber programas alternativos, FP, etc. Pero, en realidad, no siempre existen estas alternativas. Hay una exclusión institucional. (T1, Administración Autonómica, Educación/Atención a la Diversidad)*

*Tienen fobia al estudio tal cual se da en los institutos (matemáticas, lengua, inglés, física...). Todo eso es muy ajeno a su realidad y no lo encuentran nada práctico. (T2, Administración Local, Educación de Adultos)*

Directamente relacionado con lo anterior encontramos también varias referencias a la atención a la diversidad y a la diferenciación de la enseñanza para proporcionar oportunidades de aprendizaje que den respuestas efectivas a las necesidades de todo el alumnado:

*La LOMCE elimina otras medidas de atención a la diversidad que estaban funcionando, como la diversificación, que permitía obtener el título de secundaria. (T13, Tercer Sector, Empleo y Discapacidad)*

*No me centraba y los profesores no sabían atenderme, no tenían conocimiento de lo que podía ser la hiperactividad. (H11, español, 32 años)*

En algunas de las voces de los profesionales aparece la idea de que el sistema no compensa realmente las deficiencias de origen sociocultural porque faltan medios y porque la legislación vigente no favorece la inclusión:

*En estos últimos años hemos visto cómo los centros públicos, que para muchas familias son la única posibilidad realmente de promoción social, han sido abandonados a su suerte, a favor de la educación privada o concertada. (T10, Sindicato, Empleo y Formación)*

*La LOMCE es segregadora porque toma medidas como, por ejemplo, los programas de mejora del rendimiento, que ya en 2.º de la*

*ESO clasifica a la gente con el único objetivo de maquillar las cifras del abandono escolar. (T1, Administración Autonómica, Educación/ Atención a la Diversidad)*

Los conflictos y la afectación que genera la transición entre distintas etapas educativas, al suponer un cambio de la relación profesor-alumno, una peor atención directa al estudiante y una relajación del control, también aparece en el discurso de los jóvenes:

*El paso a bachiller se notó mucho. Cambio de asignaturas, de profesores, de gente y me agobió muchísimo. Empecé a suspender y vi que no tenía ganas, y al final, lo dejé. (H5, español, 18 años)*

*Al pasar del colegio al instituto no hay un tutor que acompañe a los alumnos, que los motive, que esté con ellos y los oriente personal y académicamente. (T11, Tercer Sector, Salud/Adicciones)*

Otro ámbito institucional referido en los discursos de los jóvenes biografiados menciona el centro escolar. Se han encontrado varias referencias relativas a la existencia de un clima escolar aburrido que se convierte en un factor desmotivador y de desenganche del sistema educativo:

*Si alguien quiere aprender algo tiene libros e Internet. La escuela te da unos básicos que no te sirven. Actualmente te dan cosas de hace veinte años. (H12, español, 32 años)*

*Una vez oí a una profesora decirle a un padre que las rejas del colegio eran para darle aspecto de cárcel. Yo ya lo pensaba, pero oírlo de una persona adulta, fue como una confirmación para entender que me tenían para encerrarme, no para educarme. (P6, española, 25 años)*

Además del centro escolar, se refieren factores vinculados estrictamente con el profesorado. Así, al igual que ocurría con los padres, el profesorado puede convertirse tanto en un factor de protección como en un factor de riesgo a la hora de explicar el fracaso y el abandono escolar de los jóvenes. En este sentido, muchos profesores no renuevan su forma de enseñar, están poco formados pedagógicamente y no saben realmente cómo atender al alumnado.

*En 1.º o 2.º de la ESO tuve una profesora que me dijo: «tú no vas a llegar a nada en la vida». (H1, español, 34 años)*

*Los maestros no mantienen una relación afectiva con los chicos y chicas de sus aulas que les haga ser un referente para ellos. (T8, Administración Local, Empleo y Formación)*

*Yo he visto cómo profesores miraban hacia otro lado tras pegarle o ponerle un alumno a otro la zancadilla. No todos, pero muchos van a cobrar su sueldo y poco más. (H9, español, 19 años)*

Sin embargo, existen otros testimonios que, al contrario, se dan por completo a su labor docente y se convierten en referentes para la vida de sus estudiantes.

*Mi profesora de filosofía sabía lo que pasaba en mi casa y me apoyaba, me animaba y siempre estaba conmigo. No paraba de decirme «venga que tú puedes». (H17, española, 19 años)*

Otro de los aspectos mencionados es la ineficacia de algunas medidas directivas desarrolladas por parte de algunos centros:

*Llegó un punto en el que ir al director ya no era temido para mí. Iba, hablaba o me sentaba allí un rato, y ya está. (H22, española, 24 años)*

*El instituto solo puso amonestaciones, nada más, es una tontería. (H9, español, 19 años)*

El análisis realizado pone claramente de manifiesto que las causas que influyen sobre el AET son múltiples y están estrechamente relacionadas entre sí. Esto nos indica, que más que centrarnos en unas y dejar otras, sería conveniente desarrollar una estrategia global del abordaje del problema. Los testimonios recogidos en nuestra investigación apuntan en este mismo sentido.

*Se debe actuar en distintos frentes: apoyar a las familias, dotar de mayores recursos al sistema educativo, fortalecer la formación de los profesores, trabajar el currículum de forma más atractiva y hacer un seguimiento más individualizado de aquellos alumnos, que ya desde la primaria, presentan problemas. (T5, Universidad, Educación/Organización Escolar)*

## **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

La amplia revisión de estudios llevada a cabo sobre las principales causas del abandono y fracaso escolar, junto a las propias fuentes empleadas en esta investigación, permiten obtener una propuesta que aúna los diferentes factores aportados por otros estudios, al tiempo que se ha profundizado en los obtenidos mediante las fuentes propias.

Los resultados obtenidos promueven la reflexión sobre la influencia de las técnicas en la obtención de los factores del AET, sin olvidar el sesgo que puede introducir la elección de uno u otro agente como informante clave.

En los siguientes cuadros se recogen de forma sucinta los resultados obtenidos, siguiendo la clasificación entre endógenos y exógenos e incorporando el agente que ha referido cada factor diferenciado y su frecuencia.

Tabla 5  
*Factores endógenos personales que inciden en el abandono escolar temprano*

Ámbito	Factores	Agente según tipo de fuente primaria			Estudios revisados
		Estudiantes		Profesionales	
		Historia de vida	Grupo de discusión	Entrevista	
Capacidades	Capacidad intelectual, nivel cognitivo	*			**
	Estado de salud y discapacidad	***			**
Aspiraciones	Motivación e interés el estudio	*****	*		***
	Expectativas sociales y laborales	*****	***		*

Como ilustra el cuadro 5, todos los *factores endógenos del ámbito personal* han sido ya aportados por otros estudios y mencionados por uno o más biografiados, especialmente los vinculados con las aspiraciones, también aludidos por un participante en el grupo de discusión.

En cuanto a los *factores endógenos relacionales*, excepto el bajo apoyo familiar en el estudio, el resto han sido mencionados por los jóvenes biografiados y apenas por los participantes en el grupo de discusión. Tanto en otros estudios como en los profesionales están presentes la mayoría de los factores, si bien varios biografiados han aportado como novedad el conflicto o inadaptación con el grupo de iguales como causa.

Tabla 6  
*Factores endógenos relacionales que inciden en el abandono escolar temprano*

Ámbito	Factores	Agente según tipo de fuente primaria			Estudios revisados
		Estudiantes		Profesionales	
		Historia de vida	Grupo de discusión	Entrevista	
Familia	Capital cultural de la familia	****		**	***
	Expectativas familiares	****		*	***
	Bajo apoyo al alumno			*	*
	Desestructuración familiar	***	*		*
	Quiebra y pérdida de familiares	*****		*	**
Iguales	Modelo de referencia de AET	***			*
	Bajo rendimiento	*****		**	*
	Conflictos/inadaptación	***			
	Adicciones y delincuencia.	*****			*
Contexto	Entorno social	*		**	*

Tabla 7  
*Factores exógenos estructurales que inciden en el abandono escolar temprano*

Ámbito	Factores	Agente según tipo de fuente primaria			Estudios revisados
		Estudiantes		Profesionales	
		Historia de vida	Grupo de discusión	Entrevista	
Social	Grupo social estigmatizado/etiquetado	**		*	**
	Pérdida de valor social de los estudios		*	**	
Económico	Auge/crisis económica	**		*	*
	Desempleo y precariedad laboral	*		*	*

En el caso de los *factores exógenos estructurales* es clara la complementariedad de técnicas y de agentes a la hora de conocer las causas de AET (cuadro 7). Así, la pérdida de valor social de los estudios no ha sido mencionada por otros estudios, mientras que los profesionales y un participante en el grupo de discusión lo han referido.

Tabla 8

*Factores exógenos institucionales que inciden en el abandono escolar temprano*

Ámbito	Factores	Agente según fuente primaria			Estudios revisados
		Estudiantes		Profesionales	
		Historia de vida	Grupo de discusión	Entrevista	
Centro escolar	Clima escolar desmotivador			*	*
	Medidas directivas contra fracaso	**		*	*
Profesorado	Bajas expectativas para algunos grupos	**			*****
	Baja motivación/implicación	*****		*	****
Política socioeducativa	Modelo educativo desmotivador	****	*	*	
	Baja flexibilidad curricular	*****		**	***
	Deficiente atención a la diversidad sistema no inclusivo	**		*	*
	Dificultades en transición entre etapas	*		*	***
	Deficiente atención al fracaso		**	****	*

Por último, entre los *factores exógenos institucionales*, excepto la alusión al modelo educativo desmotivador, el resto ha sido mencionado en las fuentes secundarias. En cuanto a las fuentes primarias, de nuevo la historia de vida es la técnica que más determinantes aporta, destacando entre los profesionales los factores vinculados con el profesorado y la política socioeducativa.



Esta investigación constata el amplio espectro de causas que explican el AET, a la vez que incluye dos factores no aportados directamente por otros estudios: los conflictos/inadaptación con relación al grupo de iguales y la pérdida del valor social de los estudios en el ámbito social. Asimismo, la distinción entre causas endógenas y exógenas permite avanzar en dos aspectos, uno metodológico y otro vinculado con la intervención socioeducativa.

Respecto al método, se ha avanzado en el sesgo que puede incorporar el uso de una determinada técnica, así como en el tipo de agente investigado. Mientras la historia de vida se muestra muy útil para indagar en las causas endógenas del AET (situación social y personal), la entrevista a profesionales aporta más información vinculada con las causas exógenas (institucionales o estructurales).

La política socioeducativa se puede nutrir en su intervención de la diferenciación entre factores endógenos y exógenos. Esta distinción posibilita actuaciones holísticas coordinadas, si bien desde marcos de intervención diferenciados (jóvenes y familia), frente a retos de carácter más institucional (normativa y recursos de apoyo), implicando así a todos los agentes que intervienen en el sistema educativo: padres, educadores, centros y a la propia legislación.

Finalmente, en la revisión de estudios realizada se constata una baja consideración de la opinión de los padres y una escasa aplicación de la observación participante, convirtiéndose estos déficits en interesantes líneas de investigación futura. Es necesario seguir investigando y complementado técnicas y opinión de los distintos agentes implicados en los procesos educativos.

**ANEXO. RELACIÓN DE ESTUDIOS REVISADOS SEGÚN TÉCNICA EMPLEADA Y AUTORÍA**

<b>Técnica</b>	<b>Autor/año</b>
Multimétodo: Entrevistas (profesionales) y Análisis documental (Plan y evaluación de necesidades)	1. Pérez, M.; Antúnez, A. y Burguera, J. (2017)
Multimétodo: Observación, Historia de vida de jóvenes; Entrevista (profesionales); Grupo de discusión; Análisis documental	2. Sánchez, S. (2016)
Multimétodo: Entrevistas personal docente/ directivo; Grupos discusión profesorado; Entrevistas alumnado; Grupos Discusión alumnado; Observación de aulas; Observación de reuniones y/o juntas de evaluación; Análisis de datos de centro	3. Tarabini, A. (dir.) (2015)
Multimétodo: Encuesta, fuentes secundarias; Análisis documental: expedientes de AET; Entrevistas (jóvenes AET, directores y orientadores)	4. Fernández-Enguita, M.; Mena, L. y Riviere, J. (2010)
Multimétodo: Análisis documental (expedientes de abandono); Entrevistas (jóvenes)	5. Mena, L. Fernández-Enguita, M. y Riviere J. (2010)
Multimétodo: Entrevista docentes; Observación juntas; Encuesta alumnos	6. Monarca, H.; Rappoport, S. y Sandoval, M. (2013)
Multimétodo: Entrevista docentes y alumnos; Observación juntas, aulas; Grupo de discusión alumnos; Análisis de datos de centro	7. Tarabini, A.; Curran, M.; Montes, A. y Parcerisa, L. (2015)
Multimétodo: Análisis estadístico; Encuesta (alumnos); Estudios de caso (alumnos); Entrevista (profesores y miembros del equipo directivo)	8. Escudero, J.M; González, M.T; Moreno, M.; Nieto, J.M y Portela (2013)
Historia de vida (jóvenes)	9. Moriña, A. (2008)
Historia de vida (jóvenes)	10. Salvà (dir.) (2013)
Historia de vida (jóvenes)	11. Salvà, F.; Nadal, J. y Meliá, M. A. (2016)
Historia de vida (jóvenes retorno escolar)	12. Portela, A.; Nieto. J.M. y Toro, M. (2009)
Historia de vida (jóvenes inmigrantes)	13. Fouassier, M. y Mintegi, M. (2017)

<b>Técnica</b>	<b>Autor/año</b>
Historia de vida (jóvenes abandono escolar)	14. Morentín, J. y Ballesteros, B. (2018)
Historia de vida (joven)	15. Calderón, I. (2011)
Historia de vida (alumnos de CEPAs)	16. Feito, R. (2015)
Grupo de discusión (jóvenes)	17. Colectivo IOE (2013)
Entrevista (jóvenes abandono de ESO)	18. Tarabini, A. y Curran, M. (2015)
Entrevista (educadores y docentes)	19. Tarabini, A. (2017)
Entrevista (docentes)	20. Gil del Pino, M.C.; García Fernández, C.M. y Manrique Gómez, M.A. (2017)
Encuesta a jóvenes 16-24 años	21. Injuve (2017)
Encuesta ETFEIL 2001-2005 (jóvenes abandono)	22. García, M.; Casal, J.; Merino, R. y Pareja, G. (2013)
Encuesta a personas 18-64 años con AET	23. Estrada, M. M. (2017)
Encuesta (ESO, Bachiller)	24. Subirats, J. (dir.) (2009)
Encuesta (alumnos ESO y Bachiller intención abandono)	25. Mora, A.J. (2010)
Análisis documental (prensa, normativa)	26. Rujas, J. (2017b)
Observación (en aula)	27. Rujas, J. (2017a)

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adame, M.T. y Salvà, F. (2010). Abandono escolar prematuro y transición a la vida activa en una economía turística: el caso de Baleares. *Revista de Educación*, 351, 185-210.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Bauman, Z. (2007). *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*. Barcelona: Paidós.
- Bolívar, A. (1997). *La investigación biográfico-narrativa en educación: guía bibliográfica*. Granada: Universidad de Granada.
- Bolívar, A. y López, L. (2009). Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(3), 51-78.
- Calderón, I. (2011). Sin suerte, pero guerro hasta la muerte: pobreza y fracaso escolar en una historia de vida. *Revista de Educación*, 363, 184-209.
- Casal, J., García, M., Merino, R., y Quesada, M. (2006). Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición. *Papers*, 79, 21-48
- Castel, R. (2004). Encuadre de la exclusión. En S. Karsz (Coord.), *La exclusión: bordeando sus fronteras: definiciones y matices* (pp. 55-86). Barcelona: Gedisa.
- Cernedas, A. y Pérez-Marsó, M. (2014). Un análisis del fracaso escolar en dos centros de Educación Secundaria. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 1(2), 122-131. doi: 10.17979/reipe.2014.1.1.8
- Choi, A. y Calero, J. (2013). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España en PISA-2009 y propuestas de reforma. *Revista de Educación*, 362, pp. 562-593. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013-362-242
- Colectivo IOE (2013). *La juventud ante su inserción en la sociedad*. Colección Estudios e Informes. Madrid. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.
- Coleman, J. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington: National Center for Educational Statistics.
- Echeita, G. (2008) Inclusión y exclusión educativa. «Voz y quebranto». *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18.
- Escudero, J.M. y Bolívar, A. (2008). Respuestas organizativas y pedagógicas ante el riesgo de exclusión educativa. En *X Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*. [Actas]. Madrid: Wolters Kluwer.
- Escudero, J.M., González, M.T., Moreno, M., Nieto, J.M., y Portela, A. (2013). *Estudiantes en Riesgo, Centro escolares de Riesgo. Respuestas educativas al alumnado en situación de vulnerabilidad*. Murcia: DM Ed.
- Estrada, M.M. (2017). *Estudio descriptivo sobre el abandono escolar temprano e influjo de variables personales y socio-culturales en la Ciudad Autónoma de Melilla*. [Tesis doctoral]. Granada: Universidad de Granada.
- Feito, R. (2015). La ESO de adultos. Trayectorias de abandono escolar temprano entre estudiantes con experiencia laboral. *Profesorado*.

- Revista de curriculum y formación del profesorado*, 19(2), 351-371.
- Fernández-Enguita, M., Mena, L., y Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Fouassier, M. y Mintegi, M. (2017). Trayectorias exitosas: diversos relatos de vida, En M. Fouassier (Coord.), *La diversidad infantil y juvenil en la CAE. Las (mal) llamadas segundas generaciones*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- 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: 10.4438/1988-592X-RE-2011-361-135
- Gil del Pino, M.C.; García, C.M., y Manrique, M.A. (2017). El poder de las expectativas del docente en el logro académico de los escolares inmigrantes. *Revista de Pedagogía*, 38(102), 97-121.
- Hernández-Pedreño, M. (2015). La muestra en la investigación cualitativa, En N. Caparrós y E. Raya, *Métodos y técnicas de investigación en Trabajo Social* (pp: 77-94). Madrid: Grupo 5.
- Hernández-Pedreño, M. (2010). El estudio de la pobreza y la exclusión social. Aproximación cuantitativa y cualitativa. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 69, 25-46.
- INJUVE (2008). *Juventud en España. Informe 2008*. Madrid: Instituto de la Juventud. Recuperado de <https://goo.gl/ZGRh3H>
- Jiménez, M., Luengo, J., y Taberner, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13(3), 13-49.
- Luengo, J. (Comp.) (2005). *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea*. Barcelona: Pomares.
- Martínez-García, J.S. (2013). *Estructura social y desigualdad en España*. Madrid: La Catarata.
- Martos, J.M. y Domingo, J. (2011). De la epidermis al corazón: la búsqueda de la comprensión del fracaso escolar y la exclusión educativa. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 15(1), 337-354.
- Mena, L. Fernández-Enguita, 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.
- Monarca, H., Rappoport, S., y Sandoval, M. (2013). La configuración de los procesos de inclusión y exclusión educativa. Una lectura desde la transición entre Educación Primaria y Educación Secundaria. *Revista de investigación en Educación*, 11(3), 192-206.
- Mora, A.J. (2010). Determinantes del abandono escolar en Cataluña: más allá del nivel socio-económico de las familias. *Revista de Educación*, número extraordinario, 171-190.
- Morentín, J. y Ballesteros, B. (2018). Desde fuera de la escuela: una reflexión en torno al aprendizaje a partir de trayectorias de abandono escolar prematuro. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(1), 5-20.
- Moriña, A. (2008). Vulnerables al silencio. Historias escolares de jóvenes con

- discapacidad. *Revista de Educación*, 353, 667-690.
- Moriña, A. (2017). *Investigar con historias de vida. Metodología biográfico-narrativa*. Madrid: Narcea.
- Pérez, M., Antúnez, A., y Burguera, J. (2017). Factores que inciden en el abandono escolar del alumnado gitano: perspectiva de profesionales clave. *Revista de Psicología y Educación*, 12(1), 55-76.
- Portela, A., Nieto, J.M., y Toro, M. (2009). Historias de vida: perspectiva y experiencia sobre exclusión e inclusión social. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13(3), 193-218.
- Powers, J.M., Fischman, G.E., & Berliner, D.C. (2016). Making the Visible Invisible: Willful Ignorance of Poverty and Social Inequalities in the Research-Policy Nexus. *Review of Research in Education*. 40, 744-776. doi: 10.3102/0091732X16663703
- Ritacco, M. y Amores, J. (2016). Estudiantes en riesgo de exclusión educativa en Secundaria. Percepciones del profesorado implicado en programas extraordinarios de prevención del fracaso escolar. *Enseñanza & Teaching*, 34(1), 137-160.
- Rujas, J. (2017a). Dispositivos institucionales y gestión del fracaso escolar: las paradojas de la atención a la diversidad en la ESO. *Cuadernos de relaciones laborales*, 35(2), 327-345.
- Rujas, J. (2017b). La construcción del «fracaso escolar» en España. Génesis y cristalización de un problema social. *Papers*, 102(3), 477-507.
- Salvà, F. (Dir.) (2013). *Abandono escolar y retorno al sistema educativo en Baleares: historias de vida del alumnado de la educación permanente de personas adultas*. Informes de recerca en educació. Illes Balears. Palma: Institut de Recerca i Innovació Educativa.
- Salvà, F.; Nadal, J., y Meliá, M. A. (2016). Itinerarios de éxito y rupturas en la educación de segunda oportunidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 14(2), 1405-1419.
- Sánchez, S. (2016). *Análisis del fracaso escolar a través de las historias de vida de personas adultas en Educación Secundaria*. [Tesis Doctoral]. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Subirats, J. y Alegre, M.A. (2010). *L'educació post obligatòria a Catalunya: Eixos de desigualtat en les trajectòries més enllà de l'ESO*. Barcelona: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu a Catalunya.
- Susinos, T. y Parrilla, A. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 157-171.
- Tarabini, A. (2017). La meritocracia en la mente del profesorado: un análisis de los discursos docentes en relación al éxito, fracaso y abandono escolar. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(3), 349-360.
- Tarabini, A. y Curran, M. (2015). El efecto de la clase social en las decisiones educativas: un análisis de las oportunidades, creencias y deseos educativos de los jóvenes. *Revista de investigación en Educación*, 13(1), 7-26.
- Tarabini, A., Curran, M., Montes, A., y Parcerisa, L. (2015). La vinculación escolar como antídoto del abandono escolar prematuro: explorando el papel del habitus institucional. *Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 19(3), 196-212.

## **PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES**

Eduardo Romero Sánchez. Licenciado y Doctor en Pedagogía por la Universidad de Murcia. Premio Extraordinario de Licenciatura y de Doctorado. Profesor del Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Miembro del Grupo de Investigación «Educación en Valores» y coordinador de investigación del Observatorio de la Exclusión Social de la Universidad de Murcia. Sus publicaciones más recientes se centran en la dimensión ética de la educación y en los procesos de exclusión social y educativa.

Manuel Hernández Pedreño. Licenciado en Economía, Doctor en Sociología y profesor Titular de Sociología de la Universidad de Murcia. Investiga sobre desigualdad social en diferentes colectivos (inmigrantes, jóvenes, personas sin hogar). Director del Observatorio de la Exclusión Social de la Universidad de Murcia, ha obtenido el XX Premio Nacional de Investigación 2015 del Consejo Económico y Social de España por la investigación «Desigualdad, pobreza y exclusión social: coordinación y evolución de las políticas públicas en España».

Dirección de los autores: Eduardo Romero Sánchez  
Facultad de Educación  
Universidad de Murcia  
30100 Murcia  
E-mail: eromero@um.es

Manuel Hernández Pedreño  
Facultad de Economía y Empresa  
Universidad de Murcia  
30100 Murcia  
E-mail: manuel@um.es

Fecha recepción del artículo: 19. Febrero. 2018  
Fecha modificación del artículo: 20. Junio. 2018  
Fecha aceptación del artículo: 25. Junio. 2018  
Fecha revisión para publicación: 20. Junio. 2018