

educación

e

el **retorno**
educativo en
la **comunidad**
de **madrid**



Comunidad
de Madrid

el **retorno**
educativo en
la **comunidad**
de **madrid**



**Comunidad
de Madrid**

Consejo Escolar

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN,
CIENCIA Y UNIVERSIDADES

créditos

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y UNIVERSIDADES

Consejero de Educación, Ciencia y Universidades

Emilio Viciano Duro

CONSEJO ESCOLAR DE LA COMUNIDAD DE MADRID

Presidenta

Pilar Ponce Velasco

Vicepresidente

José Manuel Arribas Álvarez

Secretario

Jaime Juan García

Coordinación

Fundación Europea Sociedad y Educación

Miguel Ángel Sancho Gargallo

María Dolores Velarde Catolfi-Salvoni

Equipo de investigación

Esther López Martín (IP)

Eva Expósito Casas

Belén Gutiérrez de Rozas

Rafael López Meseguer



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 3.0 Unported.

El retorno educativo en la Comunidad de Madrid

© Comunidad de Madrid

Edita: Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid

Calle General Díaz Porlier, 35, 1.ª planta. 28001 Madrid

Tel.: 91 420 82 15 Fax: 91 420 82 21

consejoescolar@madrid.org

Diseño y maquetación:

Edición: 02/2025

ISBN: 978-84-451-4186-1

Soporte: publicación en línea en formato PDF

Publicado en España / *Published in Spain*



Esta versión forma parte de la Biblioteca Virtual de la Comunidad de Madrid y las condiciones de su distribución y difusión se encuentran amparadas por el marco legal de la misma.



comunidad.madrid/publicamadrid

agradecimientos

Queremos expresar nuestro más sincero agradecimiento a todos los centros educativos que mostraron su interés y se inscribieron para participar en esta investigación sobre "El retorno educativo en la Comunidad de Madrid". Su disposición para colaborar en este proyecto refleja un compromiso valioso con la mejora continua de la educación. Aunque no todos los centros pudieron ser seleccionados para formar parte de la muestra final, apreciamos profundamente su voluntad de contribuir al desarrollo de este estudio. Gracias por su apoyo y por su dedicación al avance del conocimiento en el ámbito educativo y su implicación día tras día en la mejora de la educación madrileña.

Los centros seleccionados de forma aleatoria fueron:

CEPA VILLAVERDE (Madrid-Capital)
CEPA ALUCHE (Madrid-Capital)
CEPA DISTRITO CENTRO (Madrid-Capital)
IES LOPE DE VEGA (Madrid-Capital)
IES CALDERÓN DE LA BARCA (Madrid-Capital)
CEPA CANILLEJAS (Madrid-Capital)
CEPA MONCLOA (Madrid-Capital)
UFIL PUERTA BONITA (Madrid-Capital)
UFIL CID CAMPEADOR (Madrid-Capital)
UFIL TIERRUCA (Madrid-Capital)
CEPA PAN BENDITO (Madrid-Capital)
CEPA SAN FERNANDO DE HENARES (Madrid-Este)
CEPA ENRIQUE TIERNO GALVÁN (Madrid-Este)
IES LAS VEREDILLAS (Madrid-Este)
CEPA TORRES DE LA ALAMEDA (Madrid-Este)
UFIL EL EMPECINADO (Madrid-Este)
CEPA DON JUAN I (Madrid-Este)
CEPA COLMENAR VIEJO (Madrid-Norte)
IES FRANCISCO GINER DE LOS RÍOS (Madrid-Norte)
CEPA SAN SEBASTIÁN DE LOS REYES (Madrid-Norte)
CEPA POZUELO DE ALARCÓN (Madrid-Oeste)
CEPA MARIO VARGAS LLOSA (Madrid-Oeste)
CEPA LA MESTA (Madrid-Oeste)
IES JAIME FERRAN (Madrid-Oeste)
CEPA EL PONTÓN (Madrid-Oeste)
CEPA CASA DE LA CULTURA (Madrid-Sur)
CEPA ROSALÍA DE CASTRO (Madrid-Sur)
CEPA AGUSTINA DE ARAGÓN (Madrid-Sur)
IES ALTAIR (Madrid-Sur)
IES ISAAC ALBÉNIZ (Madrid-Sur)
CEPA RAMÓN Y CAJAL (Madrid-Sur)
UFIL PABLO NERUDA (Madrid-Sur)
UFIL SAN RAMÓN (Madrid-Sur)
IES DIONISIO AGUADO (Madrid-Sur)
UFIL PRIMERO DE MAYO (Madrid-Sur)
CEPA SIERRA NORTE (Madrid-Norte)
IES JUAN DE HERRERA (Madrid-Oeste)
IES TIRSO DE MOLINA (Madrid-Capital)
CEPA VALLECAS (Madrid-Capital)
CEPA TETUÁN (Madrid-Capital)

Presentación

La Comunidad de Madrid es una de las regiones con menor porcentaje de abandono educativo temprano (AET) de España. Lo ha sido así históricamente, incluso en los años en los que el crecimiento económico llevaba a muchos jóvenes a optar por el acceso precipitado al mundo laboral. En ese momento, España superaba el 30% de AET. Los últimos datos conocidos, de 2024, marcan el abandono en España en un 13% y en nuestra región en el 10'5%.

Sin embargo, no podemos quedarnos satisfechos con los porcentajes, esa no es nuestra filosofía ni es lo que inspira al Gobierno de la Comunidad de Madrid. Somos una región que se preocupa por sus ciudadanos, por el futuro de éstos y porque disfrutemos de una prosperidad en la que todos, del primero al último, veamos crecer nuestras oportunidades y, desde el esfuerzo y el compromiso, construyamos un futuro mejor.

Por eso, no hablamos de un 10'5%, sino de 60.000 jóvenes de 18 a 24 años, con nombre y apellidos, que han dejado de estudiar, sólo con titulación en la ESO o, en muchos casos, sin finalizarla, y que han truncado sus expectativas de futuro. Una decisión que se toma en la adolescencia, en momentos vitales muy complejos y que limita sus posibilidades profesionales y personales. Así lo reflejan los datos, que muestran las distintas condiciones de vida según el nivel de estudios y el impacto que puede tener la falta de éstos.

El trabajo que presenta esta publicación, tanto la extraordinaria investigación realizada por la Fundación Europea Sociedad y Educación, como las reflexiones y propuestas del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, son una herramienta esencial para seguir trabajando para todos, para pensar en las oportunidades de los primeros y de los últimos.

Sabemos que son muchos los profesores preocupados por el futuro de sus alumnos y más preocupados aún por el devenir de aquellos que dejaron de ser sus alumnos sin completar sus estudios. Muchas familias que buscan alternativas para que sus hijos sigan estudiando, para que no abandonen y completen algún nivel de estudios que les permita tener un futuro mejor. En esto debemos sumar todos, porque la mayor riqueza de una sociedad son sus personas, los ciudadanos que la componen. No se entendería la Comunidad de Madrid, dinámica y en continuo crecimiento, sin pensar en unos jóvenes formados y llenos de oportunidades.

Este libro es un gran acicate para que sigamos trabajando por todos los jóvenes y dotando de oportunidades a quienes más lo necesitan. Agradezco el trabajo de todos los centros que han participado en el estudio, de los profesionales que lo han llevado

a cabo y de los consejeros del CECM que, nuevamente, se han centrado en una cuestión clave para la comunidad educativa madrileña. Estoy seguro de que esta obra será de gran utilidad para que seguir reduciendo el abandono educativo e incrementar el nivel de estudios de la población madrileña.

Emilio Viciano Duro

Consejero de Educación, Ciencia y Universidades



índice

Introducción	16
capítulo 1	
Introducción de los autores	18
capítulo 2	
Diseño de investigación	21
2.1. Estudio cuantitativo	22
2.2. Estudio cualitativo.....	27
capítulo 3	
Resultados del estudio cuantitativo	29
3.1. Causas del abandono.....	30
3.2. Consecuencias del abandono.....	48
3.3. Motivos que influyen en la decisión de completar algún tipo de enseñanza para personas adultas	56
3.4. Dificultades asociadas a la experiencia educativa actual	66
3.5. Discusión de los resultados del estudio cuantitativo	77
capítulo 4	
Resultados del estudio cualitativo	82
4.1. Causas del abandono educativo temprano	83
4.2. Consecuencias del abandono	87
4.3. Retorno a la educación	89
4.4. Experiencia educativa.....	91
capítulo 5	
Conclusiones.....	99



capítulo 6

Propuestas de futuro 109

1. Introducción..... 110

2. Propuestas de futuro..... 112

1. El valor educativo y social de la prevención del abandono educativo y del retorno al sistema educativo 112
2. La planificación y evaluación en los centros para evitar el abandono educativo y favorecer el retorno al sistema educativo ...112
3. El modelo de intervención educativa 114
4. Los recursos personales..... 116
5. La formación del profesorado 117
6. La relación de las familias y el centro educativo 117
7. Los recursos y las relaciones de colaboración con el entorno 118
8. El intercambio de buenas prácticas y visitas a centros de segunda oportunidad en educación y formación..... 119

capítulo 7

Referencias y bibliografía 120

- 7.1. Referencias bibliográficas..... 121
- 7.2. Bibliografía para profundizar..... 121

Sesión de trabajo sobre el retorno

educativo en la Comunidad de Madrid..... 123

- I introducción 124
- Propuestas de futuro 125



índice de tablas y gráficos

Tabla 1.	Propiedades psicométricas de las cuatro escalas incluidas en el cuestionario.....	23
Figura 1.	Condicionantes del abandono educativo temprano.....	23
Figura 2.	Consecuencias asociadas al abandono educativo temprano	24
Figura 3.	Motivos que influyen en la decisión de completar algún tipo de enseñanza para personas adultas.....	24
Figura 4.	Dificultades asociadas a la experiencia educativa actual	24
Tabla 2.	Tamaño de la muestra.....	25
Tabla 3.	Participantes en el estudio cualitativo	28
Figura 5.	Puntuaciones generales por dimensiones: motivos del abandono educativo temprano.....	31
Tabla 4.	Estadísticos descriptivos para los diferentes motivos del abandono	31
Tabla 5.	Diferencias en los motivos del abandono en función del género	32
Tabla 6.	Relación entre los motivos del abandono, la edad de retorno y el tiempo transcurrido entre el abandono y el retorno	32
Figura 6.	Puntuaciones en la dimensión “Relación con el estudio” en función del tipo de enseñanzas	33
Tabla 7.	Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a la “Relación con estudio”	33
Figura 7.	Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a la “Relación con estudio”	34
Figura 8.	Puntuaciones en la dimensión “Conductas de riesgo y desadaptación” en función del tipo de enseñanzas.....	35
Tabla 8.	Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a la “Conductas de riesgo y desadaptación”	35



Figura 9.	Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a la “Conductas de riesgo y desadaptación”	36
Figura 10.	Puntuaciones en la dimensión “Deseo de emancipación” en función del tipo de enseñanzas	37
Tabla 9.	Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a la “Deseo de emancipación”	37
Figura 11.	Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a la “Deseo de emancipación”	37
Figura 12.	Puntuaciones en la dimensión “Otras obligaciones” en función del tipo de enseñanzas.....	38
Tabla 10.	Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a la “Otras obligaciones”	39
Figura 13.	Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a la “Otras obligaciones”	39
Figura 14.	Puntuaciones en la dimensión “Estructura familiar” en función del tipo de enseñanzas	40
Tabla 11.	Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a la “Estructura familiar”	40
Figura 15.	Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a la “Estructura familiar”	41
Figura 16.	Puntuaciones en la dimensión “Implicación y nivel socioeconómico familiar” en función del tipo de enseñanzas	42
Tabla 12.	Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a la “Implicación y nivel socioeconómico familiar”	42
Figura 17.	Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a la “Implicación y nivel socioeconómico familiar”	42
Figura 18.	Puntuaciones en la dimensión “Interacción con el profesorado” en función del tipo de enseñanzas.....	43
Tabla 13.	Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a la “Interacción con el profesorado”	44



Figura 19. Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a la “Interacción con el profesorado”	44
Figura 20. Puntuaciones en la dimensión “Relación con el centro educativo” en función del tipo de enseñanzas	45
Tabla 14. Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a la “Relación con el centro educativo”.....	45
Figura 21. Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a la “Relación con el centro educativo”.....	46
Figura 22. Puntuaciones en la dimensión “Orientación académica y profesional” en función del tipo de enseñanzas.....	47
Tabla 15. Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a la “Orientación académica y profesional”	47
Figura 23. Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a la “Orientación académica y profesional”	47
Figura 24. Puntuaciones generales por dimensiones: consecuencias del abandono.....	49
Tabla 16. Estadísticos descriptivos para las diferentes consecuencias del abandono	49
Tabla 17. Diferencias en las consecuencias del abandono en función del género.....	49
Tabla 18. Relación entre las consecuencias del abandono, la edad de retorno y el tiempo transcurrido entre el abandono y el retorno.....	50
Figura 25. Puntuaciones en la dimensión “Responsabilidad y consecuencias de futuro” en función del tipo de enseñanzas	51
Tabla 19. Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a la “Responsabilidad y consecuencias de futuro”	51
Figura 26. Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a la “Responsabilidad y consecuencias de futuro”.	51
Figura 27. Puntuaciones en la dimensión “Deterioro de las relaciones personales” en función del tipo de enseñanzas	52



Tabla 20.	Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos al “Deterioro de las relaciones personales”	52
Figura 28.	Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos al “Deterioro de las relaciones personales”	53
Figura 29.	Puntuaciones en la dimensión “Autoeficacia profesional” en función del tipo de enseñanzas.	54
Tabla 21.	Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a la “Autoeficacia profesional”	54
Figura 30.	Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a la “Autoeficacia profesional”	54
Figura 31.	Puntuaciones en la dimensión “Obstáculos para el acceso al empleo y el desarrollo profesional” en función del tipo de enseñanzas	55
Tabla 22.	Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a los “Obstáculos para el acceso al empleo y el desarrollo profesional”	56
Figura 32.	Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a los “Obstáculos para el acceso al empleo y el desarrollo profesional”	56
Figura 33.	Puntuaciones generales por dimensiones: motivos para cursar los estudios.....	57
Tabla 23.	Estadísticos descriptivos para los diferentes motivos para cursar los estudios actuales.....	58
Tabla 24.	Diferencias en los motivos para cursar los estudios actuales en función del género.....	58
Tabla 25.	Diferencias en los motivos para cursar los estudios actuales en función de si previamente había abandonado los estudios.....	58
Tabla 26.	Relación entre los motivos para cursar los estudios actuales, la edad de retorno y el tiempo transcurrido entre el abandono y el retorno.....	59
Figura 34.	Puntuaciones en la dimensión “Deseo de superación” en función del tipo de enseñanzas	60



Tabla 27.	Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos al “Desarrollo personal”	60
Figura 35.	Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos al “Desarrollo personal”	60
Figura 36.	Puntuaciones en la dimensión “Enriquecimiento de las relaciones personales” en función del tipo de enseñanzas	61
Tabla 28.	Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos al “Enriquecimiento de las relaciones personales”	62
Figura 37.	Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos al “Enriquecimiento de las relaciones personales”	62
Figura 38.	Puntuaciones en la dimensión “Aspiraciones académicas y profesionales” en función del tipo de enseñanzas.....	63
Tabla 29.	Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a las “Aspiraciones académicas y profesionales”	63
Figura 39.	Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a las “Aspiraciones académicas y profesionales”	64
Figura 40.	Puntuaciones en la dimensión “Desarrollo profesional” en función del tipo de enseñanzas	65
Tabla 30.	Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos al “Desarrollo profesional”	65
Figura 41.	Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos al “Desarrollo profesional”	65
Figura 42.	Puntuaciones generales por dimensiones: experiencia educativa actual	66
Tabla 31.	Estadísticos descriptivos para las dificultades para afrontar los estudios actuales	67
Tabla 32.	Diferencias en las dificultades para afrontar los estudios actuales en función del género.....	67
Tabla 33.	Diferencias en los motivos para cursar los estudios actuales en función de si previamente había abandonado los estudios	68



Tabla 34.	Relación entre las dificultades para afrontar los estudios actuales, la edad de retorno y el tiempo transcurrido entre el abandono y el retorno	68
Figura 43.	Puntuaciones en la dimensión “Actitud hacia el estudio” en función del tipo de enseñanzas	69
Tabla 35.	Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a la “Actitud hacia el estudio”	69
Figura 44.	Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a la “Actitud hacia el estudio”	70
Figura 45.	Puntuaciones en la dimensión “Proceso de aprendizaje” en función del tipo de enseñanzas	71
Tabla 36.	Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos al “Proceso de aprendizaje”	71
Figura 46.	Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos al “Proceso de aprendizaje”	71
Figura 47.	Puntuaciones en la dimensión “Conciliación” en función del tipo de enseñanzas	72
Tabla 37.	Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a la “Conciliación”	73
Figura 48.	Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a la “Conciliación”	73
Figura 49.	Puntuaciones en la dimensión “Economía y apoyo social” en función del tipo de enseñanzas	74
Tabla 38.	Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a la “Economía y apoyo social”	74
Figura 50.	Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a la “Economía y apoyo social”	75
Figura 51.	Puntuaciones en la dimensión “Organización de las enseñanzas” en función del tipo de enseñanzas	76
Tabla 39.	Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a la “Organización de las enseñanzas”	76



Figura 52. Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a la “Organización de las enseñanzas”	76
Tabla 40. Correspondencia entre las dimensiones de estudio y los aspectos vinculados con los condicionantes del abandono identificados en las entrevistas	78
Tabla 41. Correspondencia entre las dimensiones de estudio y los aspectos vinculados con las consecuencias del abandono identificados en las entrevistas	80
Tabla 42. Correspondencia entre las dimensiones de estudio y los aspectos vinculados con la decisión de cursar los estudios identificados en las entrevistas.....	81
Tabla 43. Correspondencia entre las dimensiones de estudio y los aspectos vinculados con la experiencia educativa identificados en las entrevistas.....	81
Tabla 44. Causas del abandono educativo temprano en perspectiva cualitativa	84
Tabla 45. Consecuencias del abandono en perspectiva cualitativa	87
Tabla 46. Retorno educativo en perspectiva cualitativa	89
Tabla 47. Experiencia educativa en perspectiva cualitativa	92

Introducción

El Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid (CECM) centra sus esfuerzos en las principales cuestiones que interesan a la comunidad educativa madrileña. Mediante las Propuestas de Mejora al Sistema Educativo Madrileño que aprueba su Pleno, las visitas y reuniones que realiza el equipo del Consejo, asistiendo a distintos actos y en contacto continuo con la Consejería de Educación, Ciencia y Universidades, como indica la norma del Consejo, vamos recopilando esos temas que, posteriormente, nos llevan a realizar distintas actividades.

El análisis del abandono educativo temprano, sus causas y cómo promover el retorno educativo, ha sido una de esas cuestiones que, de forma recurrente, ha surgido en el Pleno del Consejo Escolar a través de diferentes propuestas que sobre el mismo ha aprobado en varias ocasiones.

El interés por promover una investigación sobre los factores que condicionan el abandono educativo temprano y el retorno educativo de aquellos que lo abandonaron encontraron un punto de partida en la lectura del “Mapa del abandono educativo en España”, realizado por la Fundación Europea Sociedad y Educación, a quien solicitamos que nos acompañaran en este camino. A los colaboradores de la Fundación se sumaron los más de 40 centros de todo Madrid que han participado en la investigación, en primer lugar, y los consejeros del CECM que, en una excelente jornada en el ISMIE el 26 de septiembre de 2024, primero, y a través de la Comisión Permanente, después, fueron avanzando en este trabajo. A un detenido análisis siguió la formulación de las 65 propuestas de futuro que encontrarán al final de esta publicación.

Debo agradecer el extraordinario trabajo de la Fundación Europea Sociedad y Educación (FESE), de su presidente, Miguel Ángel Sancho, de Lola Velarde, como coordinadora, del equipo de investigación: Esther López, Eva Expósito, Belén Gutiérrez y Rafael López, que con un gran compromiso han ido encontrando soluciones alternativas a las cuestiones que iban surgiendo. Especial agradecimiento merecen los centros educativos que han participado y que han sido imprescindibles para poder hacer realidad este proyecto. Gracias por integrar una actividad y responsabilidad más en vuestro ya complejo día a día. Y en esa tarea, no podemos olvidar a Rosa Figuerola, Asesora Técnica Docente que estuvo en contacto con los centros, buscando pacientemente los colaboradores y como correa de transmisión constante entre la FESE, los centros y el propio Consejo. Incluyo también al resto del equipo técnico del CECM que, como siempre, desde cada una de sus responsabilidades de trabajo, se vuelcan para que cada iniciativa sea un éxito y sirva en la mejora continua de la educación madrileña.

Mención especial merecen todos los que participaron en el grupo focal del estudio y también los que estuvieron en la jornada del 26 de septiembre en el Instituto Superior Madrileño de Innovación Educativa. Desde los consejeros del CECM, representantes de los distintos grupos, participantes en la investigación, al propio equipo del ISMIE, con su directora, Eva Fernández Cabanillas a la cabeza, pasando por los alumnos que nos dieron un baño de realidad, de reflexión y de esperanza, con especial agradecimiento al IES León Felipe (Torrejón de Ardoz) y a Plataformas Sociales Pinardi.

Quiero finalizar este apartado de agradecimientos con dos personas: el vicepresidente del Consejo Escolar, José Manuel Arribas que, una vez más, desde su experiencia y carácter de buen maestro supo aunar propuestas y realizar un extraordinario documento que aprobó la Comisión Permanente del Consejo. Y la otra persona, el motor de todo esto, más bien la “pepita grillo” del abandono educativo, Isabel Blanco Cambroner, representante de UGT en el grupo del PAS (Personal de Administración y Servicios) y que, desde hace años, acompaña y trabaja en estas cuestiones para que los jóvenes madrileños encuentren su camino.

A todos ellos, GRACIAS, un enorme “gracias” porque el resultado es un magnífico libro que cuenta con un gran análisis de la situación actual y con propuestas de futuro que se pueden llevar directamente al aula o al centro y que, seguro, serán de gran utilidad para los profesores de la Comunidad de Madrid.

Esperamos que esto sea la llave que abra muchas oportunidades y que devuelva la ilusión y la esperanza educativa a muchos jóvenes, porque el esfuerzo de hoy se traducirá en oportunidades de futuro.

Pilar Ponce Velasco

Presidenta del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid



capítulo 1

Introducción
de los autores



El abandono temprano de la educación y la formación (ATEF) afecta a la población de entre 18 y 24 años que no ha completado algún tipo de educación secundaria postobligatoria y que no se encuentra cursando ningún tipo de formación (Comisión Europea et al., 2014). Los últimos datos de la *Encuesta de Población Activa* publicados por el Ministerio de Educación y Formación Profesional revelan que, en el año 2023, España registró una tasa de ATEF del 13,6. A pesar de que este porcentaje sigue la tendencia decreciente observada en años anteriores, España continúa teniendo una de las tasas más elevadas de ATEF dentro de la Unión Europea, solo superada por Rumanía. En el caso concreto de la Comunidad de Madrid, en el año 2023, la tasa de ATEF fue ligeramente inferior a la media nacional, con un 12,6%. Aunque este dato supone un pequeño descenso con relación a 2022 (13,6), refleja un aumento respecto a los porcentajes registrados en años anteriores, que fueron del 10,7% en 2021, 10,0% en 2020 y 11,9% en 2019 (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022, 2021, 2020). Esta alta prevalencia, junto con las consecuencias negativas asociadas a abandonar la educación de forma prematura –no solo para el sujeto que abandona sino también para la sociedad en la que este se encuentra inmerso–, ha llevado a situar al abandono educativo temprano como uno de los principales retos a los que deben hacer frente los actuales sistemas educativos.

A la hora de profundizar en la comprensión del fenómeno del abandono temprano del sistema educativo con la finalidad de fundamentar una toma de decisiones que permita implantar medidas dirigidas a combatirlo, se observa cómo su estudio en España ha adoptado, principalmente, una perspectiva cualitativa, basada en el análisis de sus condicionantes, tanto en la población general como en colectivos específicos (por ejemplo, minorías), a partir de entrevistas en profundidad, análisis documentales, historias de vida o grupos de discusión (Romero-Sánchez y Hernández-Pedreño, 2019). Por el contrario, son menos numerosos los trabajos dirigidos a profundizar en las consecuencias percibidas por los estudiantes que abandonaron sus estudios de manera temprana, así como en los motivos que pueden llevarlos a retomar su formación. Generalmente, suelen ser las estadísticas publicadas por el Instituto Nacional de Estadística (INE) las que permiten tomar conciencia de las implicaciones económicas asociadas a esa decisión (por ejemplo, mayores tasas de desempleo o menores salarios). En cualquier caso, a pesar del valor informativo que ofrecen estos datos, su utilidad para la toma de decisiones en materia de política educativa dirigida a la prevención del abandono educativo temprano es limitada, ya que la información no procede de investigaciones que tengan como propósito profundizar en esta problemática, y las características técnicas de los estudios que proporcionan dicha información no permiten desagregar los resultados al nivel geográfico que se desee.

Considerando lo anterior, durante el curso académico 2023/2024, se ha llevado a cabo el estudio titulado “El retorno educativo en la Comunidad de Madrid: factores condicionantes, consecuencias, motivos para regresar y dificultades asociadas al retorno” que ha tenido como objetivos principales:

- Comprender la realidad del abandono educativo temprano en la Comunidad de Madrid, identificando los principales condicionantes de este fenómeno educativo y las implicaciones que conlleva la decisión de no continuar estudiando en esta región.
- Conocer los factores que influyen en la decisión de completar algún tipo de enseñanza para personas adultas (EPA) en la Comunidad de Madrid y las principales dificultades asociadas a su experiencia educativa en estas enseñanzas.

En el presente informe técnico se recogen los resultados y las conclusiones del estudio. Concretamente, se presentan las principales características del diseño de investigación establecido para dar respuesta a estos objetivos, los resultados del estudio cuantitativo y del estudio cualitativo llevado a cabo y, finalmente, las conclusiones que se derivan de estos resultados.



capítulo 2

Diseño de investigación



Con el propósito de alcanzar los objetivos de investigación propuestos, se ha adoptado un enfoque metodológico mixto que integra las perspectivas cuantitativa y cualitativa. Conforme a lo anterior, se han llevado a cabo dos estudios paralelos, uno cuantitativo y otro cualitativo, cuyos resultados se integran en el apartado de conclusiones para proporcionar una comprensión integral, completa y precisa del análisis del abandono educativo temprano en la Comunidad de Madrid. En las siguientes páginas, se describen las características específicas de los dos estudios efectuados.

2.1. Estudio cuantitativo

Se realizó un estudio cuantitativo mediante encuesta, en el que participaron los estudiantes matriculados, durante el curso académico 2023/2024, en las siguientes enseñanzas:

- Bachillerato para personas adultas
- Cursos de acceso a Ciclos Formativos de Grado Superior
- Cursos de acceso a la Universidad
- Educación Secundaria para Personas Adultas
- Formación Profesional Básica
- Unidades de Formación e Inserción Laboral (UFIL)

Variables e instrumentos

Se diseñó un cuestionario *ad hoc* con la finalidad de recabar información acerca de los condicionantes del abandono educativo temprano, las consecuencias asociadas a este fenómeno, los motivos que influyen en la decisión de completar algún tipo de enseñanza para personas adultas y las principales dificultades vinculadas a la experiencia educativa actual en estas enseñanzas.

La versión inicial del instrumento tomó como base las principales dimensiones y subdimensiones en las que, de acuerdo con la literatura, se concretan los cuatro constructos de interés previamente mencionados. El instrumento diseñado incluyó cuatro escalas, cada una destinada a evaluar uno de estos constructos. La versión inicial del instrumento fue revisada por el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, que comprobó la adecuación del instrumento y sugirió cambios en la redacción de algunos ítems.

Durante los meses de octubre y noviembre de 2023, se llevó a cabo una aplicación piloto de esta primera versión del instrumento en la que participaron 144 estudiantes. A partir de la información recabada en dicha aplicación, se analizó el funcionamiento de cada uno de los ítems del cuestionario y se exploró la dimensionalidad de las cuatro escalas a partir de un análisis factorial exploratorio (AFE).

La estructura multidimensional sugerida en el AFE para las cuatro escalas fue corroborada a partir de un análisis factorial confirmatorio (AFC) ejecutado sobre las respuestas de los 1888 sujetos que cumplimentaron la versión definitiva del instrumento. Los índices de ajuste correspondientes a los cuatro modelos estimados (Tabla 1) reflejaron un ajuste adecuado. A su vez, respecto a la calidad métrica, el coeficiente Omega calculado para las cuatro escalas alcanzó valores superiores a 0,9 puntos, lo cual evidencia una elevada consistencia interna.

Tabla 1. Propiedades psicométricas de las cuatro escalas incluidas en el cuestionario

Escala	Número de ítems	Índices de ajuste (AFC)	Consistencia interna
Condicionantes del abandono educativo temprano	37	RMSEA = 0,073 CFI = 0,906 TLI = 0,895	$\omega = 0,93$
Consecuencias asociadas al abandono educativo temprano	16	RMSEA = 0,076 CFI = 0,971 TLI = 0,961	$\omega = 0,93$
Motivos que influyen en la decisión de completar algún tipo de EPA	15	RMSEA = 0,075 CFI = 0,973 TLI = 0,965	$\omega = 0,92$
Dificultades asociadas a la experiencia educativa actual	16	RMSEA = 0,079 CFI = 0,964 TLI = 0,952	$\omega = 0,92$

En las figuras 1-4, se representan las dimensiones en las que se concretan los cuatro constructos de interés, junto con el número de ítems del cuestionario que permiten recabar información sobre cada uno de estos aspectos.

Figura 1. Condicionantes del abandono educativo temprano

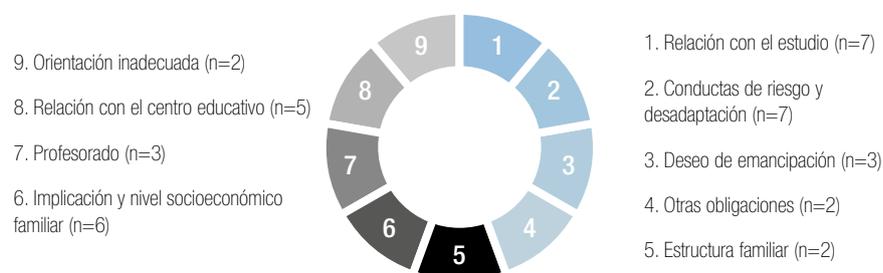
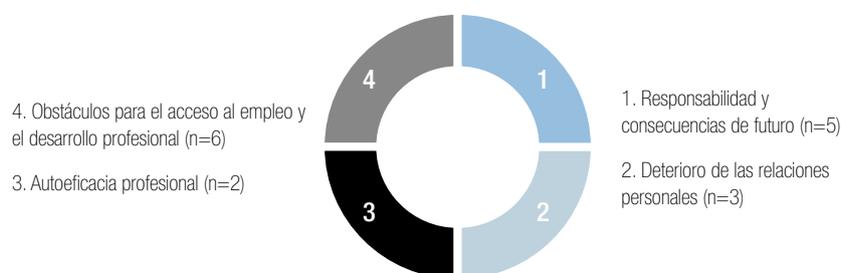
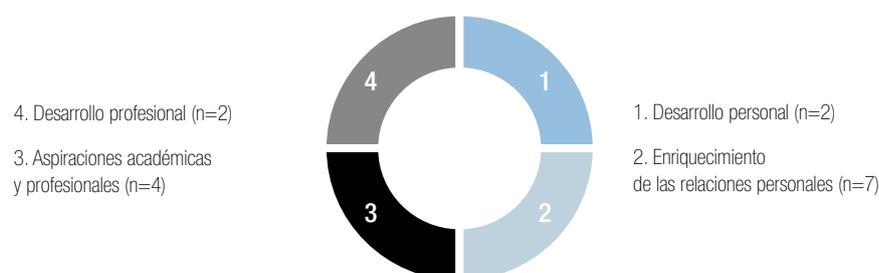
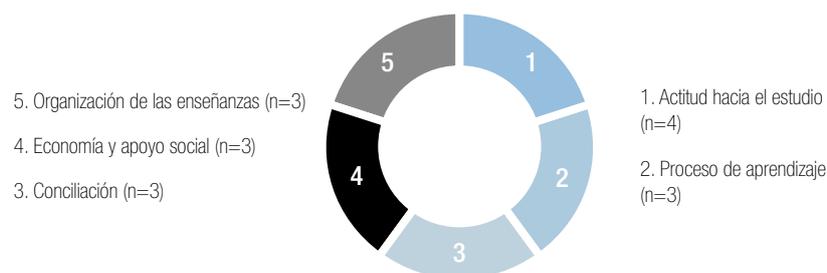


Figura 2. Consecuencias asociadas al abandono educativo temprano**Figura 3.** Motivos que influyen en la decisión de completar algún tipo de enseñanza para personas adultas**Figura 4.** Dificultades asociadas a la experiencia educativa actual

Población y muestra

Para la selección de la muestra se estableció un muestreo bietápico por conglomerados, en el cual los estratos estuvieron determinados por los tipos de enseñanza. Dentro de cada estrato, el tamaño muestra necesario se calculó mediante un muestreo aleatorio simple por conglomerados. Para este cálculo, se consideró: i) el tamaño de la población de referencia, ii) un nivel de confianza del 95%, iii) un error muestral máximo admitido del 8%, valores para p y q de 0,5, y un coeficiente de correlación intraclase (ICC) igual a 0,015.

Tras estimar el tamaño muestral necesario para cada estrato, se consideró el tamaño poblacional de las diferentes Direcciones de Área Territoriales (DAT) para seleccionar proporcionalmente la muestra en cada DAT. Finalmente, se calculó el número de centros educativos que debían participar en el estudio para cada enseñanza y en cada DAT, con el fin de alcanzar el tamaño muestral requerido. Dentro de cada centro educativo, se seleccionó a todos los estudiantes que cursaban las enseñanzas que definieron los estratos.

Conforme a lo anterior, la muestra final del estudio estuvo constituida por un total de 1888 estudiantes (Tabla 2). De ellos, un 23,8% estaba matriculado en Bachillerato para personas adultas, un 6% en cursos de Acceso a Ciclos Formativos de Grado Superior, un 8,5% en cursos de Acceso a la Universidad, un 30,8% en Educación Secundaria para Personas Adultas, un 12,3% en programas de Formación Profesional Básica y un 18,5% en Programas Profesionales impartidos en Unidades de Formación e Inserción Laboral (UFIL). El 83,4% de los estudiantes cursaba sus estudios en modalidad presencial, mientras que el 16,6% lo hacía a distancia.

Atendiendo a las principales características de los sujetos que han formado parte de la muestra, cabe señalar que el 50,4% de los participantes eran hombres, el 48,3% mujeres y el 1,3% refirieron otro género. La edad media de los participantes era de 25,8 años ($SD = 11,7$). El 69,2% de los sujetos (1306 estudiantes) informó que había abandonado sus estudios antes de matricularse en las enseñanzas actuales. De estos estudiantes, el 30,6 % había dejado de estudiar hacía menos de 2 años, el 19,8% entre 2 a 4 años, el 8,1% entre 4 y 6 años y el 41,4% hacía más de 6 años. La edad media a la que estos estudiantes retomaron sus estudios es de 27,4 años ($SD = 12,3$).

Tabla 2. Tamaño de la muestra

	Bachillerato para personas adultas	Acceso a Ciclos Formativos de Grado Superior	Acceso a la Universidad	Educación Secundaria para Personas Adultas	Formación Profesional Básica	Programas Profesionales (UFIL)
Capital	135	15	73	159	94	197
Este	61	27	32	66	29	26
Norte	36	7	9	79	10	0
Oeste	35	34	5	64	18	0
Sur	182	31	42	214	81	127
TOTAL	449	114	161	582	232	350

Recogida de información

Para la recogida de información se contó con la colaboración del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, que promovió la participación de los centros educativos. Tras un primer contacto realizado por el Consejo Escolar, se llevó a cabo una sesión informativa, en la que participaron los equipos directivos de dichos centros, dirigida a explicar las características del estudio.

Posteriormente, desde la Fundación Europea Sociedad y Educación, se envió a los equipos directivos de los centros seleccionados —o a la persona en quien estos habían delegado— una carta con las instrucciones para participar en el estudio y el enlace a la versión electrónica del cuestionario que debía cumplimentar el alumnado. Desde los centros educativos se encargaron de reenviar estas instrucciones a los estudiantes matriculados en las enseñanzas mencionadas anteriormente.

La recogida de información se llevó a cabo entre los meses de noviembre de 2023 y febrero de 2024.

Análisis de datos

Se adoptó una aproximación tanto descriptiva como inferencial en el análisis de la información recabada. Conforme a lo anterior, en primer lugar, se realizó un análisis descriptivo tanto de los ítems como de las subdimensiones¹ objeto de estudio. En segundo lugar, desde una perspectiva inferencial, se analizaron posibles diferencias en la importancia que conceden los estudiantes a los diferentes condicionantes que les llevaron a abandonar los estudios de manera temprana, a las consecuencias que ha tenido dicha decisión, a los motivos que han influido en su decisión de completar algún tipo de enseñanza para personas adultas y a las principales dificultades asociadas a su experiencia educativa actual en estas enseñanzas, en función del género. Además, se estudió la relación entre estos aspectos vinculados con las trayectorias educativas del alumnado su edad de retorno y el tiempo transcurrido entre el abandono y el retorno. A su vez, para los constructos referidos a los motivos para cursar las enseñanzas actuales y dificultades asociadas a la experiencia educativa, se analizaron diferencias en las respuestas en función de si los estudiantes habían abandonado previamente sus estudios, ya que, como se ha indicado anteriormente, no todos los sujetos que forman parte de la muestra lo habían hecho. Los programas de análisis de datos empleados han sido SPSS (versión 27) y R (versión 4.2.3).

¹ Las puntuaciones de los estudiantes en cada una de las dimensiones se calcularon como el promedio de sus respuestas a los ítems que conforman dichas dimensiones.

2.2. Estudio cualitativo

El estudio cualitativo estuvo basado en el análisis de las creencias, percepciones y experiencias (Creswell y Poth, 2016) del profesorado que imparte docencia en las siguientes enseñanzas. Para la recogida de la información, se condujo un grupo focal en el que participaron cinco profesores pertenecientes a centros educativos de la Comunidad de Madrid que impartían Bachillerato para personas adultas, cursos de acceso a Ciclos Formativos de Grado Superior, cursos de acceso a la Universidad, Educación Secundaria para Personas Adultas, Formación Profesional Básica o Programas Formativos en UFIL.

Instrumento

El guion utilizado en los grupos de discusión tuvo un carácter semiestructurado y contempló las mismas dimensiones y subdimensiones que el cuestionario. Concretamente, los temas en torno a los cuales se organizaron estas dinámicas fueron:

- Condicionantes del abandono: motivos personales, familiares y escolares que dan lugar al abandono educativo.
- Consecuencias del abandono: situación psicosocial (estado de ánimo, relaciones, expectativas) y laboral (preparación y condiciones) de quienes se encuentran en situación de abandono.
- Motivos para matricularse en algún tipo de enseñanza para personas adultas: motivos personales, sociales y laborales que llevan a las personas en situación de abandono a retornar a la educación
- Dificultades asociadas a la experiencia educativa actual: dificultades psicosociales, situacionales e institucionales a la hora de obtener la titulación una vez se ha producido el retorno.

Participantes

A diferencia de estudios cualitativos previos, donde la principal fuente de información han sido estudiantes que se encuentran en riesgo de abandono o en situación de abandono (Soler et al., 2021), en la presente investigación se consideró otorgar el papel de “informante clave” a los educadores, pues como se ha evidenciado en tales estudios, en muchas ocasiones estos sujetos no disponen de la necesaria distancia con el fenómeno estudiado como para ofrecer una información de conjunto. Así pues, los informantes han sido cinco educadores (directivos y profesorado) procedentes de cada una de las diversas enseñanzas especificadas anteriormente. De esa forma se aseguró una muestra “tipológicamente representativa” de los distintos perfiles considerados en el estudio (Tabla 3).

Tabla 3. Participantes en el estudio cualitativo

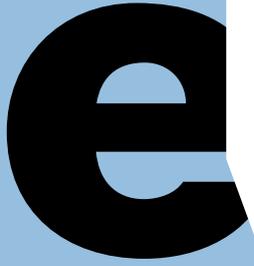
ID	Enseñanzas	Puesto	Edad	Experiencia	Sexo
E1	U +25, Sec. PPAA y acceso CFGS	Directora	37	10	F
E2	FPB	Profesor FPGB	42	20	M
E3	UFIL	Director	63	41	M
E4	Bachillerato PAAA	Jefa de estudios y profesora	64	40	F
E5	Acceso CFGS y Sec. PAAA (E20)	Director	64	40	M

Recogida de información

El grupo de discusión se celebró el 18 de marzo de 2024, a través de la aplicación Microsoft Teams y tuvo una duración aproximada de 90 minutos. El contenido del grupo de discusión fue grabado y, posteriormente, transcrito.

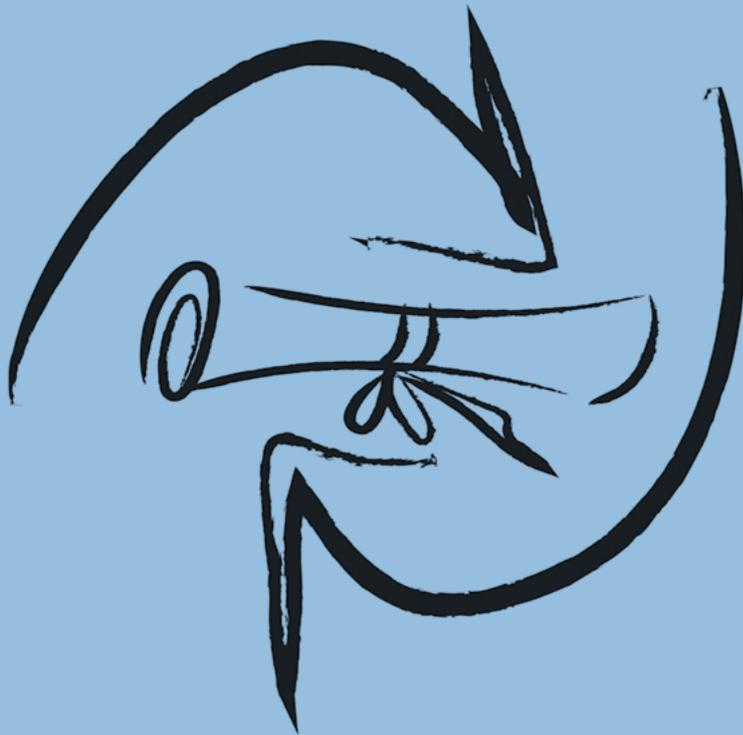
Análisis de datos

Se llevó a cabo una estrategia de análisis cualitativo de contenido (Mayring, 2014), a partir de las categorías apriorísticas referidas anteriormente. El contenido de las entrevistas fue codificado siguiendo un proceso de codificación mixto, en el que las categorías apriorísticas inicialmente consideradas se complementaron con las categorías emergentes que surgieron del análisis. Para ello se utilizó el programa ATLAS.ti 9.



capítulo 3

Resultados del estudio
cuantitativo



3.1. Causas del abandono

La Figura 5 refleja cómo, desde la perspectiva del alumnado, los principales motivos por los que abandonaron el sistema educativo formal se vinculan con su relación con el estudio ($\bar{x} = 5,58$). A ellos le sigue en importancia la escasa o inadecuada orientación académico-profesional ($\bar{x} = 5,42$) recibida mientras cursaban sus estudios y su deseo de emancipación ($\bar{x} = 5,38$). En el polo opuesto, los motivos que menos parecen haber impactado en su decisión de abandonar el sistema educativo se relacionan con la asunción de conductas de riesgo ($\bar{x} = 3,68$), con la necesidad de asumir otras responsabilidades más allá de estudiar ($\bar{x} = 3,87$) o con aspectos asociados a la estructura familiar de sus hogares ($\bar{x} = 3,88$).

Adicionalmente, la Tabla 4 muestra las correlaciones entre los diferentes motivos de abandono. En ella se observa que las asociaciones más fuertes son las existentes entre: 1) la inadecuada relación con el estudio, por un lado, y las conductas de riesgo y desadaptación ($\rho = ,569$), la interacción con el profesorado ($\rho = ,568$) y la relación con el centro educativo ($\rho = ,510$), por otro; 2) las conductas de riesgo con la interacción con el profesorado ($\rho = ,538$) y la relación con el centro educativo ($\rho = ,513$); 3) las características del profesorado con la relación con el centro educativo ($\rho = ,684$), y 4) la relación con el centro educativo y una orientación inadecuada ($\rho = ,512$).

Atendiendo a las diferencias observadas en los motivos de abandono en función del género, estas solo resultan estadísticamente significativas en el caso de la asunción de conductas de riesgo, el deseo de emancipación y la interacción con el profesorado, siendo todos ellos a quienes los hombres han atribuido más importancia que las mujeres (Tabla 5).

Al considerar la relación entre los motivos de abandono y la edad de retorno, las mayores correlaciones se observan entre este aspecto y los motivos de abandono vinculados con la asunción de conductas de riesgo ($\rho = -,268$), la interacción con el profesorado ($\rho = -,270$) y la relación con el centro educativo ($\rho = -,255$) (Tabla 6). Estas correlaciones inversas indican que las personas que han retornado a menor edad se han visto más afectadas por estos aspectos, y viceversa. No obstante, la fuerza de la relación es débil en los tres casos. La Tabla 6 también muestra las correlaciones entre el tiempo transcurrido entre el abandono y el retorno, y los diferentes motivos para abandonar el sistema educativo. En este caso, destaca la relación entre el tiempo transcurrido y tanto la asunción de otras obligaciones ($\rho = 0,207$) como la interacción con el profesorado ($\rho = -0,208$). Sin embargo, nuevamente, la fuerza de estas relaciones es débil.

Figura 5. Puntuaciones generales por dimensiones: motivos del abandono educativo temprano²

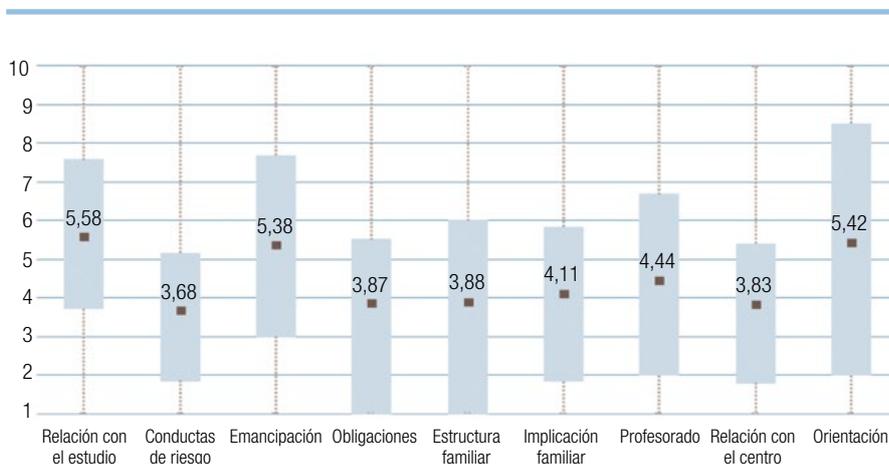


Tabla 4. Estadísticos descriptivos para los diferentes motivos del abandono

Dimensiones	Media	Mediana	S.D.	Rho de Spearman								
				2	3	4	5	6	7	8	9	
1. Relación con el estudio	5,58	5,86	2,54	,569**	,269**	-0,051	,159**	,319**	,568**	,510**	,490**	
2. Conductas de riesgo	3,68	3,36	2,2	1	,371**	0,031	,279**	,284**	,538**	,513**	,307**	
3. Emancipación	5,38	5,33	2,91		1	,383**	,228**	,411**	,266**	,248**	,242**	
4. Obligaciones	3,87	3,50	2,89			1	,303**	,434**	-0,003	0,0235	,103**	
5. Estructura familiar	3,88	3,00	3,17				1	,421**	,232**	,288**	,186**	
6. Implicación familiar	4,11	3,83	2,47					1	,336**	,345**	,382**	
7. Interacción con el profesorado	4,44	4,00	2,79						1	,684**	,496**	
8. Relación con el centro	3,83	3,60	2,36							1	,512**	
9. Orientación	5,42	5,50	3,29								1	

Nota. ** La correlación es significativa a un nivel de confianza del 99%; * La correlación es significativa a un nivel de confianza del 95%.

² *Nota técnica para la interpretación del gráfico.* La caja central del gráfico representa la ubicación y dispersión de la mitad central de los datos, aquellos situados entre el primer cuartil (el valor que separa el 25% de los datos más bajos del resto) y el tercer cuartil (el valor que separa el 75% de los datos más bajos del 25% más altos). Los bigotes, el inferior y el superior, se extienden hasta los valores mínimo y máximo de la distribución.

Tabla 5. Diferencias en los motivos del abandono en función del género

	Media Hombre	Media Mujer	H de Kruskal-Wallis	Sig. asin.	ϵ_R^2
1. Relación con el estudio	5,72	5,44	2,051	0,152	0,002
2. Conductas de riesgo	4,13	3,25	64,958	0,000	0,050
3. Emancipación	5,57	5,20	4,898	0,027	0,004
4. Obligaciones	3,76	3,96	1,080	0,299	0,001
5. Estructura familiar	3,67	4,03	2,163	0,141	0,002
6. Implicación familiar	3,97	4,23	0,921	0,337	0,001
7. Interacción con el profesorado	4,70	4,17	14,439	0,000	0,011
8. Relación con el centro	3,96	3,68	10,584	0,001	0,008
9. Orientación	5,28	5,53	1,878	0,171	0,001

Tabla 6. Relación entre los motivos del abandono, la edad de retorno y el tiempo transcurrido entre el abandono y el retorno

	Edad de retorno	Tiempo transcurrido
1. Relación con el estudio	-0,073**	-0,047
2. Conductas de riesgo	-0,268**	-0,180**
3. Emancipación	-0,016	0,073**
4. Obligaciones	0,197**	0,207**
5. Estructura familiar	-0,194**	-0,149**
6. Implicación familiar	0,090**	0,139**
7. Interacción con el profesorado	-0,270**	-0,208**
8. Relación con el centro	-0,255**	-0,196**
9. Orientación	0,045	0,101**

Nota. ** La correlación es significativa a un nivel de confianza del 99%; * La correlación es significativa a un nivel de confianza del 95%.

3.1.1. Relación con el estudio

La relación con el estudio es el aspecto que más importancia ha demostrado tener en el abandono educativo temprano de los estudiantes que componen la muestra. Considerando, de manera específica, la influencia ejercida por esta variable en función del tipo de enseñanzas, en la Figura 6 se observa cómo este motivo tiene más peso para el alumnado que cursa los Programas Profesionales ($\bar{x} = 5,9$), seguido de aquel matriculado en Bachillerato ($\bar{x} = 5,69$) y en Acceso a Ciclos Formativos de Grado Superior ($\bar{x} = 5,59$). Más allá de las puntuaciones medias, la citada figura también muestra la distribución de las valoraciones otorgadas por los estudiantes. De este modo, si bien,

en general, las puntuaciones se distribuyen de manera más o menos homogénea a lo largo de todos los valores de la escala para las diferentes enseñanzas, estas se concentran en mayor medida alrededor de los valores medios para Bachillerato y de Acceso a Ciclos Formativos de Grado Superior y Formación Profesional Básica.

En la Figura 7 y la Tabla 7 se muestra la distribución de respuesta de cada uno de los ítems en los que se concreta la relación con el estudio. En este sentido, todos los ítems han recibido puntuaciones bastante similares, ya que entre el 42% y el 48% de los respondientes ha seleccionado la opción bastante o totalmente al preguntarles en qué medida influyeron en su decisión. Sin embargo, en el extremo opuesto, también entre el 36% y el 40% del alumnado ha indicado que influyeron poco o nada. En cualquier caso, el aspecto que más parece haber impactado en la decisión es el relacionado con la consciencia sobre la importancia de los estudios, ya que, para este ítem, el 34,7% de los sujetos indican que ha influido totalmente en su decisión de abandonar.

Figura 6. Puntuaciones en la dimensión “Relación con el estudio” en función del tipo de enseñanzas

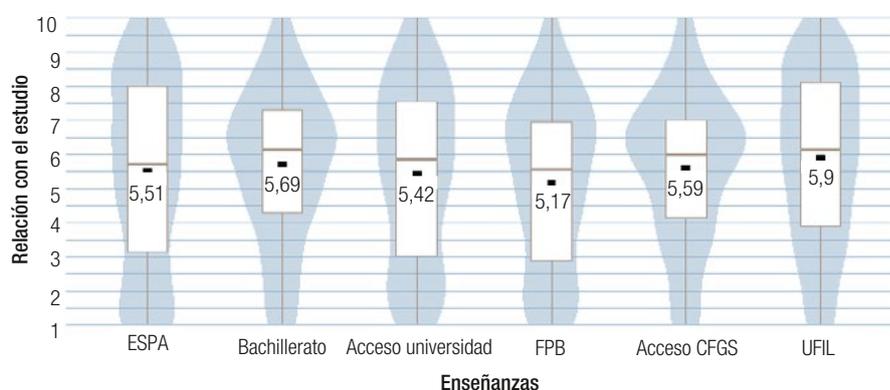
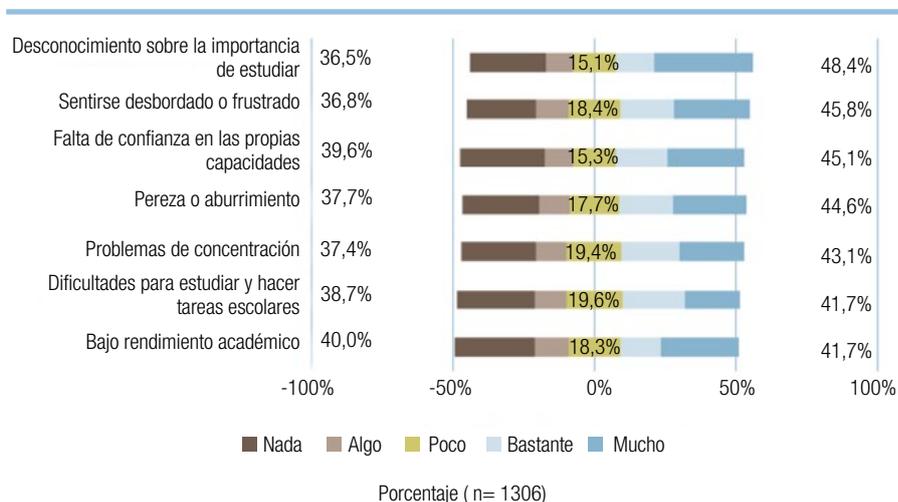


Tabla 7. Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a la “Relación con estudio”

RELACIÓN CON EL ESTUDIO					
	Nada	Poco	Algo	Bastante	Totalmente
Me costaba estudiar o hacer las tareas escolares (falta de técnicas de estudio, de organización, de constancia, etc.)	27,3%	11,3%	19,6%	22,1%	19,7%
Me resultaba difícil concentrarme a la hora de estudiar	26,6%	10,9%	19,4%	20,3%	22,8%
Sentía pereza o aburrimiento a la hora de estudiar	26,9%	10,8%	17,7%	18,8%	25,9%
Me sentía desbordado o frustrado en algunas asignaturas	24,5%	11,3%	18,4%	18,9%	26,9%
No era consciente de la importancia de finalizar los estudios	26,7%	9,8%	15,1%	13,7%	34,7%
Mi rendimiento académico era bajo (suspendía asignaturas, repetí curso, etc.)	27,9%	12,0%	18,3%	14,2%	27,6%
Me faltaba confianza en mi capacidad para estudiar o aprobar	29,8%	9,8%	15,3%	18,1%	27,0%

Figura 7. Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a la “Relación con estudio”



3.1.2. Conductas de riesgo y desadaptación

En lo que respecta a la adopción de conductas de riesgo y falta de adaptación, los resultados de la Figura 8 evidencian puntuaciones medias situadas por debajo de los 4 puntos para el alumnado de todas las enseñanzas, a excepción de para aquel que cursa Programas Profesionales ($\bar{x} = 4,57$). En todos los casos, son pocos los estudiantes que han otorgado un peso relevante a este aspecto como motivo de abandono, lo cual se refleja en la forma casi triangular que, en general, presenta la distribución de las puntuaciones.

Profundizando en los ítems concretos que componen esta dimensión, los resultados de la Figura 9 y la Tabla 8 muestran que, en general, menos del 25% del alumnado considera que estos han influido bastante o totalmente en su abandono de los estudios. En consonancia, más del 60% afirma que han influido poco o nada. Resalta el caso del consumo de sustancias adictivas, para el cual el 72,8% del alumnado ha declarado que este aspecto no ha tenido ningún peso en su decisión. Como excepción, los aspectos que más parecen haber influido en este sentido son el hecho de estar viviendo una etapa de rebeldía y de no adaptarse a la disciplina escolar. Sin embargo, los porcentajes no son especialmente reseñables.

Figura 8. Puntuaciones en la dimensión “Conductas de riesgo y desadaptación” en función del tipo de enseñanzas

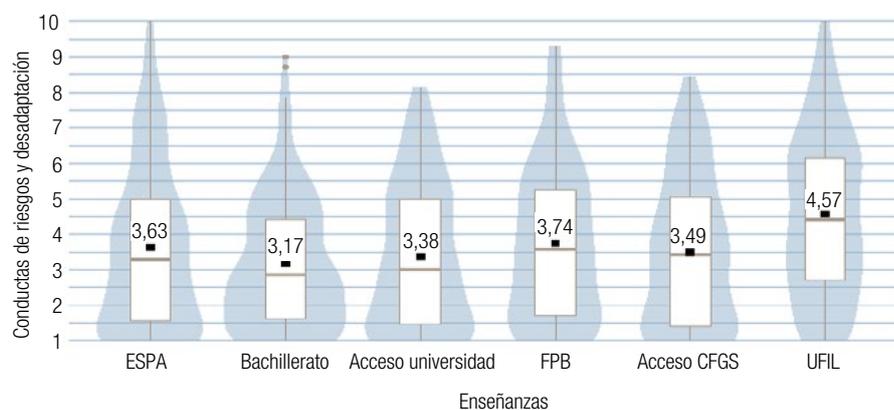
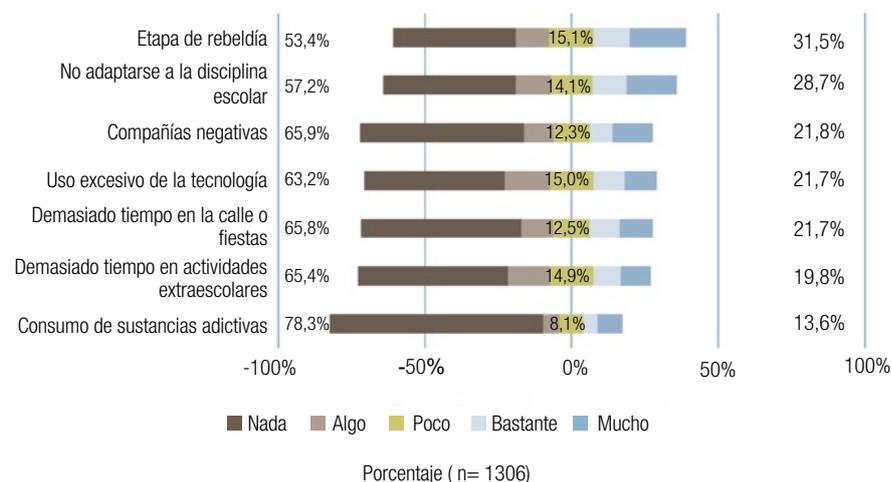


Tabla 8. Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a la “Conductas de riesgo y desadaptación”

DESADAPTACIÓN Y RIESGO SOCIAL					
	Nada	Poco	Algo	Bastante	Totalmente
No me adaptaba a la disciplina del instituto o colegio (no cumplía las normas, hacía pellas, etc.)	45,3%	11,9%	14,1%	11,7%	17,0%
Usaba demasiado la tecnología (redes sociales, televisión, internet, juegos en línea, etc.)	47,9%	15,4%	15,0%	10,6%	11,2%
Consumía sustancias adictivas (alcohol, marihuana, tabaco, etc.)	72,8%	5,5%	8,1%	4,7%	8,9%
Pasaba demasiado tiempo en la calle o de fiesta	54,9%	10,9%	12,5%	10,2%	11,6%
Dedicaba demasiado tiempo a actividades extraescolares o hobbies que me quitaban tiempo para el estudio (deporte, música, etc.)	51,4%	14,0%	14,9%	9,3%	10,4%
Estaba pasando por una etapa de rebeldía	42,0%	11,3%	15,1%	12,3%	19,3%
Me juntaba con malas compañías	56,0%	9,9%	12,3%	7,8%	14,0%

Figura 9. Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a la “Conductas de riesgo y desadaptación”



3.1.3. Deseo de emancipación

El deseo de emancipación se sitúa como otro de los aspectos con mayor influencia en la decisión de abandonar los estudios por parte del alumnado encuestado. Concretamente, los estudiantes que en mayor medida indicaron haberse alejado del sistema educativo por motivos relacionados con el deseo de emancipación se encuentran cursando Programas Profesionales ($\bar{x} = 6,15$), lo que se observa no solo a través de su elevada media sino, también, de la distribución en forma de botella invertida que presentan las puntuaciones (Figura 10). Para el resto de las enseñanzas, las medias se sitúan alrededor de la mitad de la escala, presentando distribuciones más homogéneas.

Al poner la mirada sobre los ítems que componen esta dimensión (Figura 11 y Tabla 9), se observa que el deseo de tener ingresos propios es el aspecto que en mayor medida ha movido al alumnado a abandonar los estudios, dado que más de la mitad de la muestra ha indicado que el peso de este motivo en su decisión de abandonar fue bastante o total, considerando el 39,1% de ellos que esto había influido totalmente. En cambio, el 54% de los estudiantes han indicado que el deseo de irse de casa había influido poco o nada en su decisión.

Figura 10. Puntuaciones en la dimensión “Deseo de emancipación” en función del tipo de enseñanzas

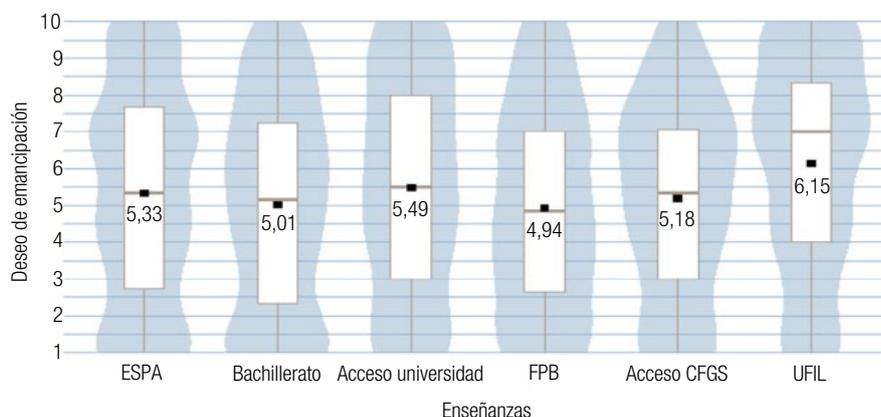
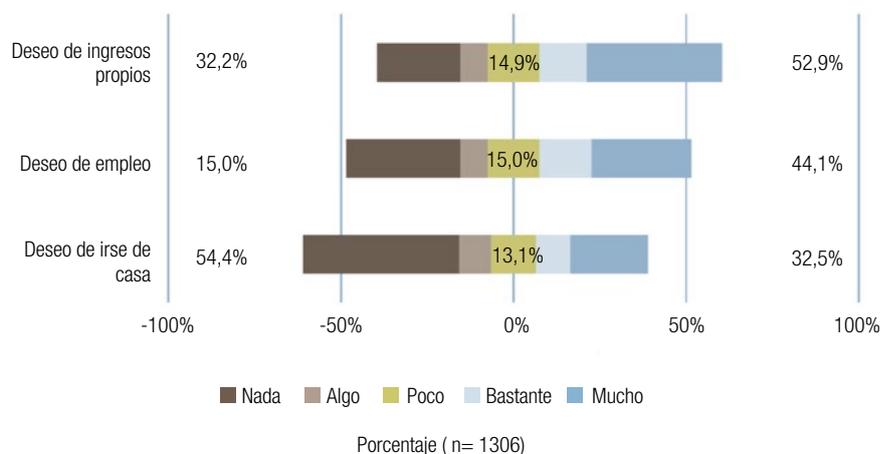


Tabla 9. Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a la “Deseo de emancipación”

DESEO DE EMANCIPACIÓN	Deseo de emancipación				
	Nada	Poco	Algo	Bastante	Totalmente
Quería tener un empleo	32,9%	8,0%	15,0%	15,3%	28,8%
Deseaba tener mi propio dinero	24,3%	7,9%	14,9%	13,9%	39,1%
Deseaba irme de casa	45,2%	9,2%	13,1%	10,0%	22,6%

Figura 11. Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a la “Deseo de emancipación”



3.1.4. Otras obligaciones

Los resultados de la Figura 12, relativos a las respuestas proporcionadas acerca de la necesidad de asumir otras obligaciones diferentes a los estudios en función de cada una de las enseñanzas analizadas, son coherentes con el hecho de que se trata de uno de los motivos con menor peso en la decisión de abandono por parte de los estudiantes encuestados. Si bien la media más elevada les corresponde a los estudiantes de Acceso a la Universidad ($\bar{x} = 4,69$), quienes presentan una distribución más homogénea de las puntuaciones, para el resto de las enseñanzas las valoraciones se sitúan, principalmente, en el extremo inferior del continuo. De este modo, las puntuaciones medias oscilan entre los valores de 3 y 4.

En consonancia, menos del 30% del alumnado afirma que el hecho de haber tenido que asumir otras responsabilidades o de haber ejercido una actividad laboral en paralelo a sus estudios había condicionado bastante o totalmente su decisión de abandonar (Figura 13 y Tabla 10). Además, el 50,8% y el 59,9%, respectivamente, considera que estos aspectos no influyeron nada.

Figura 12. Puntuaciones en la dimensión “Otras obligaciones” en función del tipo de enseñanzas

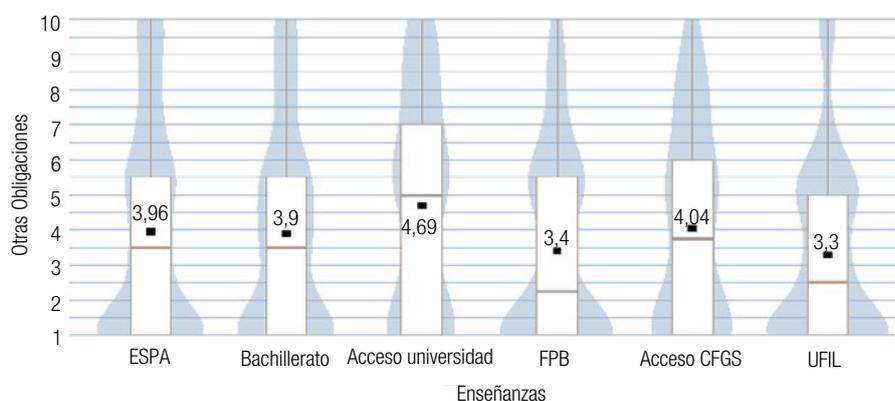
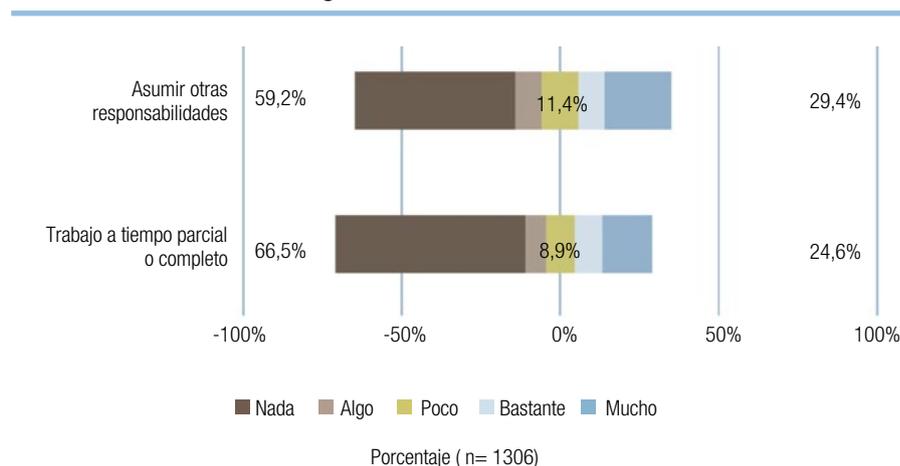


Tabla 10. Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a la “Otras obligaciones”

ASUMIR OTRAS RESPONSABILIDADES					
	Nada	Poco	Algo	Bastante	Totalmente
Tenía un empleo al que dedicaba mucho tiempo	59,9%	6,7%	8,9%	8,8%	15,8%
Tuve que asumir otras responsabilidades (estar a cargo de familiares menores o con problemas de salud, encargarme de un exceso de tareas del hogar, trabajar, etc.)	50,8%	8,3%	11,4%	8,2%	21,2%

Figura 13. Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a la “Otras obligaciones”



3.1.5. Estructura familiar

La estructura familiar ha sido otro de los aspectos menos considerados por el alumnado como motivo de abandono de los estudios. En coherencia con ello, los valores medios para cada enseñanza, recogidos en la Figura 14, se sitúan, en términos generales, por debajo de los 4 puntos. Como excepción, cabe mencionar las puntuaciones medias correspondientes a la Formación Profesional Básica ($\bar{x} = 4,31$) y a los Programas profesionales ($\bar{x} = 4,48$), las cuales cuentan con distribuciones más homogéneas que el resto de las enseñanzas.

Más concretamente, para los dos ítems que componen esta dimensión, el porcentaje de estudiantes que consideran que estos aspectos influyeron poco o nada en su decisión de abandonar el sistema educativo ronda el 60% (Figura 15 y Tabla 11). Más concretamente, el 50,8% y el 59,7% consideran que los cambios en la estructura

familiar y la ausencia de uno de sus progenitores, respectivamente, no influyeron nada en dicha decisión. En consonancia, tan solo el 30% y el 23% opinan que estos aspectos influyeron bastante o totalmente.

Figura 14. Puntuaciones en la dimensión “Estructura familiar” en función del tipo de enseñanzas

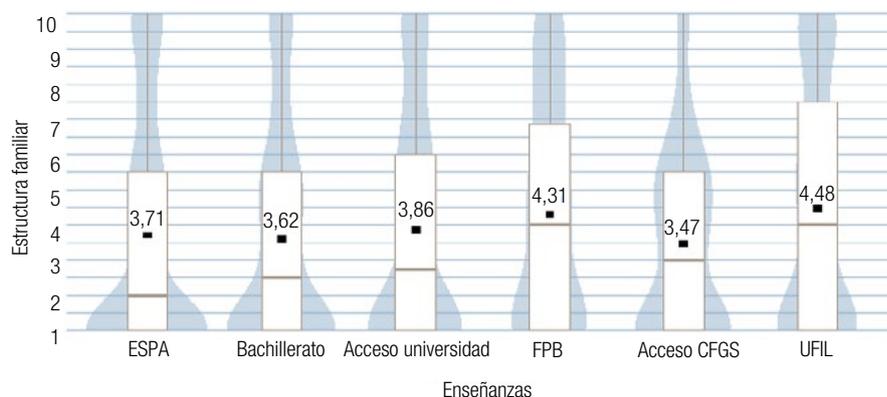
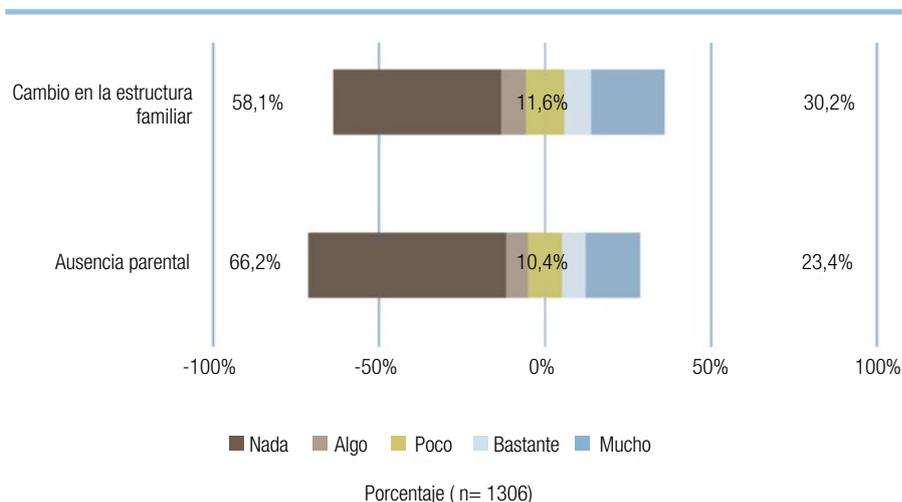


Tabla 11. Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a la “Estructura familiar”

	ESTRUCTURA FAMILIAR				
	Nada	Poco	Algo	Bastante	Totalmente
Crecí sin la compañía de mi padre y/o de mi madre	59,7%	6,4%	10,4%	7,0%	16,5%
Sufrí cambios en la estructura de mi familia (divorcios, pérdida de personas cercanas, etc.)	50,8%	7,4%	11,6%	8,0%	22,2%

Figura 15. Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a la “Estructura familiar”



3.1.6. Implicación y nivel socioeconómico familiar

Los resultados de la Figura 16 muestran, en general, valores medios situados en torno a 4 puntos para todas las enseñanzas. La media más elevada se corresponde con los estudiantes de Acceso a la Universidad ($\bar{x} = 4,53$), seguida de aquella relativa a los Programas Profesionales ($\bar{x} = 4,30$). Para el alumnado de ambos tipos de enseñanzas, las distribuciones de las respuestas muestran un mayor número de puntuaciones situadas en el centro de la escala, en contraposición con el resto de las enseñanzas, cuyas distribuciones presentan una forma más triangular.

Analizando cada uno de los ítems que componen la implicación y el nivel socioeconómico familiar, la Figura 17 y la Tabla 12 reflejan cómo el hecho de tener progenitores sin estudios superiores es el aspecto que un mayor número de estudiantes ha considerado que habría influido bastante o totalmente (36%) en su decisión. Sin embargo, el 43% de ellos afirma que este motivo no influyó nada en su alejamiento del sistema educativo y el 7,7% indica que lo hizo poco. En el extremo opuesto, tan solo el 20% del alumnado consideró que el hecho de que su familia concediera poca importancia a los estudios había influido bastante o totalmente en que abandonara la educación formal, de modo que casi casi el 70% indicó que esto no había influido nada o que había influido poco.

Figura 16. Puntuaciones en la dimensión “Implicación y nivel socioeconómico familiar” en función del tipo de enseñanzas

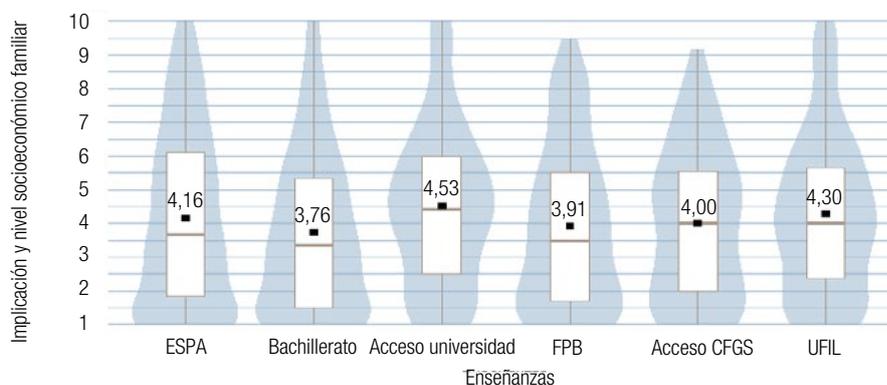
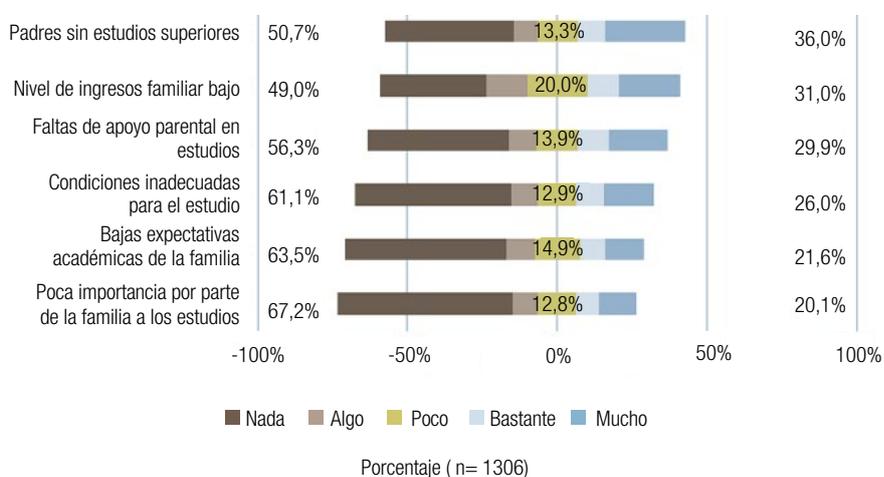


Tabla 12. Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a la “Implicación y nivel socioeconómico familiar”

IMPLICACIÓN Y NIVEL SOCIOECONÓMICO FAMILIAR					
	Nada	Poco	Algo	Bastante	Totalmente
Recibía poco apoyo por parte de mis padres en los estudios	47,2%	9,0%	13,9%	10,3%	19,5%
Mis padres daban poca importancia a los estudios	58,7%	8,4%	12,8%	7,7%	12,3%
Mis padres esperaban poco de mí en los estudios	53,9%	9,6%	14,9%	8,3%	13,2%
Mis padres no tenían estudios superiores (universitarios o de grado superior)	43,0%	7,7%	13,3%	9,5%	26,5%
Mi familia tenía un nivel bajo de ingresos	35,1%	13,9%	20,0%	10,7%	20,3%
Tenía condiciones poco adecuadas para estudiar en casa (no tenía mesa de estudio, no tenía silencio, compartía espacio de estudio con otras personas, etc.)	52,2%	8,9%	12,9%	9,3%	16,7%

Figura 17. Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a la “Implicación y nivel socioeconómico familiar”



3.1.7. Interacción con el profesorado

En el caso de los aspectos vinculados con el profesorado, son los estudiantes de Programas Profesionales para quienes esta variable ha tenido la influencia más reseñable (Figura 18). Concretamente, la puntuación media para este grupo de estudiantes es de $\bar{x} = 5,66$. Este valor contrasta con las puntuaciones obtenidas para el resto de las enseñanzas, las cuales se sitúan entre $\bar{x} = 4,7$ para Formación Profesional Básica y $\bar{x} = 3,79$ para Acceso a la Universidad. Además, si bien la mayoría de las puntuaciones se distribuyen de forma casi triangular, aquellas correspondientes a los Programas Profesionales lo hacen de manera muy homogénea a lo largo de la escala.

Profundizando en los diferentes aspectos del profesorado, las dificultades para entender las explicaciones de sus docentes constituyen el principal motivo que ha derivado en el abandono de los estudios por parte de los encuestados (Figura 19 y Tabla 13). De este modo, mientras los porcentajes tanto de influencia negativa como de influencia neutra se sitúan en torno al 40 % para este ítem, para los correspondientes a las expectativas del profesorado o las relaciones docente-estudiante, los porcentajes de influencia negativa rondan el 25% y los de influencia neutra, el 60%.

Figura 18. Puntuaciones en la dimensión “Interacción con el profesorado” en función del tipo de enseñanzas

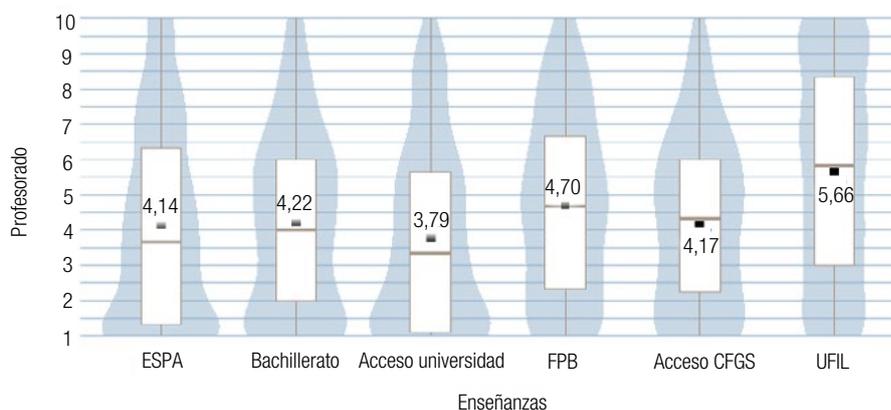
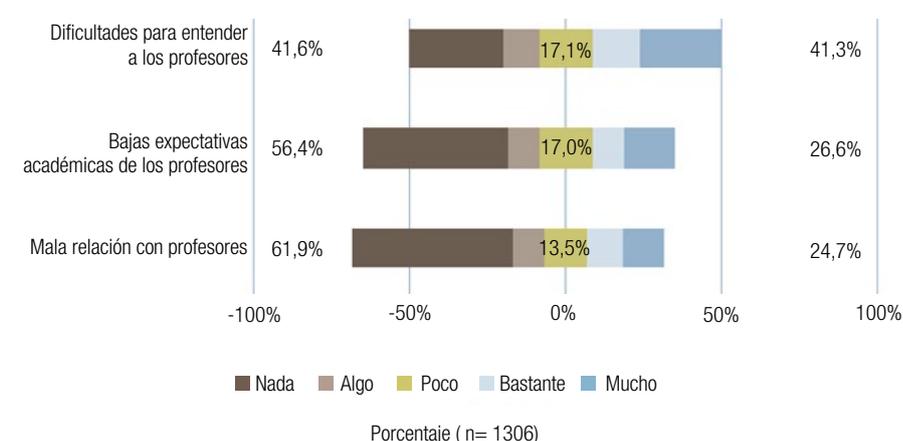


Tabla 13. Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a la “Interacción con el profesorado”

INTERACCIÓN CON EL PROFESORADO					
	Nada	Poco	Algo	Bastante	Totalmente
Tenía mala relación con alguno de mis profesores	51,5%	10,3%	13,5%	11,6%	13,1%
Mis profesores esperaban poco de mí	46,4%	10,0%	17,0%	10,0%	16,5%
Tenía profesores a los que no entendía cuando explicaban	30,0%	11,6%	17,1%	15,2%	26,2%

Figura 19. Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a la “Interacción con el profesorado”



3.1.8. Relación con el centro educativo

En lo relativo a la relación con el centro educativo, la Figura 20 evidencia cómo son los Programas Profesionales los que han mostrado la media más elevada de influencia de las variables que conforman esta dimensión ($\bar{x} = 4,42$), seguidos de la Formación Profesional Básica ($\bar{x} = 4,09$) y del Bachillerato ($\bar{x} = 3,89$). Para el resto de las enseñanzas, las puntuaciones medias se sitúan por encima del 3,50. En general, las distribuciones presentan forma triangular o de botella, con un escaso número de respuestas situadas en el extremo superior.

Atendiendo a los ítems en los que se descompone esta dimensión, la elevada influencia que la falta de interés por los contenidos tuvo en la decisión de abandono por parte del alumnado encuestado, con un 37% que ha indicado que este aspecto influyó bastante o totalmente en ella, contrasta con el pequeño papel de las experiencias de acoso escolar o de las malas relaciones con los compañeros: mientras que el 17% del alumnado indicó que estos problemas influyeron bastante o totalmente, el 74% y el 72%, respectivamente, alegaron que no influyeron nada o que lo hicieron poco (Figura 21 y Tabla 14).

Figura 20. Puntuaciones en la dimensión “Relación con el centro educativo” en función del tipo de enseñanzas

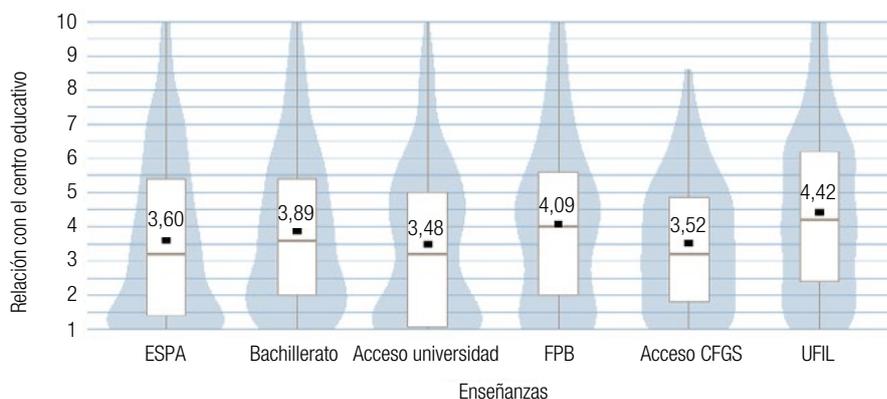
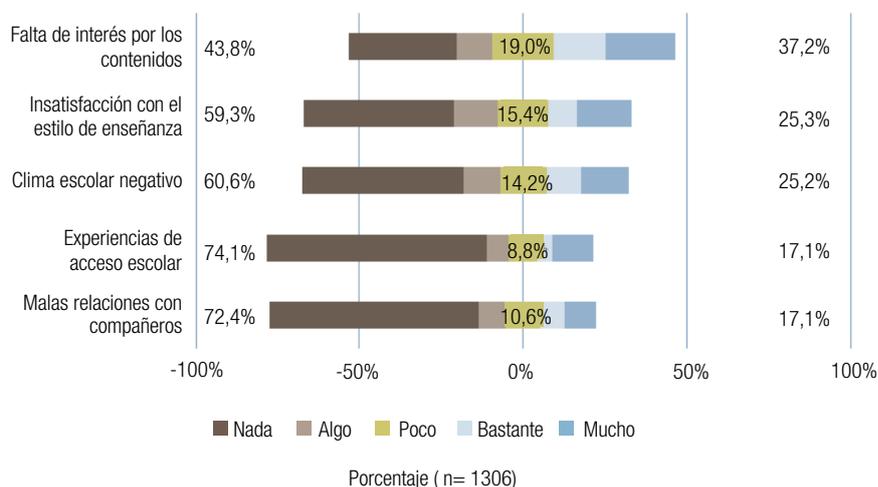


Tabla 14. Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a la “Relación con el centro educativo”

	RELACIÓN CON EL CENTRO EDUCATIVO				
	Nada	Poco	Algo	Bastante	Totalmente
Me llevaba mal con mis compañeros de clase	64,1%	8,3%	10,6%	7,4%	9,6%
Sufrí acoso escolar por parte de mis compañeros	67,5%	6,6%	8,8%	4,4%	12,6%
Iba a un instituto o colegio donde no me gustaba cómo se enseñaba (se exigía demasiado, había que memorizar en exceso, no tenían en cuenta nuestras necesidades o ritmo de aprendizaje, etc.)	45,9%	13,3%	15,4%	8,9%	16,5%
Iba a un instituto o colegio con mal clima (peleas, insultos, problemas de comportamiento, etc.)	49,5%	11,1%	14,2%	10,6%	14,6%
Tenía que estudiar contenidos que no me resultaban útiles o interesantes	32,8%	11,0%	19,0%	15,8%	21,4%

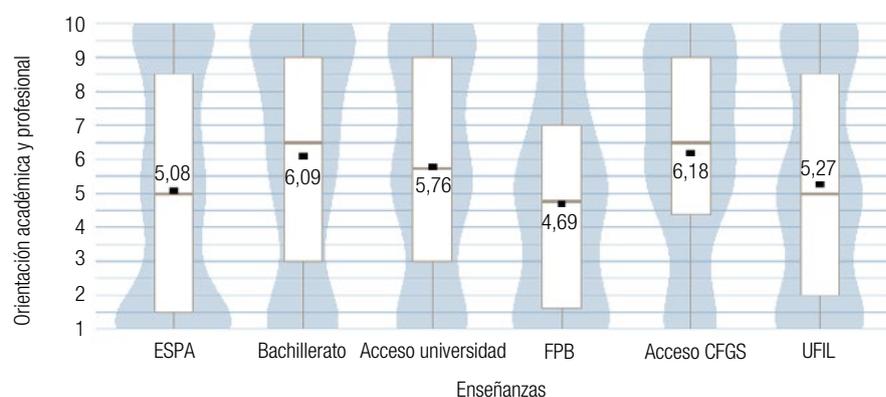
Figura 21. Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a la “Relación con el centro educativo”



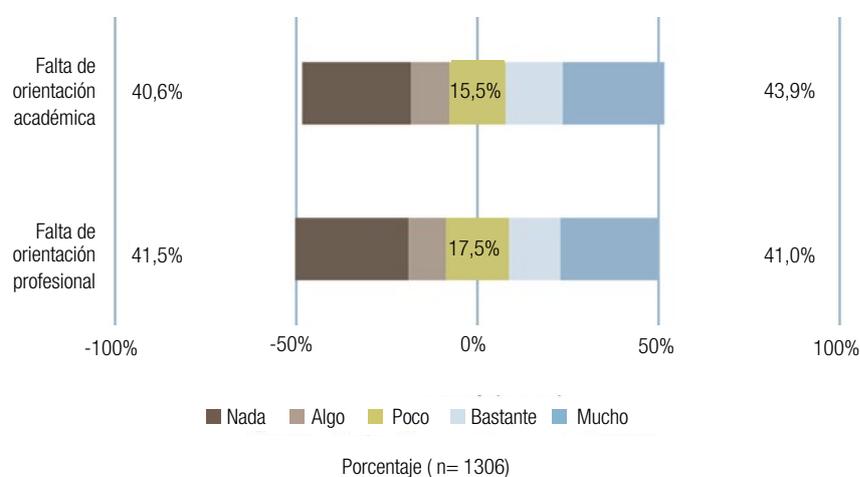
3.1.9. Orientación académica y profesional

Por último, los resultados de la Figura 22 presentan las diferencias en la influencia de la escasa o inadecuada orientación académico-profesional sobre el abandono prematuro del alumnado en función del tipo de enseñanzas. En este caso, si bien las puntuaciones medias más elevadas corresponden a los estudiantes de Bachillerato ($\bar{x} = 6,09$), Acceso a Ciclos Formativos de Grado Superior ($\bar{x} = 6,18$) y Acceso a la Universidad ($\bar{x} = 5,76$), las medias son superiores a 4,60 en todos los casos. En este sentido, las distribuciones bien presentan forma de botella invertida o se sitúan a lo largo del continuo. Esto resulta coherente, además, con el hecho de que la orientación académica y profesional ha demostrado ser uno de los aspectos con mayor influencia en el abandono de los estudios por parte del alumnado encuestado.

Atendiendo a los ítems relativos a la orientación académico-profesional, la Figura 23 y la Tabla 15 muestran cómo las puntuaciones se distribuyen de manera homogénea a lo largo de la escala tanto para la orientación académica como para la profesional. En ambos casos, alrededor del 40% del alumnado piensa que estos aspectos influyeron bastante o totalmente, o nada o poco, en el abandono de sus estudios.

Figura 22. Puntuaciones en la dimensión “Orientación académica y profesional” en función del tipo de enseñanzas**Tabla 15.** Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a la “Orientación académica y profesional”

	ORIENTACIÓN ACADÉMICA Y PROFESIONAL				
	Nada	Poco	Algo	Bastante	Totalmente
No recibí una orientación adecuada sobre las opciones formativas o laborales que tenía	31,2%	10,3%	17,5%	14,2%	26,9%
No recibí una orientación adecuada para afrontar el estudio de las asignaturas	30,0%	10,6%	15,5%	15,7%	28,2%

Figura 23. Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a la “Orientación académica y profesional”

3.2. Consecuencias del abandono

La principal consecuencia que el abandono de los estudios tuvo para el alumnado encuestado (Figura 24) se concreta, según su propia percepción, en el desarrollo de un sentimiento de responsabilidad y preocupación por el futuro ($\bar{x} = 5,83$). A esta consecuencia le siguen en importancia aquellas relacionadas con las dificultades en el acceso al empleo y de desarrollo profesional ($\bar{x} = 5,92$). En el polo opuesto, las asociadas al deterioro de las relaciones sociales han tenido un menor impacto en las vidas de los estudiantes que componen la muestra ($\bar{x} = 3,61$), tal y como ellos mismos manifiestan.

La Tabla 16 refleja las correlaciones observadas entre las consecuencias del abandono del sistema educativo. En todos los casos, las relaciones son estadísticamente significativas, destacando las existentes entre el sentimiento de culpa y de preocupación por el futuro con el deterioro de las relaciones sociales ($\rho = ,600$), por un lado, y con la autoeficacia profesional ($\rho = ,620$), por otro.

Teniendo en cuenta las diferencias existentes en el impacto que cada consecuencia del abandono del sistema educativo ha tenido en los estudiantes según su género, se observa que estas diferencias son estadísticamente significativas para todas ellas, salvo para el deterioro de las relaciones sociales (Tabla 17). Todos los demás aspectos han sido identificados como de mayor impacto por parte de las mujeres.

La Tabla 18 muestra las relaciones entre la edad de retorno y el tiempo transcurrido entre el abandono y el retorno, por un lado, y las consecuencias del abandono, por otro. Las correlaciones más altas se observan entre estos aspectos y las consecuencias relacionadas con el deterioro de las relaciones personales ($\rho = -0,139$ y $\rho = -0,117$, respectivamente) y con el acceso al empleo y el desarrollo profesional ($\rho = 0,138$ y $\rho = 0,169$, respectivamente). Sin embargo, estas correlaciones son muy débiles.

Figura 24. Puntuaciones generales por dimensiones: consecuencias del abandono

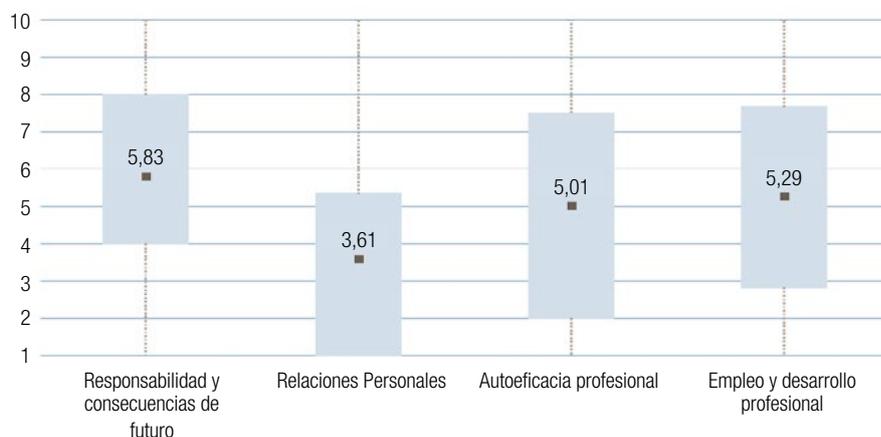


Tabla 16. Estadísticos descriptivos para las diferentes consecuencias del abandono

Dimensiones	Media	Mediana	S.D.	Rho de Spearman		
				2	3	4
1. Responsabilidad y consecuencias de futuro	5,83	6,00	2,59	,600**	,620**	,514**
2. Deterioro de las relaciones personales	3,61	3,00	2,52	1	,562**	,359**
3. Autoeficacia profesional	5,01	5,00	3,05		1	,550**
4. Acceso al empleo y el desarrollo profesional	5,29	5,33	2,90			1

Nota. ** La correlación es significativa a un nivel de confianza del 99%; * La correlación es significativa a un nivel de confianza del 95%.

Tabla 17. Diferencias en las consecuencias del abandono en función del género

	Media Hombre	Media Mujer	H de Kruskal-Wallis	Sig. Asin.	ϵ_R^2
1. Responsabilidad y consecuencias de futuro	5,48	6,14	23,020	0,000	0,018
2. Deterioro de las relaciones personales	3,53	3,67	0,103	0,748	0,000
3. Autoeficacia profesional	4,58	5,39	21,742	0,000	0,017
4. Acceso al empleo y el desarrollo profesional	5,03	5,53	8,634	0,003	0,007

Tabla 18. Relación entre las consecuencias del abandono, la edad de retorno y el tiempo transcurrido entre el abandono y el retorno

	Edad de retorno	Tiempo transcurrido
1. Responsabilidad y consecuencias de futuro	-0,022	0,001
2. Deterioro de las relaciones personales	-0,139**	-0,117**
3. Autoeficacia profesional	0,059*	0,071*
4. Acceso al empleo y el desarrollo profesional	0,138**	0,169**

Nota. ** La correlación es significativa a un nivel de confianza del 99%; * La correlación es significativa a un nivel de confianza del 95%.

3.2.1. Responsabilidad y preocupación por el futuro

La responsabilidad y preocupación por el futuro emerge como la principal consecuencia del abandono experimentado por los estudiantes que componen la muestra (Figura 25). Atendiendo, de manera más concreta, a sus puntuaciones en función del tipo de enseñanza cursada, se observa cómo este aspecto ha recibido una puntuación media más elevada por parte de los estudiantes de Bachillerato ($\bar{x} = 6,39$) y de Acceso a Ciclos Formativos de Grado Superior ($\bar{x} = 6,19$). En ambos casos, las respuestas se concentran, principalmente, en la mitad superior de la escala. Para el resto de las enseñanzas, las valoraciones se distribuyen de manera más homogénea a lo largo de todo el continuo, presentando, en general, mayores puntuaciones en la parte central de la escala.

Poniendo la mirada en los ítems que constituyen la dimensión, la preocupación por el futuro es la consecuencia que en mayor medida ha experimentado el alumnado, con un 65% de personas que han indicado haberla sufrido bastante o totalmente y con tan solo un 23% que ha afirmado que esta consecuencia ha estado nada o poco presente en sus vidas (Figura 26 y Tabla 19). A ella le sigue la culpabilidad por dejar los estudios (57% vs. 38%). En el polo opuesto, tan solo el 37% de las personas ha afirmado que la inseguridad para afrontar nuevos retos les ha afectado bastante o totalmente, con casi la mitad de los encuestados señalando que les ha afectado poco o nada.

Figura 25. Puntuaciones en la dimensión “Responsabilidad y consecuencias de futuro” en función del tipo de enseñanzas

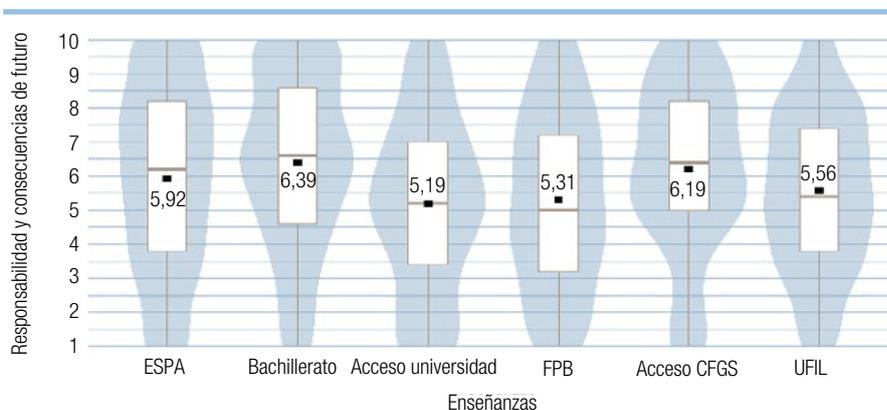
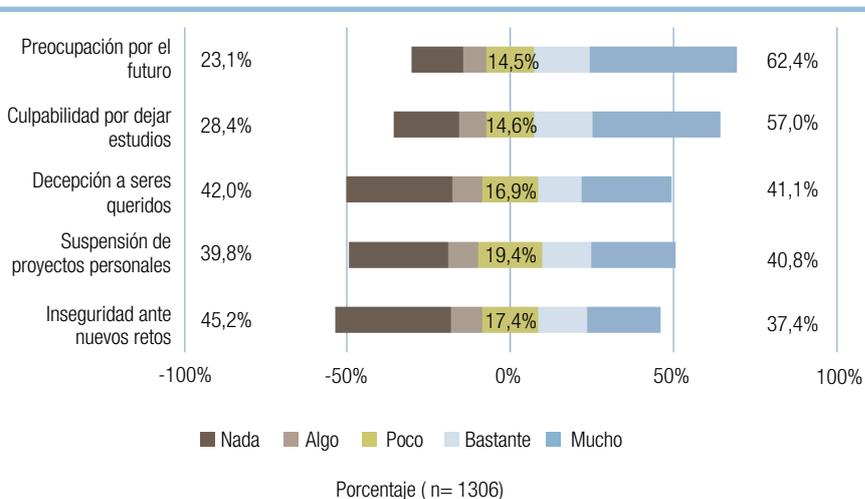


Tabla 19. Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a la “Responsabilidad y consecuencias de futuro”

SENTIMIENTO DE RESPONSABILIDAD POR EL FUTURO					
	Nada	Poco	Algo	Bastante	Totalmente
Sentir culpabilidad o frustración por haber abandonado los estudios	20,1%	8,3%	14,6%	18,1%	38,9%
Creer que he decepcionado a familiares y/o amigos	32,4%	9,6%	16,9%	13,5%	27,6%
Creer que soy menos capaz de afrontar nuevos retos	35,5%	9,6%	17,4%	14,9%	22,5%
Estar preocupado por mi futuro	15,8%	7,4%	14,5%	17,1%	45,3%
Tener que abandonar algunos de mis proyectos de vida	30,5%	9,3%	19,4%	15,1%	25,7%

Figura 26. Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a la “Responsabilidad y consecuencias de futuro”.



3.2.2. Deterioro de las relaciones personales

El deterioro de las relaciones personales ha sido la consecuencia que en menor medida ha estado presente en las experiencias vitales de los estudiantes. Tal y como se muestra en la Figura 27, las medias para todas las enseñanzas se sitúan por debajo de los 4 puntos, con distribuciones que presentan una forma triangular que reflejan cómo el número de puntuaciones proporcionadas va descendiendo a medida que aumenta la intensidad de la escala.

En coherencia con lo mencionado, son pocos los estudiantes que han otorgado un peso importante a los ítems que componen esta dimensión, tal y como se observa en la Figura 28 y la Tabla 20. Cabría señalar la falta de valoración social como el aspecto más experimentado, aunque tan solo el 31% de personas han indicado que esta consecuencia les ha sucedido bastante o totalmente, frente al 51% que ha respondido nada o poco. Además, destaca la escasa pérdida de apoyo social que ha sufrido el alumnado, con tan solo un 13% indicando que esto les ha ocurrido bastante o totalmente, frente a un 76% que afirma que esto les ha sucedido poco o nada.

Figura 27. Puntuaciones en la dimensión “Deterioro de las relaciones personales” en función del tipo de enseñanzas

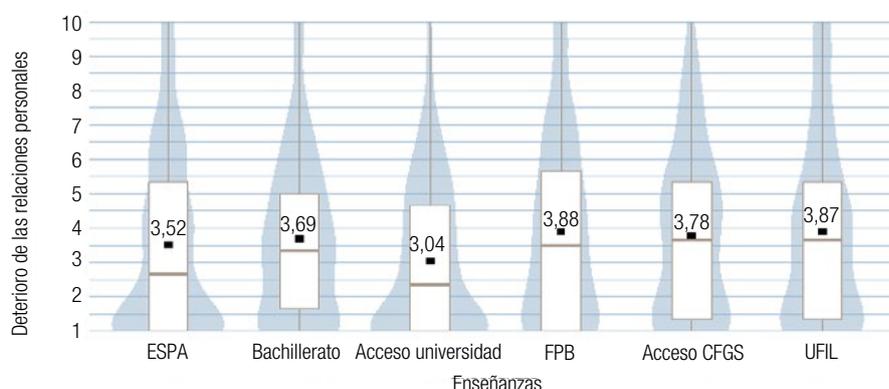
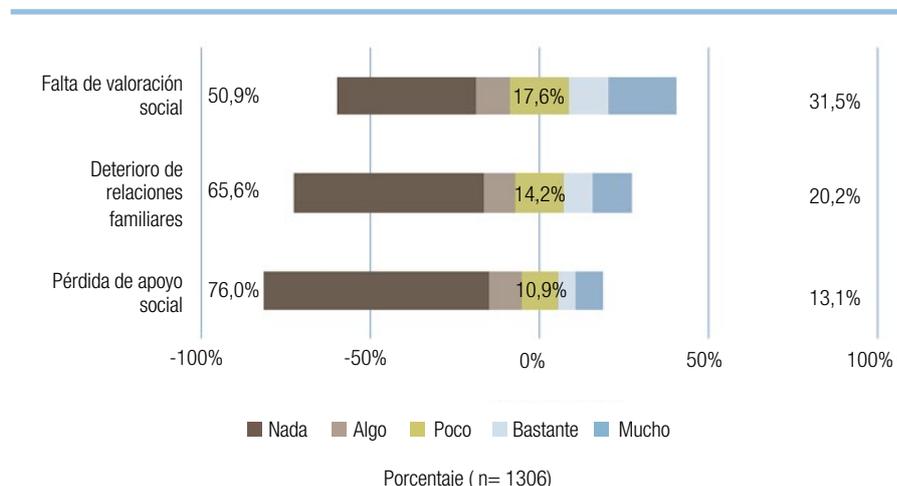


Tabla 20. Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos al “Deterioro de las relaciones personales”

DETERIORO DE LAS RELACIONES PERSONALES					
	Nada	Poco	Algo	Bastante	Totalmente
Pensar que la gente no me valora por haber dejado de estudiar	40,7%	10,2%	17,6%	11,6%	19,9%
Perder el apoyo de mis amigos	66,6%	9,3%	10,9%	5,2%	7,9%
Sentir que ha empeorado la relación con mi familia	56,1%	9,5%	14,2%	8,5%	11,7%

Figura 28. Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos al “Deterioro de las relaciones personales”



3.2.3. Autoeficacia profesional

La autoeficacia profesional se ha visto especialmente resentida en el caso de los estudiantes de Acceso a Ciclos Formativos de Grado Superior ($\bar{x} = 5,82$), a quienes siguen aquellos que cursan Bachillerato ($\bar{x} = 5,29$) (Figura 29). En general, las puntuaciones medias para el alumnado de las diferentes enseñanzas se sitúan en torno a los 5 puntos y se distribuyen de manera más o menos homogénea, aunque presentando una concentración ligeramente mayor en el centro de la escala.

En lo que respecta a los aspectos que componen la autoeficacia profesional, el número de estudiantes que afirma haber sentido una falta de preparación laboral como consecuencia de haber abandonado los estudios es ligeramente mayor que el de aquellos que manifiestan sufrir un sentimiento de inferioridad en el trabajo (42% vs. 34%) (Figura 30 y Tabla 21).

Figura 29. Puntuaciones en la dimensión “Autoeficacia profesional” en función del tipo de enseñanzas.

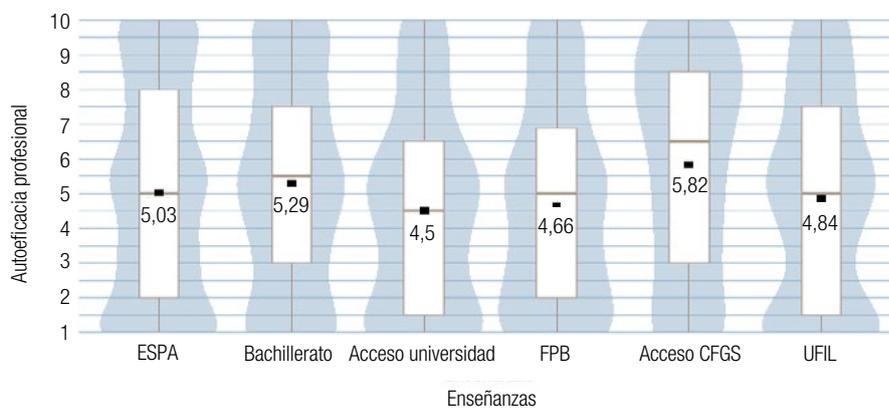
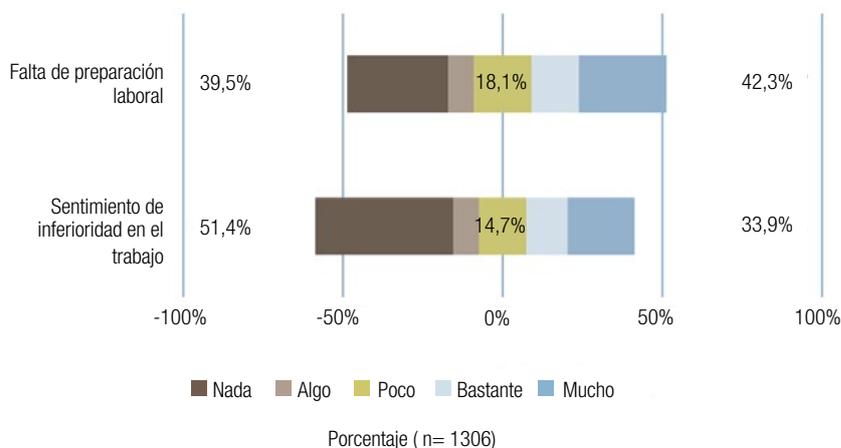


Tabla 21. Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a la “Autoeficacia profesional”

	AUTOEFICACIA PROFESIONAL				Totalmente
	Nada	Poco	Algo	Bastante	
Pensar que estoy poco preparado para el mundo laboral	31,5%	8,0%	18,1%	14,8%	27,6%
Sentirme inferior a mis compañeros de trabajo que tienen estudios	43,2%	8,2%	14,7%	12,9%	21,0%

Figura 30. Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a la “Autoeficacia profesional”



3.2.4. Obstáculos para el acceso al empleo y el desarrollo profesional

Los obstáculos para acceder al empleo y el desarrollo profesional han afectado en mayor medida a los estudiantes matriculados en Educación Secundaria para Personas Adultas ($\bar{x} = 5,68$), a quienes siguen aquellos que cursan Acceso a Ciclos Formativos de Grado Superior ($\bar{x} = 5,66$) (Figura 31). En este caso, el modo en que se distribuyen las puntuaciones varía notablemente entre el alumnado que cursa los diferentes tipos de enseñanzas, tal y como se observa en la citada figura.

Los ítems que componen esta variable han sido valorados de manera similar por los estudiantes que conforman la muestra, tal y como reflejan la Figura 32 y la Tabla 22. El aspecto que más estudiantes han considerado que ha tenido un mayor impacto en su vida tras el abandono de los estudios es el relativo a la necesidad de enfrentarse a condiciones laborales adversas, con un 47% que afirma que les ha afectado bastante o totalmente, frente al 38% que considera que les ha afectado poco o nada. No obstante, tal y como se ha mencionado, no se observan diferencias reseñables entre las valoraciones dadas a los diferentes ítems.

Figura 31. Puntuaciones en la dimensión “Obstáculos para el acceso al empleo y el desarrollo profesional” en función del tipo de enseñanzas

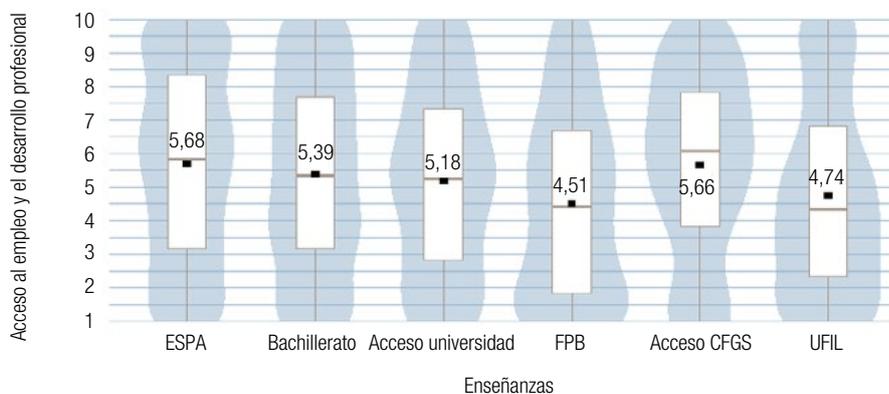
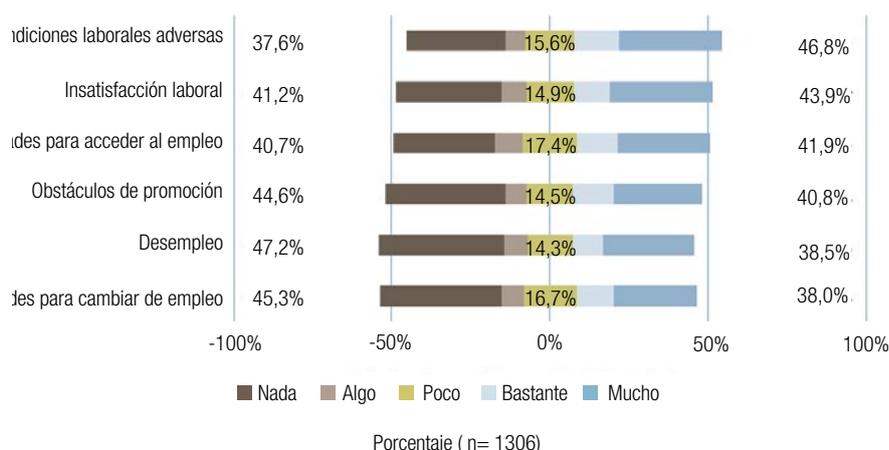


Tabla 22. Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a los “Obstáculos para el acceso al empleo y el desarrollo profesional”

OBSTÁCULOS PARA EL ACCESO AL EMPLEO Y EL DESARROLLO PROFESIONAL					
	Nada	Poco	Algo	Bastante	Totalmente
Tener dificultades para encontrar trabajo	31,9%	8,8%	17,4%	12,7%	29,2%
Tener dificultades para cambiar de trabajo	38,4%	7,0%	16,7%	11,8%	26,2%
Tener dificultades para ascender en mi puesto de trabajo	37,8%	6,8%	14,5%	13,1%	27,7%
Acceder a trabajos con malas condiciones laborales (salario, jornada, etc.)	31,5%	6,1%	15,6%	13,9%	32,8%
Estar desempleado/a	40,0%	7,1%	14,3%	9,6%	28,9%
Tener un trabajo que no me gusta	33,5%	7,7%	14,9%	11,3%	32,5%

Figura 32. Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a los “Obstáculos para el acceso al empleo y el desarrollo profesional”



3.3. Motivos que influyen en la decisión de completar algún tipo de enseñanza para personas adultas

Los principales motivos que ha llevado a los estudiantes a cursar los estudios en los que se encuentran matriculados se vinculan con el desarrollo personal ($\bar{x} = 8,09$), seguidos muy de cerca por el anhelo de alcanzar sus aspiraciones académicas y profesionales ($\bar{x} = 7,95$). En el polo opuesto, la pretensión de establecer o mejorar las relaciones personales parece haber influido escasamente a la hora de formalizar su matrícula ($\bar{x} = 5,7$) (Figura 33).

La Tabla 23 refleja cómo las motivaciones para cursar los estudios están significativamente relacionadas entre sí. De manera más concreta, las relaciones más fuertes

se dan entre el deseo de alcanzar las aspiraciones académicas y profesionales y el de desarrollarse profesionalmente ($\rho = ,647$).

Atendiendo a las diferencias entre los motivos para cursar los estudios alegados entre hombres y mujeres, la Tabla 24 refleja una mayor importancia de todos los aspectos considerados por parte de las mujeres. Como excepción, destaca el vinculado con las relaciones sociales, para el que las diferencias no son estadísticamente significativas.

También se observan algunas diferencias estadísticamente significativas en función de si los estudiantes habían abandonado o no el sistema educativo antes de matricularse en las enseñanzas que cursan en la actualidad (Tabla 25). Más concretamente, se identifican diferencias para la importancia otorgada al deseo de desarrollo personal (a favor del alumnado que sí había abandonado los estudios) y a las aspiraciones académicas y profesionales (a favor del alumnado que no había abandonado los estudios). Entre los estudiantes que habían abandonado previamente los estudios, la Tabla 26 muestra las relaciones entre la edad de retorno y el tiempo transcurrido entre el abandono y el retorno, y los motivos para cursar los estudios actuales. En este caso, todas las correlaciones identificadas, excepto entre el tiempo transcurrido y las aspiraciones académicas y profesionales, son estadísticamente significativas pero débiles.

Figura 33. Puntuaciones generales por dimensiones: motivos para cursar los estudios

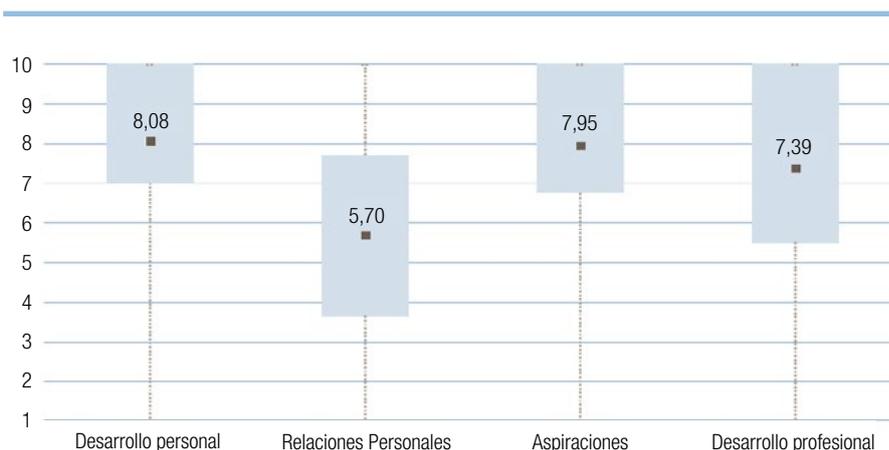


Tabla 23. Estadísticos descriptivos para los diferentes motivos para cursar los estudios actuales

Dimensiones	Media	Mediana	S.D.	Rho de Spearman		
				2	3	4
1. Desarrollo personal	8,08	9,00	2,41	,410**	,438**	,466**
2. Relaciones personales	5,70	5,86	2,58	1,000	,430**	,389**
3. Aspiraciones académicas y profesionales	7,95	8,75	2,37		1,000	,647**
4. Desarrollo profesional	7,39	8,50	2,99			1,000

Nota. ** La correlación es significativa a un nivel de confianza del 99%; * La correlación es significativa a un nivel de confianza del 95%.

Tabla 24. Diferencias en los motivos para cursar los estudios actuales en función del género

	Media Hombre	Media Mujer	H de Kruskal-Wallis	Sig. asin.	ϵ_R^2
1. Desarrollo personal	7,76	8,43	39,334	0,000	0,031
2. Relaciones personales	5,63	5,79	1,892	0,169	0,001
3. Aspiraciones académicas y profesionales	7,83	8,07	14,555	0,000	0,011
4. Desarrollo profesional	7,32	7,49	5,560	0,018	0,004

Tabla 25. Diferencias en los motivos para cursar los estudios actuales en función de si previamente había abandonado los estudios

	Media No	Media Si	H de Kruskal-Wallis	Sig. asin.	ϵ_R^2
1. Desarrollo personal	7,74	8,23	43,180	0,000	0,034
2. Relaciones personales	5,82	5,64	1,429	0,232	0,001
3. Aspiraciones académicas y profesionales	8,47	7,72	23,801	0,000	0,018
4. Desarrollo profesional	7,24	7,46	2,859	0,091	0,002

Tabla 26. Relación entre los motivos para cursar los estudios actuales, la edad de retorno y el tiempo transcurrido entre el abandono y el retorno

	Edad de retorno	Tiempo transcurrido
1. Desarrollo personal	0,151**	0,170**
2. Relaciones personales	-0,233**	-0,203**
3. Aspiraciones académicas y profesionales	-0,091**	-0,026
4. Desarrollo profesional	0,059*	0,098**

*Nota*¹. ** La correlación es significativa a un nivel de confianza del 99%; * La correlación es significativa a un nivel de confianza del 95%.

*Nota*². Para el cálculo de las correlaciones solo se han tenido en cuenta las puntuaciones de los 1306 estudiantes que previamente habían abandonado los estudios.

3.3.1. Desarrollo personal

El desarrollo personal es el principal motivo por el que el alumnado que compone la muestra está cursando sus estudios (Figura 34). Este aspecto ha obtenido valoraciones medias elevadas para todas las enseñanzas, con puntuaciones promedio que rondan los 8 puntos y con distribuciones que reflejan una mayor concentración en el extremo superior del continuo. En cualquier caso, es el alumnado de Educación Secundaria para Personas Adultas ($\bar{x} = 8,37$) para quienes el deseo de superación ha tenido un mayor peso a la hora de realizar su matrícula.

Atendiendo a los dos aspectos en los que se concreta esta dimensión, ambos han recibido puntuaciones muy similares, dado que casi el 80% de los encuestados han alegado que desear tanto superarse a sí mismos como ser capaces de afrontar nuevos retos han contribuido bastante o totalmente a su decisión (Figura 35 y Tabla 27). En contraposición, la cifra de estudiantes que han indicado que estos motivos los han conducido poco o nada a matricularse en estas enseñanzas ronda el 10% en ambos casos.

Figura 34. Puntuaciones en la dimensión “Deseo de superación” en función del tipo de enseñanzas

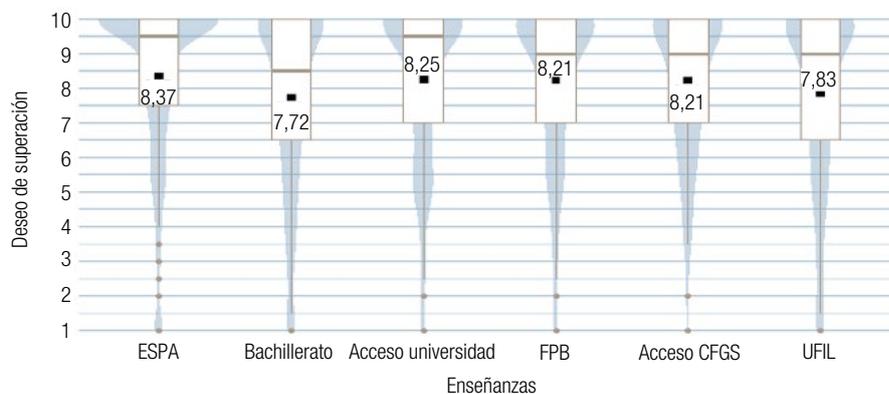
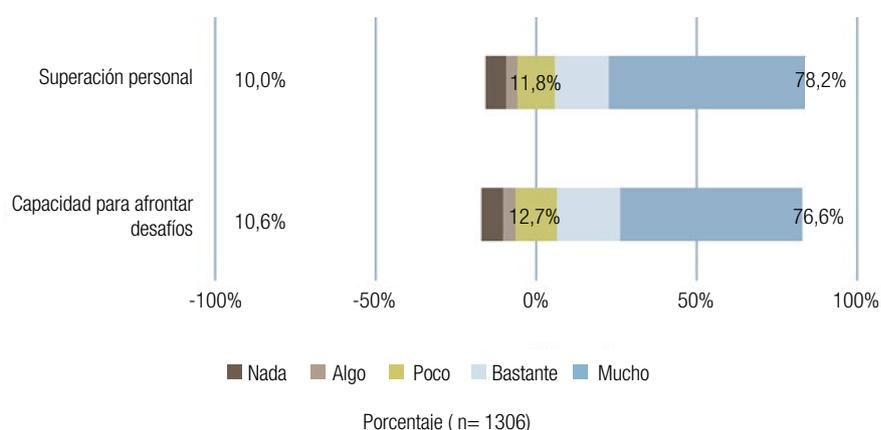


Tabla 27. Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos al “Desarrollo personal”

	DESARROLLO PERSONAL				
	Nada	Poco	Algo	Bastante	Totalmente
Querer superarme a mí mismo	6,5%	3,5%	11,8%	16,8%	61,4%
Sentirme capaz de afrontar nuevos retos	6,6%	4,0%	12,7%	19,8%	56,8%

Figura 35. Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos al “Desarrollo personal”



3.3.2. Enriquecimiento de las relaciones personales

Si bien el enriquecimiento de las relaciones personales ha sido el aspecto que, en términos generales, ha presentado una menor influencia en la decisión de matriculación por parte del alumnado que conforma la muestra, la Figura 36 refleja algunas diferencias notables en función de las enseñanzas que cursan. Para el alumnado matriculado en Bachillerato ($\bar{x} = 4,86$), Acceso a Ciclos Formativos de Grado Superior ($\bar{x} = 5,10$) y Acceso a la Universidad ($\bar{x} = 4,61$), las puntuaciones medias se sitúan en torno a los 5 puntos y las respuestas se concentran, en mayor medida, en el tercio inferior de la escala. En cambio, en el caso de los estudiantes matriculados en Educación Secundaria para Personas Adultas ($\bar{x} = 6,00$), Formación Profesional Básica ($\bar{x} = 6,51$) y Programas Profesionales ($\bar{x} = 6,44$), las valoraciones medias se sitúan entre los 6 y los 6,5 puntos. En este caso, la mayoría de las respuestas se concentran en el tercio superior de la escala.

También se encuentra cierta diversidad en las valoraciones otorgadas a cada uno de los ítems que componen esta dimensión (Figura 37 y Tabla 28). De este modo, el deseo de que los familiares y amigos se sientan orgullosos resulta el principal motor de matriculación en relación con esta variable, con un 65% de estudiantes a los que este motivo les ha influido bastante o totalmente, en contraposición con el 20% que indica que lo ha hecho poco o nada. A ello le sigue en influencia el deseo de valoración por parte de otras personas, con un 57% de alumnado al que este motivo le ha afectado bastante o totalmente, frente a un 29% al que le ha afectado poco o nada.

Figura 36. Puntuaciones en la dimensión “Enriquecimiento de las relaciones personales” en función del tipo de enseñanzas

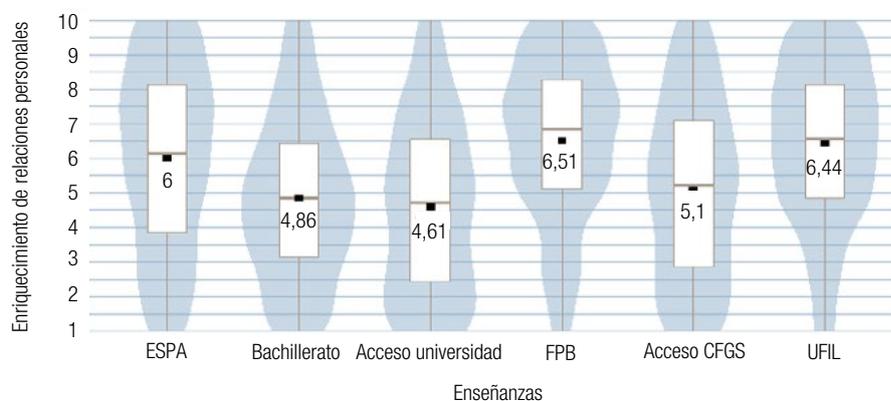
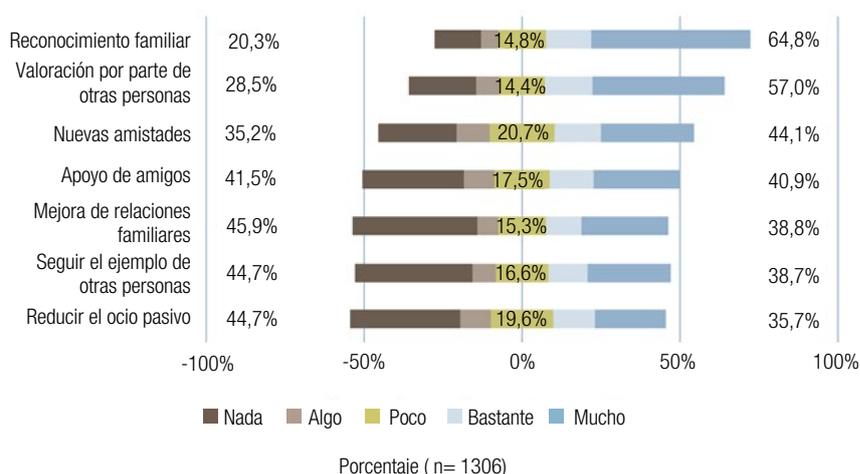


Tabla 28. Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos al “Enriquecimiento de las relaciones personales”

ENRIQUECIMIENTO DE RELACIONES PERSONALES					
	Nada	Poco	Algo	Bastante	Totalmente
Desear que mis familiares y amigos se sientan orgullosos de mí	14,7%	5,7%	14,8%	14,6%	50,3%
Hacer nuevas amistades	24,9%	10,2%	20,7%	14,8%	29,3%
Demostrar a otras personas de lo que soy capaz	21,4%	7,2%	14,4%	15,1%	41,9%
Sentir el apoyo de mis amigos	31,8%	9,7%	17,5%	13,8%	27,1%
Haber conocido a alguien que ha retomado los estudios	37,2%	7,5%	16,6%	12,4%	26,3%
Mejorar la relación con mi familia	39,7%	6,3%	15,3%	11,1%	27,7%
Reducir el tiempo de ocio pasivo (ver TV, redes sociales, videojuegos, etc.)	35,0%	9,7%	19,6%	13,3%	22,4%

Figura 37. Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos al “Enriquecimiento de las relaciones personales”



3.3.3. Aspiraciones académicas y profesionales

Para el caso de las aspiraciones académicas y profesionales, segundo aspecto con mayor influencia en la decisión de matriculación, las puntuaciones vuelven a agruparse en dos bloques (Figura 38). Por un lado, para los estudiantes de Educación Secundaria para Personas Adultas ($\bar{x} = 8,14$), Formación Profesional Básica ($\bar{x} = 8,45$)

y Programas Profesionales ($\bar{x} = 8,25$), la mayoría de las valoraciones se sitúan en los puntos más elevados de la escala. Por otro lado, para el alumnado de Bachillerato ($\bar{x} = 7,60$), Acceso a Ciclos Formativos de Grado Superior ($\bar{x} = 7,69$) y Acceso a la Universidad ($\bar{x} = 6,90$), las puntuaciones medias son menos elevadas y la forma de las distribuciones se asemeja, en mayor medida, a un triángulo invertido.

En este caso, tal y como reflejan la Figura 39 y la Tabla 29, las valoraciones proporcionadas por los estudiantes a todos los ítems que componen la dimensión de aspiraciones académicas y profesionales son similares: entre el 70% y el 80% de las respuestas recibidas por cada motivo específico señalan que estos han influido bastante o totalmente. Además, el porcentaje de estudiantes que ha indicado que estos aspectos contribuyeron poco o nada a su decisión es escaso (16%-10%).

Figura 38. Puntuaciones en la dimensión “Aspiraciones académicas y profesionales” en función del tipo de enseñanzas

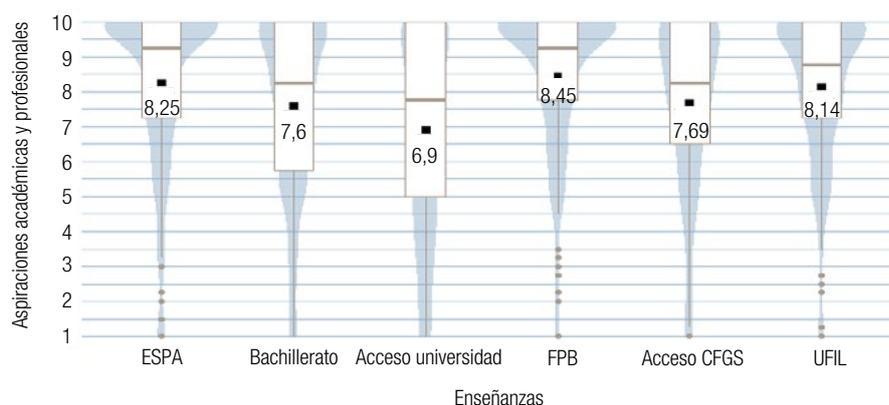
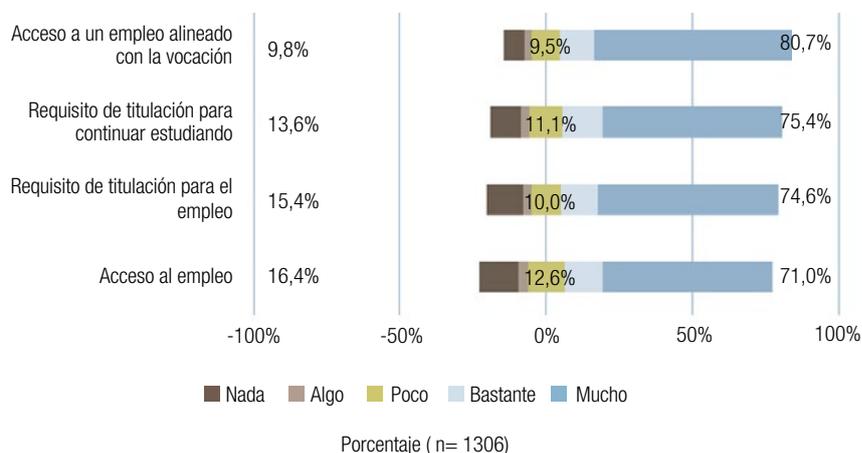


Tabla 29. Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a las “Aspiraciones académicas y profesionales”

	ASPIRACIONES ACADÉMICAS Y PROFESIONALES				
	Nada	Poco	Algo	Bastante	Totalmente
Querer conseguir un empleo	13,0%	3,3%	12,6%	13,2%	57,8%
Poder trabajar en algo que me gusta	7,3%	2,5%	9,5%	11,7%	69,0%
Necesitar obtener una titulación para trabajar	12,6%	2,8%	10,0%	12,6%	62,0%
Necesitar obtener una titulación para continuar mis estudios	10,3%	3,3%	11,1%	13,9%	61,4%

Figura 39. Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a las “Aspiraciones académicas y profesionales”



3.3.4. Desarrollo profesional

Por último, los resultados relativos a la influencia del deseo de desarrollo profesional reflejan una distribución de las puntuaciones similar para los estudiantes de todas las enseñanzas (Figura 40), con la mayoría de ellas situadas en los extremos superiores y en el centro de la escala. En este caso, si bien no se observan diferencias reseñables entre dichas enseñanzas, el alumnado de Programas Profesionales es el que en mayor medida se encuentra cursando sus estudios por motivos de desarrollo profesional ($\bar{x} = 7,72$), frente al alumnado de Bachillerato ($\bar{x} = 6,90$), que lo hace en menor medida.

Poniendo la mirada en cada uno de los dos ítems que conforman esta variable (Figura 41 y Tabla 30), se observa que un mayor número de estudiantes afirma que el deseo de mejorar sus condiciones laborales contribuyó bastante o totalmente a la decisión (73%), en comparación con la influencia de la búsqueda de una promoción en el empleo (64%). De cualquier manera, los porcentajes pueden considerarse elevados en ambos casos.

Figura 40. Puntuaciones en la dimensión “Desarrollo profesional” en función del tipo de enseñanzas

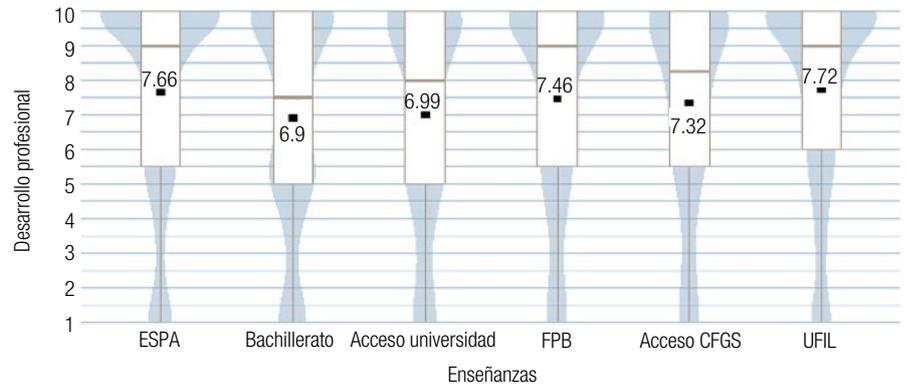
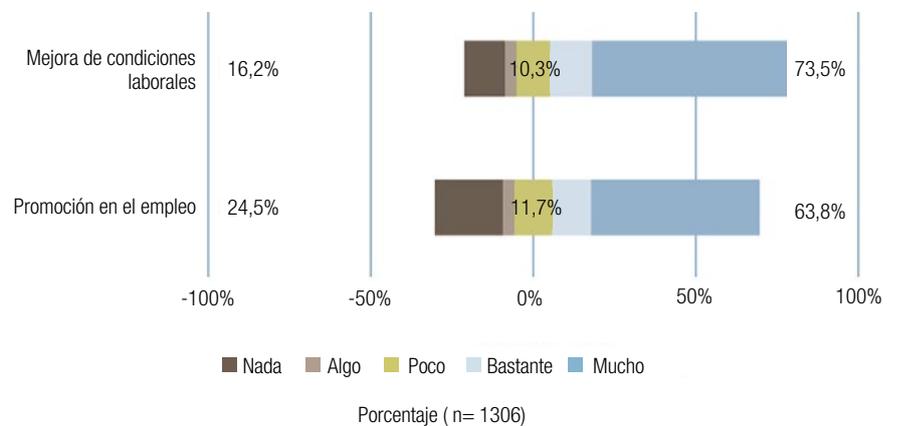


Tabla 30. Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos al “Desarrollo profesional”

	DESARROLLO PROFESIONAL				
	Nada	Poco	Algo	Bastante	Totalmente
Querer ascender en mi puesto de trabajo	20,9%	3,6%	11,7%	11,9%	52,0%
Mejorar las condiciones laborales (salario, jornada, etc.)	12,7%	3,5%	10,3%	13,0%	60,4%

Figura 41. Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos al “Desarrollo profesional”



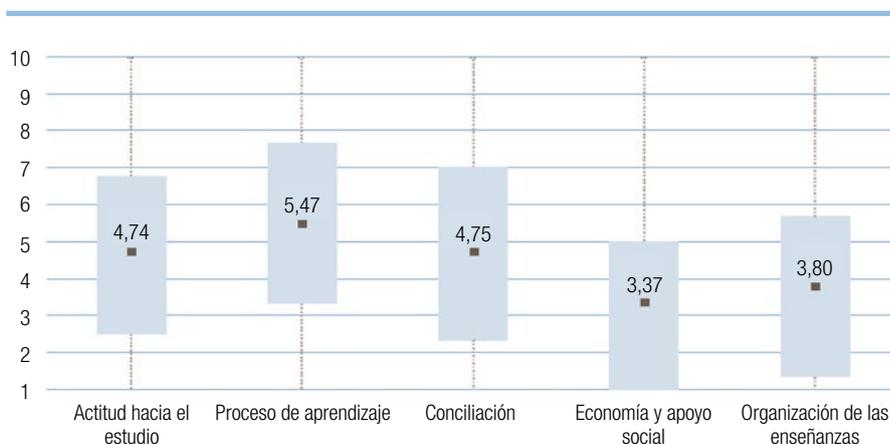
3.4. Dificultades asociadas a la experiencia educativa actual

En la Figura 42 se aprecia cómo, desde la experiencia educativa actual del alumnado, la principal barrera relacionada con la consecución de sus estudios se asocia con dificultades en el proceso de aprendizaje ($\bar{x} = 5,47$). A esta dimensión, le sigue en importancia la relativa a las dificultades en la conciliación ($\bar{x} = 4,75$) y la vinculada con diversas barreras actitudinales hacia el estudio ($\bar{x} = 4,74$). En el polo opuesto, las barreras económicas y de apoyo social ($\bar{x} = 3,37$), así como las dificultades asociadas a la organización de las enseñanzas ($\bar{x} = 3,80$), parecen tener una incidencia menos destacada en la experiencia educativa del alumnado.

Unido a ello, la Tabla 31 muestra las correlaciones existentes entre las dificultades para afrontar los estudios actuales. En ella se observa que las asociaciones más fuertes se manifiestan, por un lado, entre las barreras actitudinales hacia el estudio y las dificultades asociadas al proceso de aprendizaje ($\rho = ,703$) y, por otro, entre las dificultades de conciliación y las barreras económicas y de apoyo social $\rho = ,599$). Estas últimas también presentan una correlación significativa y de magnitud media-alta con las dificultades asociadas a la organización de las enseñanzas ($\rho = ,567$).

Centrando la atención en las diferencias observadas en las dificultades para afrontar los estudios actuales en función del género, estas resultan estadísticamente significativas en todos los casos, a excepción de las relativas a las barreras económicas y de apoyo social y de las vinculadas a las dificultades asociadas a la organización de las enseñanzas. Las barreras actitudinales hacia el estudio, las dificultades asociadas al proceso de aprendizaje y las relacionadas con la conciliación son percibidas en mayor medida por las mujeres (Tabla 32).

Figura 42. Puntuaciones generales por dimensiones: experiencia educativa actual



Cabe mencionar las diferencias observadas en función de si los estudiantes habían abandonado o no el sistema educativo antes de matricularse en las enseñanzas que se encuentran cursando actualmente (Tabla 33). Todas las dificultades, a excepción de las asociadas a la organización de las enseñanzas, para las cuales no existen diferencias significativas, han sido percibidas con más intensidad por el alumnado que previamente había abandonado el sistema educativo. En este sentido, cabe destacar por su tamaño la diferencia existente entre las puntuaciones medias de ambos grupos para las dificultades de conciliación.

Por último, si se tiene en cuenta la edad de retorno y el tiempo transcurrido entre el abandono y el retorno en el caso de aquellos estudiantes que habían abandonado el sistema educativo, los resultados de la Tabla 34 muestran las correlaciones más elevadas entre estos aspectos y las dificultades de conciliación ($\rho = ,281$ y $\rho = ,284$, respectivamente). No obstante, de nuevo, la fuerza de la relación vuelve a ser débil.

Tabla 31. Estadísticos descriptivos para las dificultades para afrontar los estudios actuales

Dimensiones	Media	Mediana	S.D.	Rho de Spearman			
				2	3	4	5
1. Barreras actitudinales hacia el estudio	4,74	4,75	2,64	,703**	,447**	,450**	,391**
2. Dificultades asociadas al proceso de aprendizaje	5,47	5,33	2,70	1,000	,543**	,393**	,391**
3. Dificultades de conciliación	4,75	4,67	2,88		1,000	,599**	,462**
4. Barreras económicas y de apoyo social	3,37	2,67	2,46			1,000	,567**
5. Dificultades asociadas a la organización de las enseñanzas	3,80	3,33	2,58				1,000

Nota. ** La correlación es significativa a un nivel de confianza del 99%; * La correlación es significativa a un nivel de confianza del 95%.

Tabla 32. Diferencias en las dificultades para afrontar los estudios actuales en función del género

	Media Hombre	Media Mujer	H de Kruskal-Wallis	Sig. asin.	ϵ_R^2
1. Barreras actitudinales hacia el estudio	4,44	5,07	27,049	0,000	0,021
2. Dificultades asociadas al proceso de aprendizaje	5,17	5,78	23,736	0,000	0,018
3. Dificultades de conciliación	4,52	5,00	10,832	0,001	0,008
4. Barreras económicas y de apoyo social	3,35	3,39	0,013	0,908	0,000
5. Dificultades asociadas a la organización de las enseñanzas	3,84	3,77	0,533	0,465	0,000

Tabla 33. Diferencias en los motivos para cursar los estudios actuales en función de si previamente había abandonado los estudios

	Media No	Media Sí	H de Kruskal-Wallis	Sig. asin.	ϵ_R^2
1. Barreras actitudinales hacia el estudio	4,53	4,83	4,453	0,035	0,003
2. Dificultades asociadas al proceso de aprendizaje	5,13	5,62	14,220	0,000	0,011
3. Dificultades de conciliación	3,75	5,19	93,098	0,000	0,072
4. Barreras económicas y de apoyo social	3,04	3,51	9,436	0,002	0,007
5. Dificultades asociadas a la organización de las enseñanzas	3,79	3,80	0,049	0,825	0,000

Tabla 34. Relación entre las dificultades para afrontar los estudios actuales, la edad de retorno y el tiempo transcurrido entre el abandono y el retorno

	Edad de retorno	Tiempo transcurrido
1. Barreras actitudinales hacia el estudio	-0,044	-0,047
2. Dificultades asociadas al proceso de aprendizaje	0,101**	0,089**
3. Dificultades de conciliación	0,281**	0,284**
4. Barreras económicas y de apoyo social	0,001	-0,002
5. Dificultades asociadas a la organización de las enseñanzas	-0,072**	-0,040

Nota¹. ** La correlación es significativa a un nivel de confianza del 99%; * La correlación es significativa a un nivel de confianza del 95%.

Nota². Para el cálculo de las correlaciones solo se han tenido en cuenta las puntuaciones de los 1306 estudiantes que previamente habían abandonado los estudios.

3.4.1. Barreras actitudinales hacia el estudio

Las barreras actitudinales hacia el estudio han sido señaladas como unas de las más relevantes, ocupando el tercer lugar, con una media de 4,74 puntos (ver Figura 43). Considerando, de manera específica, la influencia ejercida por esta variable en función del tipo de enseñanzas cursadas, en la Figura 43 se observa cómo esta barrera tiene un peso muy equilibrado en todas ellas, con medias y distribuciones muy similares. En los estudios de Acceso a Ciclos Formativos de Grado Superior presenta una media ligeramente superior ($\bar{x} = 5,09$), seguida de la media obtenida en el Bachillerato ($\bar{x} = 5,01$). Si nos detenemos a observar la distribución de las valoraciones otorgadas por los estudiantes, podemos observar una gran similitud entre los distintos tipos de enseñanzas; y, en general, si bien las puntuaciones se

distribuyen de manera más o menos homogénea a lo largo de todos los valores de la escala, estas se concentran en mayor medida alrededor de los valores medios.

En la Figura 44 y la Tabla 35 se muestra la distribución de las respuestas a cada uno de los ítems en los que se concreta la dimensión relativa a las barreras actitudinales hacia el estudio. El aspecto que más parece lastrar la experiencia educativa actual, dentro de las barreras actitudinales, es el miedo al fracaso, valorado en las categorías bastante (13,4%) y totalmente (27,8%) por un 41% de la muestra. En segundo y tercer lugar, se situarían la falta de confianza hacia los estudios, valorado en las categorías bastante y totalmente por un 35% de los participantes, y la falta de motivación, con un 33% de respuestas en las categorías superiores de la escala. Sentirse mayor para estudiar parece tener una incidencia menor como barrera actitudinal para el estudio, pues un 59% de los estudiantes dice verse poco (11%) o nada (48%) afectado por este hecho.

Figura 43. Puntuaciones en la dimensión “Actitud hacia el estudio” en función del tipo de enseñanzas

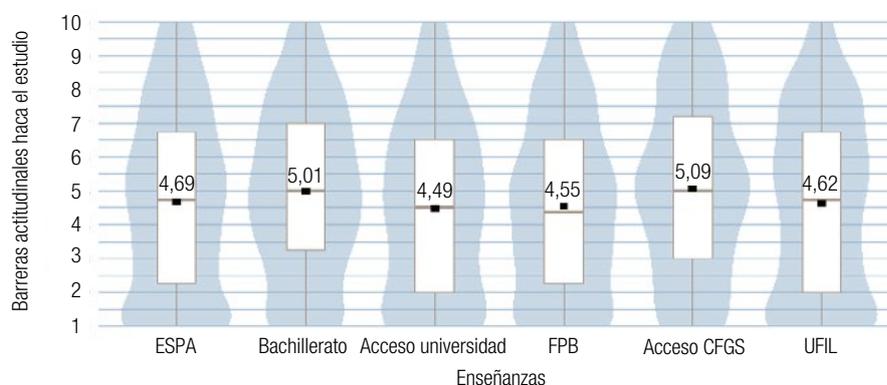
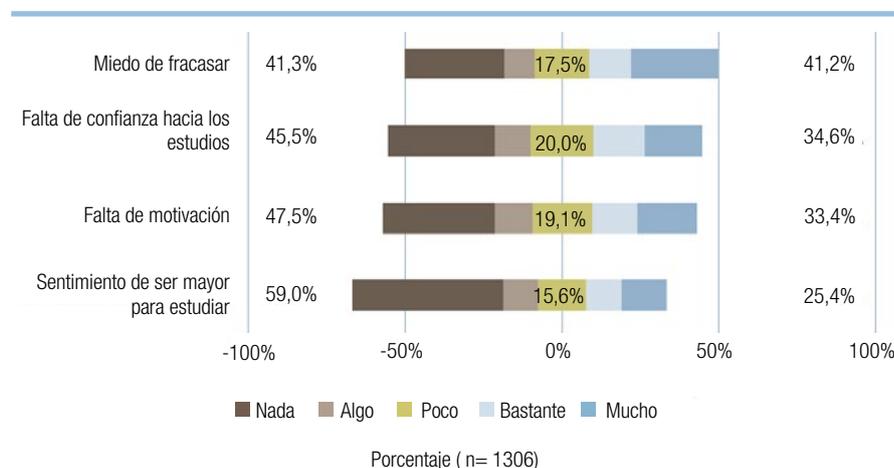


Tabla 35. Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a la “Actitud hacia el estudio”

BARRERAS ACTITUDINALES HACIA EL ESTUDIO	Distribución de respuestas				
	Nada	Poco	Algo	Bastante	Totalmente
Falta de confianza para afrontar los estudios	34,1%	11,3%	20,0%	16,4%	18,2%
Falta de motivación	35,6%	11,9%	19,1%	14,5%	18,9%
Miedo de fracasar	31,7%	9,6%	17,5%	13,4%	27,8%
Sentirme muy mayor para estudiar	48,0%	11,0%	15,6%	11,3%	14,1%

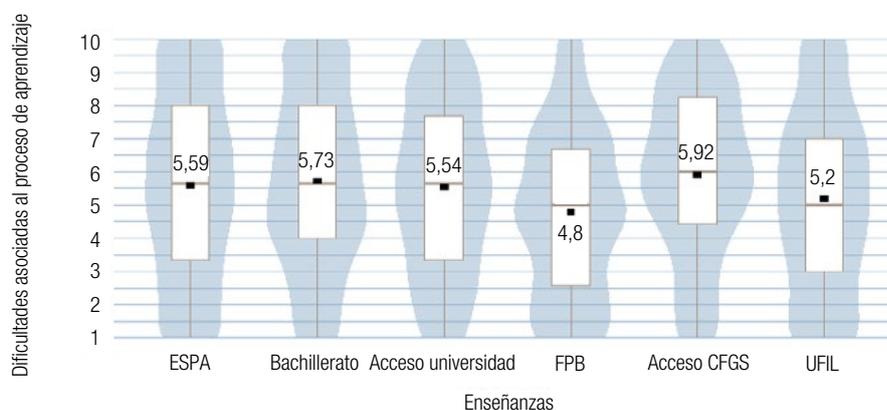
Figura 44. Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a la “Actitud hacia el estudio”.



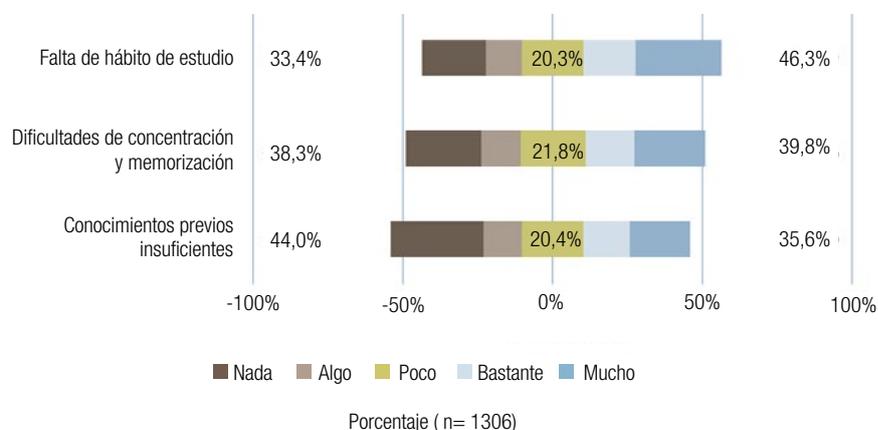
3.4.2. Dificultades asociadas al proceso de aprendizaje

En primer lugar, cabe recordar que la principal barrera relacionada con la consecución de los estudios actuales, identificada por los estudiantes pertenecientes a la muestra, se asocia con dificultades en el proceso de aprendizaje ($\bar{x} = 5,47$). El análisis de esta dimensión en función del tipo de enseñanza (Figura 45) revela cómo, en todos los casos, a excepción de los estudiantes que cursan Formación Profesional Básica, esta dificultad presenta una media situada por encima de los 5 puntos, llegando a encontrarse muy próxima a los 6 puntos en el caso del Acceso a los Ciclos Formativos de Grado Superior ($\bar{x} = 5,92$) y Bachillerato ($\bar{x} = 5,73$). Del mismo modo, la forma de la distribución en ambos tipos de enseñanza presenta un marcado estrechamiento en los valores inferiores de la escala (1-3), ensanchándose en los valores medios-altos (4-7) de la distribución. En los estudios de Formación Profesional Básica, además de observarse una media inferior ($\bar{x} = 4,80$), podemos apreciar una distribución en forma de botella, con un claro estrechamiento en la parte superior, correspondiente a los valores altos de la escala (8,5-10).

Profundizando en los ítems concretos que componen esta dimensión, los resultados de la Figura 46 y de la Tabla 36 revelan que, en general, la falta de hábito de estudio (46% de valoraciones en las categorías bastante y totalmente) de los estudiantes podría considerarse una de las principales dificultades asociadas al proceso de aprendizaje. En el polo opuesto se situaría la insuficiencia de conocimientos previos, señalada como nada o poco importante por un 44% de los participantes en la encuesta.

Figura 45. Puntuaciones en la dimensión “Proceso de aprendizaje” en función del tipo de enseñanzas**Tabla 36.** Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos al “Proceso de aprendizaje”

	DIFICULTADES ASOCIADAS AL PROCESO DE APRENDIZAJE				
	Nada	Poco	Algo	Bastante	Totalmente
No tener los conocimientos necesarios para seguir adecuadamente algunas asignaturas	31,3%	12,8%	20,4%	15,4%	20,2%
Dificultades para concentrarme y retener la información	25,5%	12,8%	21,8%	16,2%	23,6%
Falta de hábito de estudio	21,1%	12,2%	20,3%	17,5%	28,8%

Figura 46. Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos al “Proceso de aprendizaje”.

3.4.3. Dificultades de conciliación

Las dificultades de conciliación se posicionan como otra de las barreras para la consecución de los estudios actuales más importante para los sujetos ($\bar{x} = 4,75$) (Figura 47). De manera más específica, los estudiantes que más importancia han otorgado a este hecho son los que cursan estudios de Acceso a la Universidad ($\bar{x} = 5,68$), seguidos de aquellos matriculados en Acceso a Ciclos Formativos de Grado Superior ($\bar{x} = 5,25$). En el polo opuesto se situarían las puntuaciones de los estudiantes que cursan Formación Profesional Básica ($\bar{x} = 3,86$) y Programas Profesionales ($\bar{x} = 3,97$) que, además de contar con medias inferiores, presentan distribuciones claramente diferenciadas, en forma de botella, con un marcado estrechamiento en la parte superior, lo que indica que la distribución de puntuaciones para los valores altos de la escala es marginal.

Al detenernos en el análisis de los ítems que componen este aspecto (Figura 48 y Tabla 37), se observa cómo es la falta de tiempo para estudiar, señalada en las categorías bastante o totalmente por un 37% de los sujetos, la dificultad de conciliación más relevante. En cambio, el 51% de los estudiantes ha indicado que la conciliación de los estudios con responsabilidades laborales no supone una barrera para la consecución de las enseñanzas que se encuentran cursando (51% de valoraciones en las categorías nada o poco).

Figura 47. Puntuaciones en la dimensión “Conciliación” en función del tipo de enseñanzas

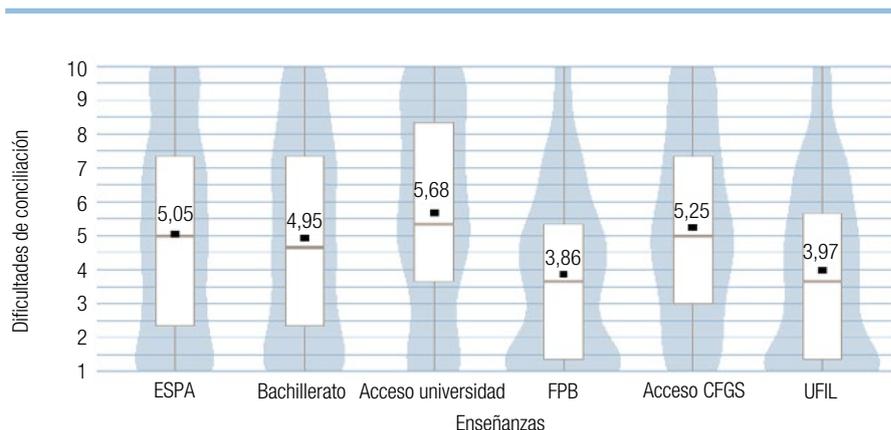
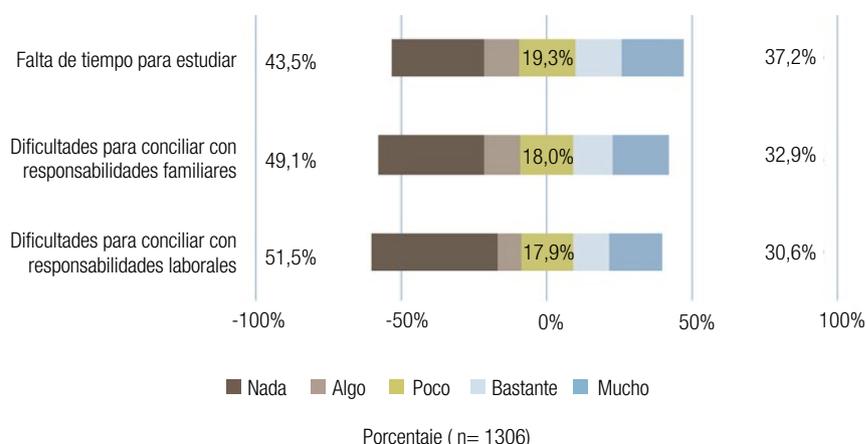


Tabla 37. Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a la “Conciliación”

	DIFICULTADES DE CONCILIACIÓN				Totalmente
	Nada	Poco	Algo	Bastante	
No tener suficiente tiempo para dedicarle a los estudios	31,6%	11,9%	19,3%	15,9%	21,3%
Dificultades para conciliar los estudios con mis responsabilidades familiares	36,5%	12,6%	18,0%	13,4%	19,5%
Dificultades para conciliar los estudios con mis responsabilidades laborales	43,3%	8,2%	17,9%	12,6%	18,1%

Figura 48. Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a la “Conciliación”.



3.4.4. Barreras económicas y de apoyo social

Los resultados de la Figura 49, relativos a las respuestas proporcionadas acerca de las barreras económicas y de apoyo social en la experiencia educativa actual en función de cada una de las enseñanzas analizadas, son coherentes con el hecho de que se trata de la dificultad menos valorada por parte de los estudiantes encuestados ($\bar{x} = 3,37$). Si bien la media más alta les corresponde a los estudiantes de Acceso a Ciclos Formativos de Grado Superior ($\bar{x} = 3,76$), seguida de los estudiantes de Acceso a la Universidad ($\bar{x} = 3,62$) y de Programas Profesionales ($\bar{x} = 3,56$), observamos cómo se trata de distribuciones muy homogéneas, con una forma triangular que indica la mayor densidad de valoraciones en los rangos bajos de puntuación. En el polo opuesto, con la valoración más baja, se encuentran los

estudiantes de Bachillerato ($\bar{x} = 2,98$), quienes, además de presentar una puntuación media inferior, muestran una distribución de puntuaciones diferenciada en forma de cohete, con una base más ancha y un claro estrechamiento en las puntuaciones situadas en el rango de 4 a 10.

En consonancia, el análisis detallado de los ítems que conforman esta dimensión muestra cómo tan solo un 23% del alumnado afirma que las dificultades para hacer frente a los gastos están bastante o totalmente presentes en su experiencia educativa actual (Figura 50 y Tabla 38). Además, el 71% y el 69%, respectivamente, considera que la falta de apoyo en el entorno familiar y la falta de apoyo en el trabajo están nada o poco presentes en dicha experiencia.

Figura 49. Puntuaciones en la dimensión “Economía y apoyo social” en función del tipo de enseñanzas

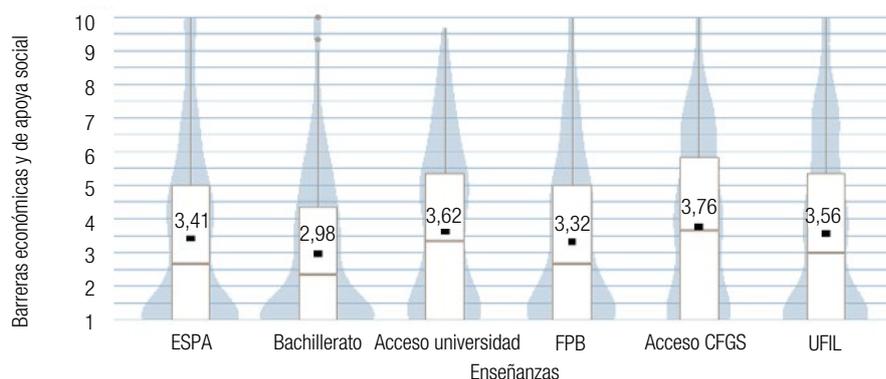
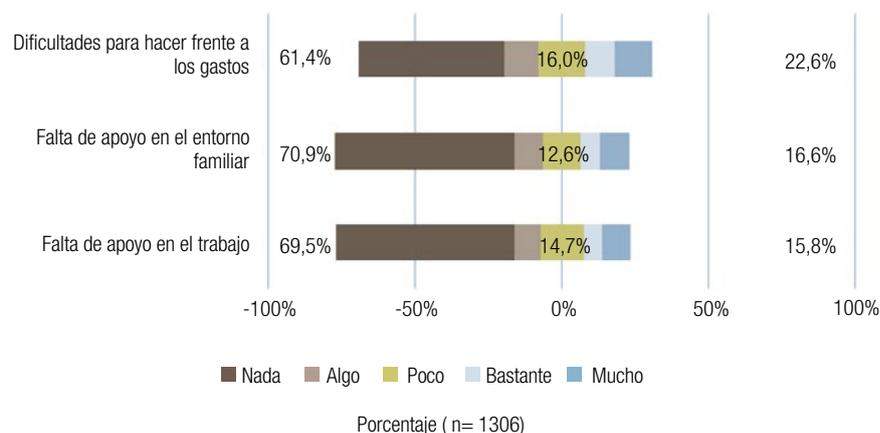


Tabla 38. Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a la “Economía y apoyo social”

	BARRERAS ECONÓMICAS Y DE APOYO SOCIAL				
	Nada	Poco	Algo	Bastante	Totalmente
Dificultades para hacer frente a los gastos derivados de los estudios	49,7%	11,7%	16,0%	9,9%	12,7%
Falta de apoyo por parte de mi familia	60,9%	10,0%	12,6%	6,5%	10,1%
Falta de apoyo en mi lugar de trabajo	60,9%	8,6%	14,7%	6,4%	9,4%

Figura 50. Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a la “Economía y apoyo social”



3.4.5. Dificultades asociadas a la organización de las enseñanzas

Las dificultades asociadas a la organización de las enseñanzas también parecen influir escasamente en la consecución de los estudios actuales, habiendo obtenido una de las valoraciones medias más baja ($\bar{x} = 3,8$). Consecuentemente, los valores medios para cada enseñanza, recogidos en la Figura 51, se sitúan, en términos generales, por debajo de los 4 puntos. Como excepción, cabe mencionar la puntuación relativa al grupo de estudiantes de Programas Profesionales, con una media ligeramente superior a los 4 puntos ($\bar{x} = 4,17$). Si nos centramos en la distribución de puntuaciones, vemos cómo en todos los casos se aprecia un marcado descenso en la densidad para los valores altos de la escala: las formas adquiridas son claramente apuntadas, con frecuencias de puntuaciones muy bajas en los rangos altos (8-10).

De manera más específica, para los tres ítems que componen esta dimensión, el porcentaje de estudiantes que considera que estos aspectos tienen poca o ninguna importancia como barrera relacionada con la consecución de sus estudios actuales ronda, en todos los casos, el 60% (Figura 52 y Tabla 39). Más concretamente, los porcentajes son del 56% (contenido y organización de las asignaturas), el 60% (horario de las clases) y el 68% (distancia al centro educativo). El contenido y organización de las asignaturas, con un 26% de valoraciones en los niveles bastante y totalmente, sería el aspecto más señalado.

Figura 51. Puntuaciones en la dimensión “Organización de las enseñanzas” en función del tipo de enseñanzas

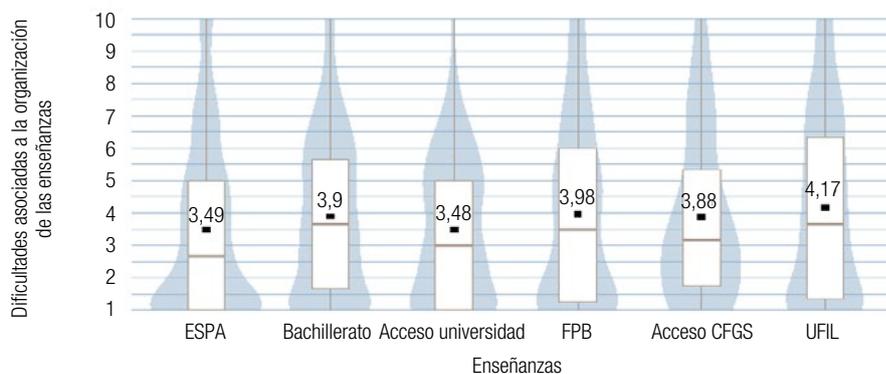
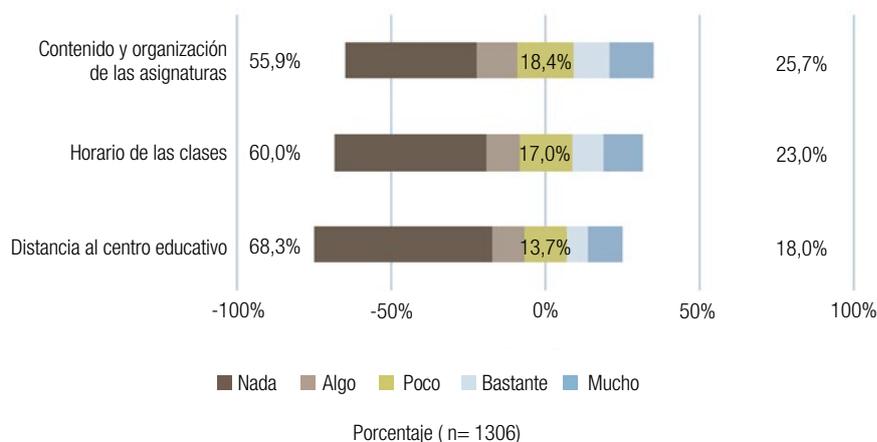


Tabla 39. Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a la “Organización de las enseñanzas”

DIFICULTADES ASOCIADAS A LA ORGANIZACIÓN DE LAS ENSEÑANZAS					
	Nada	Poco	Algo	Bastante	Totalmente
Vivir lejos del centro educativo	57,7%	10,6%	13,7%	6,7%	11,3%
El horario de las clases	49,2%	10,8%	17,0%	10,2%	12,9%
El contenido y la organización de las asignaturas	42,5%	13,3%	18,4%	11,4%	14,4%

Figura 52. Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a la “Organización de las enseñanzas”



3.5. Discusión de los resultados del estudio cuantitativo

Si bien los estudios cualitativos dirigidos a comprender las causas del abandono educativo temprano son muy numerosos, aquellos que han profundizado no sólo en dichos motivos sino, también, en los procesos y las trayectorias de las personas que, posteriormente, retoman los estudios son más escasos. A modo de ejemplo de estos trabajos, la Fundación Europea Sociedad y Educación (Soler et al., 2021) llevó a cabo una investigación a partir de la cual se realizaron treinta entrevistas biográficas a personas de entre 16 y 26 años que habían abandonado la educación formal antes de obtener la titulación obligatoria y de los cuales la mayoría había retornado al sistema educativo por medio de diferentes vías. También cabe destacar la investigación desarrollada por Gutiérrez-de-Rozas et al. (2023), en la que las autoras realizaron entrevistas semiestructuradas a catorce personas que habían abandonado el sistema educativo sin obtener la titulación de Educación Secundaria Obligatoria o equivalente y que se encontraban matriculadas o graduadas en Educación Secundaria para Personas Adultas. Los resultados de ambos estudios concuerdan, en líneas generales, con los obtenidos en la presente investigación, lo que permite profundizar en su interpretación y comprensión.

En primer lugar, tal y como se recoge en la Tabla 40, ambos trabajos ponen de manifiesto y explican cómo **la manera en que el alumnado se relaciona con sus estudios afecta a su decisión de abandonar la escuela** (dimensión con la mayor importancia para los estudiantes que componen la muestra del presente trabajo). En la investigación de Soler et al. (2021), se observa que las principales causas del abandono se relacionan con aspectos como los malos hábitos de estudio y la mala conducta del alumnado, así como con una pobre consideración de sus propias capacidades. A todo ello se le suma tanto la falta de motivación como la percepción de escasa utilidad de los contenidos enseñados en los centros educativos y la escasa conciencia sobre la importancia de los estudios. En general, la información proporcionada por los participantes refleja que la retroalimentación entre los citados condicionantes puede conllevar bajos resultados académicos o comportamientos disruptivos y, en cualquier caso, una menor vinculación con el centro educativo. Por su parte, los hallazgos de Gutiérrez-de-Rozas et al. (2023) también confirman que la ausencia de buenos hábitos de estudio o su deterioro durante la educación secundaria, en retroalimentación con diversos hábitos perniciosos, con una escasa motivación o con el hecho de carecer de herramientas para el aprendizaje, pueden conducir al alumnado a abandonar la educación formal.

Además, en ambas investigaciones cualitativas, los participantes informaron sobre algunos factores vinculados con el profesorado que habían condicionado su decisión de abandonar los estudios. Entre aquellos que emergen como más influyentes tanto en el trabajo de Soler et al. (2021) como en el de Gutiérrez-de-Rozas et al. (2023) destacan la baja calidad de la docencia, la excesiva atención prestada a los

aspectos disciplinarios por parte del profesorado y la escasa atención individualizada proporcionada para ayudarles a resolver sus problemas o cuestiones académicas, así como la sensación de que los docentes les tienen manía o tienen bajas expectativas sobre ellos. De nuevo, ello es coherente con los resultados obtenidos en este estudio, donde la interacción con el profesorado ha emergido como uno de los principales condicionantes del abandono desde la perspectiva del alumnado encuestado. Sin embargo, no debe pasarse por alto el papel protector que algunos docentes han llegado a ejercer sobre las personas que han sido entrevistadas en los citados trabajos, el cual se relaciona con aspectos como la escucha activa o la demostración de confianza y afecto.

Otra de las conclusiones que se desprenden de estas investigaciones precedentes, y que se sitúa en la línea de los hallazgos obtenidos en el trabajo actual se evidencia a través del rol que el deseo de emancipación tiene en el abandono educativo temprano. En ambos casos, los participantes ponen de manifiesto la importancia que el ideal de realizar la transición a lo que ellos entienden como la “vida adulta”, anhelando aspectos como la independencia económica, tuvo en su trayectoria educativa.

Gutiérrez-de-Rozas et al. (2023) también observan la importancia de la inadecuada orientación académica y profesional sobre el abandono educativo temprano. Durante las entrevistas, los informantes alegaron no haber recibido la orientación que necesitaban para continuar estudiando, habiéndose sentido perdidos o desatendidos y desconociendo las opciones educativas o laborales disponibles y acordes a sus necesidades.

Tabla 40. Correspondencia entre las dimensiones de estudio y los aspectos vinculados con los condicionantes del abandono identificados en las entrevistas

Dimensión	Soler et al. (2021)	Gutiérrez-de-Rozas et al. (2023)
Relación con el estudio	Malos hábitos de estudio Falta de confianza Falta de conciencia sobre las consecuencias de la decisión Escasa motivación	Malos hábitos de estudio Falta de confianza Falta de conciencia sobre la importancia de los estudios Escasa motivación y aburrimiento Falta de herramientas de aprendizaje
Conductas de riesgo	Uso inadecuado del tiempo libre Malas compañías Mala conducta en el aula	Uso inadecuado del tiempo libre Malas compañías Rebeldía
Emancipación	Deseo de transitar hacia la vida adulta Deseo de cursar otros estudios	Deseo de emancipación Posibilidad de acceso al empleo Anhelo de independencia económica

Dimensión	Soler et al. (2021)	Gutiérrez-de-Rozas et al. (2023)
Obligaciones	-	Responsabilidades del hogar Responsabilidades familiares
Estructura familiar	Cambios en la estructura familiar Desestructuración familiar	Cambios en la estructura familiar Ausencia de un progenitor
Implicación y nivel socioeconómico familiar	Bajo capital cultural Escasos recursos socioeconómicos Escasa implicación y apoyo de los progenitores	Bajo capital cultural Escasos recursos socioeconómicos Escasa implicación y herramientas educativas de los progenitores
Profesorado	Baja calidad de la docencia Aspectos disciplinarios Escasa atención específica Etiquetas y manías Mala relación con el profesorado	Baja calidad de la docencia Aspectos disciplinarios Escasa atención específica Etiquetas y bajas expectativas Mala relación con el profesorado
Relación con el centro	Percepción de escasa utilidad de contenidos Disgusto con la metodología de enseñanza Acoso escolar Pérdida de vinculación con el centro	Percepción de escasa utilidad de los contenidos Disgusto con la metodología de enseñanza Acoso escolar
Orientación	-	Escasa o inadecuada orientación académico-profesional

Adicionalmente, aunque la familia no ha tenido un papel tan señalado en los hallazgos cuantitativos de la presente investigación, resulta necesario mencionar que los resultados de los trabajos citados evidencian que la baja implicación familiar, las situaciones familiares adversas o los cambios en su estructura también tuvieron una influencia destacada sobre la decisión de abandono por parte de los entrevistados. Más concretamente, en el trabajo de Gutiérrez-de-Rozas et al. (2023), el testimonio más repetido se vincula con una falta de implicación educativa de los progenitores debida, principalmente, a un exceso de responsabilidades laborales.

En lo que respecta a las consecuencias del abandono (Tabla 41), los estudiantes entrevistados en el trabajo de Soler et al. (2021) alegan haber tenido que enfrentarse a situaciones complejas en relación con el acceso al empleo y el desempeño de trabajos de baja cualificación en condiciones de precariedad y temporalidad. En general, los entrevistados de origen español reconocen una mayor facilidad de acceso al empleo por medio de amigos o familiares, mientras que aquellos de origen inmigrante alegan haberse encontrado con mayores dificultades en este sentido. Esto, de nuevo, coincide con los hallazgos obtenidos en este trabajo, en el que, además del sentimiento de responsabilidad y preocupación por el futuro, las dificultades en el acceso al empleo y en el desarrollo profesional han sido las consecuencias del abandono del sistema educativo más destacadas por el alumnado que compone la muestra.

No obstante, los resultados de dicha investigación también revelan que, mientras algunos estudiantes se arrepienten de haber abandonado los estudios, hay quienes consideran que haber accedido tempranamente al mercado laboral constituye una ventaja comparativa y se sienten satisfechos. Asimismo, otros estudiantes creen que haberse alejado del sistema educativo les ha permitido elegir caminos más acordes con sus necesidades e intereses. Pese a ello, en general, coinciden en señalar que, en el momento en el que abandonaron la educación formal, eran poco conscientes de las consecuencias de su decisión. Estos resultados concuerdan con los obtenidos por Gutiérrez-de-Rozas et al. (2023).

Tabla 41. Correspondencia entre las dimensiones de estudio y los aspectos vinculados con las consecuencias del abandono identificados en las entrevistas

Dimensión	Soler et al. (2021)	Gutiérrez-de-Rozas et al. (2023)
Responsabilidades y consecuencias de futuro	Reconocimiento de falta de conciencia sobre las consecuencias de la decisión Arrepentimiento Elección de caminos más acordes Consideración de ventaja comparativa	Reconocimiento de falta de conciencia sobre la importancia de los estudios
Relaciones personales	-	-
Autoeficacia profesional	-	-
Empleo y desarrollo profesional	Dificultades de acceso al empleo Empleo temporal o precario	-

En línea con ello, las razones de retorno identificadas en las entrevistas de ambas investigaciones están vinculadas, principalmente, con aspectos de desarrollo laboral y/o académico, lo que es coherente con el hecho de que el anhelo de alcanzar las aspiraciones académicas y profesionales haya sido el aspecto más valorado para retomar los estudios por parte de los participantes de este trabajo (Tabla 42). Sin embargo, también se observan casos de estudiantes que han retornado por “hacer algo”, por motivos de desarrollo personal o por la presión o motivación de su entorno. Adicionalmente, los hallazgos de las entrevistas realizadas por Soler et al. (2021) muestran diferencias en los motivos de retorno en función del tipo de enseñanza. Por ejemplo, quienes vuelven a matricularse en el sistema educativo con el fin de obtener el título de Educación Secundaria Obligatoria tienden a hacerlo porque lo consideran el primer paso para acceder a un empleo o para continuar con sus estudios, quienes acceden a un Ciclo Formativo de Grado Medio o de Grado Superior lo hacen con aspiraciones profesionales más elevadas y claras, y quienes retornan para cursar certificados de profesionalidad suelen perseguir disponer de una formación práctica y breve enfocada hacia el empleo.

Tabla 42. Correspondencia entre las dimensiones de estudio y los aspectos vinculados con la decisión de cursar los estudios identificados en las entrevistas

Dimensión	Soler et al. (2021)	Gutiérrez-de-Rozas et al. (2023)
Desarrollo personal	Necesidad de "hacer algo"	Deseo de desarrollo personal
Relaciones personales	Presión de las amistades Presión de la familia	Motivación del entorno familiar Motivación de otras personas Deseo de socialización
Aspiraciones	Necesidad de una titulación Acceso a un mejor empleo	Necesidad de una titulación Desarrollo académico y laboral
Desarrollo profesional	Ascenso Aumento de salario	-

Por último, según Soler et al. (2021), los estudiantes que retornan al sistema educativo perciben que actualmente mantienen una relación más positiva con los centros educativos donde cursan sus estudios que la que mantenían en el pasado, considerando que el profesorado de estos centros presta más atención a sus intereses y necesidades (Tabla 43). Según alegan, esto les supone una motivación importante para continuar estudiando. Asimismo, perciben un clima educativo más relajado con respecto a la presión que antes sentían sobre la necesidad de obtener una titulación y, además, opinan que las enseñanzas para adultos les permiten liberarse de ciertos estigmas o etiquetas adquiridos durante su etapa escolar. Sin embargo, coinciden en destacar algunas dificultades vinculadas con la conciliación (aspecto que también ha demostrado una gran importancia según los resultados de la encuesta), ya que la mayoría compaginan los estudios con el trabajo. Esto parece ser más común entre los estudiantes que están matriculados en certificados de profesionalidad, siendo menos frecuente entre quienes se encuentran cursando la ESO y, especialmente, entre los más jóvenes.

Tabla 43. Correspondencia entre las dimensiones de estudio y los aspectos vinculados con la experiencia educativa identificados en las entrevistas

Dimensión	Soler et al. (2021)	Gutiérrez-de-Rozas et al. (2023)
Actitud hacia el estudio	Relación más positiva con el centro educativo Desprendimiento de estigmas	-
Proceso de aprendizaje	-	-
Conciliación	Dificultades conciliación estudios-trabajo	-
Economía y apoyo social	-	-
Organización enseñanzas	Clima educativo relajado	-



capítulo 4

Resultados del estudio cualitativo



Los resultados que se presentan a continuación son fruto del análisis de un grupo focal en el que han participado cinco educadores (profesorado y miembros de equipos directivos) que trabajan directamente con la población de referencia. La investigación cualitativa, desde la proximidad que ofrece el trabajo de campo, ha permitido adentrarse en la “experiencia vivida” de los educadores en relación con el abandono y el retorno al sistema educativo, así como fundamentar un conjunto de proposiciones teóricas que, desde una perspectiva interpretativa, facilitan una comprensión más profunda del fenómeno estudiado. En consecuencia, los resultados no pretenden ser representativos de la población objeto de estudio; en cambio, buscan ofrecer un relato que capture la complejidad del tema analizado.

4.1. Causas del abandono educativo temprano

En cuanto a los motivos del abandono educativo, un aspecto importante identificado en el estudio cualitativo es que los educadores tienden a construir perfiles o estereotipos: “un grupo de alumnos abandona porque... otro tipo de alumnos suele hacerlo por...”. Lo anterior es la tónica habitual en los discursos examinados y es coherente con las dimensiones del abandono analizadas en el estudio cuantitativo. Sin embargo, conviene precisar que la agrupación por perfiles de abandono constituye una suerte de “tipo ideal” que no necesariamente se corresponde del todo con la realidad. Por el contrario, la decisión de abandonar en un momento dado es consecuencia de una multiplicidad de factores presentes en la trayectoria vital y escolar de los individuos, cuya naturaleza es única e irrepetible. Así pues, se entiende que las agrupaciones son constructos teóricos que permiten observar regularidades típicas en relación con el hecho estudiado.

Desde el punto de vista de los educadores, cabe señalar en primera instancia que existe un nexo común a todas las situaciones de abandono: la pérdida de autoestima y creencia en uno mismo. Ello sería una suerte de “arquetipo” del que se derivan todas las casuísticas relacionadas con el abandono. Así, la falta de autoestima provoca un efecto “bola de nieve”, incorporando otros factores y acrecentándolos en la trayectoria escolar y vital de quien finalmente abandona. Uno de los educadores entrevistados expresa esta circunstancia con gran elocuencia:

Creo que los aspectos por los cuales las personas finalmente terminan abandonando, bien sea de una manera prematura, bien sea finalmente, son los mismos. En general, es la baja autoestima. Al final, uno pierde totalmente la autoestima y la creencia en sí mismo. Esto lo encontramos cada día y es provocado por mil causas, y podemos ver cómo esa falta de autoestima o esas situaciones de vulnerabilidad se multiplican por cuatro e incluso por siete simplemente viendo si has nacido en el norte o en el sur de Madrid, o si procedes de una familia monoparental o no. Es decir, que las posibilidades de que un joven o una persona llegue a esa situación se van multiplicando (E5).

Adentrándonos en las casuísticas específicas, la Tabla 44 presenta información sobre los diferentes factores vinculados con el abandono educativo que fueron identificados en el discurso espontáneo de los participantes³.

Tabla 44. Causas del abandono educativo temprano en perspectiva cualitativa

CATEGORÍA	DESCRIPTOR	FR
1. <i>Madurez y relación con el estudio</i>	Dificultades hacia el estudio (realizar tareas, concentración, falta de motivación y/o confianza, rendimiento académico bajo), falta de madurez (no dar importancia a los estudios). Se incluyen también las dificultades asociadas al idioma.	10 (25,64%)
2. <i>Riesgo social</i>	Problemas de disciplina escolar (pellas, problemas reportados), uso excesivo de tecnología, consumo de sustancias adictivas, pasar tiempo en la calle, actividades extraescolares, etapa de rebeldía y malas compañías. Se incluyen también los problemas de salud mental.	5 (12,82%)
3. <i>Emancipación</i>	Aspiraciones relacionadas con la autonomía y emancipación, querer tener un empleo, querer tener su propio dinero, y desear irse de casa.	1 (2,56%)
4. <i>Otras Responsabilidades</i>	Tener un empleo al que dedicaba mucho tiempo, y asumir otras responsabilidades (cargas familiares de cualquier tipo).	1 (2,56%)
5. <i>Estructura familiar</i>	Problemas asociados a la desestructuración familiar: crecer sin un padre o madre y sufrir cambios en la estructura de la familia (divorcios, pérdida de personas cercanas).	6 (15,38%)
6. <i>Implicación familiar y nivel socioeconómico</i>	Falta de apoyo y bajas expectativas de los padres, y condiciones bajas de ingresos y de equipamiento.	8 (20,51%)
7. <i>Profesorado</i>	Falta de conexión con el profesorado a nivel personal, de expectativas o académico, que provocan desvinculación escolar.	4 (10,26%)
8. <i>Dificultades escolares y clima escolar</i>	Mala relación con los compañeros, padecimiento de situaciones de acoso, desvinculación hacia el instituto, falta de interés hacia los contenidos impartidos por los profesores, y clima escolar del centro inadecuado.	1 (2,56%)
9. <i>Orientación</i>	Aspectos referidos a una mala orientación académica y profesional, o incluso hacia la manera de afrontar el estudio.	3 (7,69%)

En coherencia con los resultados del estudio cuantitativo, los informantes consideran que un número importante de estudiantes abandonan de manera temprana la educación por aspectos relacionados con la falta de madurez y la falta de hábito o interés (más esto último) hacia el estudio:

Otros directamente lo abandonaron porque no se sentían capaces, tenían una autoestima muy baja (E4).

³ Cabe señalar que en la codificación se han seguido las dimensiones del estudio cuantitativo.

La semana pasada un chico me dice: «Voy a abandonar». «¿Por qué?» «Voy a quedarme en casa». «¿Pero en casa y qué?» «No, voy a estar un par de años sabáticos...»: ¡con 16 años, sin la ESO! «Y luego, cuando tenga 18, hago una educación para adultos y ya trabajo (E2).

Sin embargo, el efecto “bola de nieve” al que aludíamos anteriormente también desempeña un papel importante aquí. Y es que los participantes del grupo han manifestado la gran cantidad de estudiantes que abandonan por dificultades asociadas al idioma, lo que les dificulta concentrarse en los estudios:

Hay un tanto por ciento grande de alumnos extranjeros que por cuestiones de idioma a lo mejor en el instituto les ponen por edad en un curso y les resulta imposible continuar (E1).

Esa falta de madurez y de autoestima, en los casos más extremos, da lugar a procesos de desadaptación y riesgo social. Y aquí aparecen dos tipos de problemáticas: por un lado, el incremento de los problemas de salud mental:

Tenemos una constante en aumento que nos preocupa mucho, especialmente desde la pandemia, con problemas de salud mental. No decir: «este no está bien». No: con tratamientos y seguimiento con problemas de salud mental en aumento. Tenemos cada año más chicos en seguimiento que dejan de venir, con ingresos hospitalarios incluso, y diré casi más chicas que chicos -también esto es percepción ¿eh?-, que también es una problemática: gente que deja de ir a clase porque no sale de la cama con 15 años, 16 años (E3).

Y, en segundo lugar, se ha hecho referencia a otro aspecto ligado a la autoestima y la necesidad de pertenencia: las bandas de delincuencia. Una de las intervenciones documentadas nos permite ahondar en este fenómeno y su conexión con el abandono:

Nos encontramos con una problemática que imagino que se repetirá al menos en todos los que estáis en las ciudades grandes, que es el tema de las bandas latinas: chicos que vienen sin encontrar su sitio y encuentran por desgracia en grupos sociales de iguales en la adolescencia con gente que les aceptan, les quieren, les animan, y vienen de un país con un sistema educativo distinto, con un nivel educativo por lo general que es inferior. Y en muchos casos acaban frecuentando relaciones de iguales que les perjudican mucho. Entonces tenemos años que mejor y años que peor, pero todos los años hay intervenciones aquí de la policía, porque hay chavales que se han metido en algún jaleo relacionado con las bandas. Todos lo niegan: «yo no, mis amigos...», pero al final de alguna manera viven involucrados. Entonces estas redes al final, aunque en el centro escolar tienden a no dar muchos problemas -yo creo que les indican eso-, acaban teniendo muchos problemas derivados de chavales con medidas judiciales, con técnicos de libertad vigilada,

incluso que abandonan el curso porque entran en un centro cerrado, o que vienen algunas horas porque les han dado libertad en el centro cerrado (E2).

También relacionado con el momento vital que da lugar a la decisión de abandono, conviene destacar que el deseo de emancipación solo ha sido mentado en una ocasión: “hay algunos que lo dejan por trabajo, porque empiezan a trabajar mientras están en el instituto, trabajos quizá que no necesitan el título de la ESO o tal, empiezan y eso les supone abandonar el centro” (E1).

Respecto a los factores de abandono relacionados con la vulnerabilidad social, la caracterización de este perfil sigue la pauta indicada por uno de los entrevistados:

“Un 100%, es decir, que todos y cada uno de ellos y de ellas cumple alguno de los indicadores a los que nos referimos siempre de personas en mayor riesgo o en vulnerabilidad: procedencia, género, idioma, situación psicosocial, empleo, etc”.

De manera particular, han referido problemas relacionados con la implicación familiar y la situación de vulnerabilidad social, y problemas de desestructuración familiar. Entender cómo cada uno de esos factores desempeña un papel en la trayectoria de los individuos que finalmente abandonan el sistema educativo resulta más complejo de explicar. A ese respecto, uno de los entrevistados nos ofrece una posible explicación que recuerda a las famosas tesis de Bourdieu: “las posibilidades de que un joven o una persona llegue a esa situación de tener que abandonar se van multiplicando en esto que llamamos la herencia generacional de la pobreza, porque se hereda no tener empleo, tener una vivienda en esas condiciones, etc. Eso se hereda, y al final tus posibilidades de fracaso o de abandono son más altas” (E5). Por otro lado, los participantes del grupo también han aludido a algunos problemas de estructuración familiar, aunque poniendo el foco en una problemática específica:

Nos pasa mucho, no tanto por el idioma, sino por chicos que vienen de otros países, especialmente de América Latina, que han estado criados por familiares que no son los padres... Se repite mucho el patrón: padres se separan, viene la madre a España, está años aquí, retornan los hijos con la madre a España y cuando llegan aquí tienen más hermanos que muchas veces ni conocen, una figura paterna de una autoridad entendida de una manera muy estricta, y eso les pasa factura (E2).

En conexión con lo anterior estarían aquellos casos en los que el abandono está motivado por algún tipo de carga familiar. Sin embargo, esta circunstancia apenas aparece mencionada en una ocasión y de manera indirecta.

El tercer grupo de factores incluye aquellos relacionados con cierto grado de desvinculación escolar. Los alumnos tienen la percepción de que han sido “abandonados” por

la institución escolar, no sabiendo cómo adaptarse a sus requerimientos. Si bien en los resultados cuantitativos se apunta en mayor medida a la orientación, en los discursos del profesorado se apunta más bien al profesorado en su conjunto y a la propia institución escolar. A continuación, se presentan algunos testimonios documentados en el grupo focal y que dan cuenta de las características de estos perfiles de abandono.

Otro grupo de alumnos, en secundaria sobre todo, manifiestan en entrevistas y con los tutores no haber sido muy entendidos o comprendidos por el profesorado en el instituto: grupos muy grandes y se han quedado ahí un poco abandonados. También hay un grupo de alumnos que manifiestan haber sufrido *bullying* en el instituto y no quieren volver y abandonan (E1).

Luego también ha salido por ahí un grupo de chavales grande que en la ESO se sienten incomprendidos, los profesores son malísimos... (E2).

Algunos de ellos también son personas que vienen con una frustración que les ha provocado el sistema educativo: son personas con altas capacidades que no han sido capaces de seguir escolarizados (E4).

4.2. Consecuencias del abandono

Respecto a la situación psicosocial de los estudiantes que abandonan los estudios tempranamente, se han encontrado evidencias de cada una de las dimensiones consideradas en el estudio cuantitativo (Tabla 45).

Tabla 45. Consecuencias del abandono en perspectiva cualitativa

CATEGORÍA	DESCRIPTOR	FR
1. Culpa y preocupación por el futuro	Sentir culpabilidad o frustración, percibir que se ha decepcionado a otras personas, percibir que se es menos capaz, mostrarse preocupado por el futuro, y renunciar a proyectos de vida.	9 (52,94%)
2. Deterioro de las relaciones sociales	Percibir que la gente no me valora por haber dejado de estudiar y sentir que ha empeorado la relación con la familia.	4 (23,53%)
3. Autoeficacia profesional	Autopercepción negativa sobre las capacidades para progresar en el mundo laboral, así como un sentimiento de inferioridad hacia los compañeros con estudios.	2 (11,76%)
4. Acceso al empleo y desarrollo profesional	Dificultades para encontrar empleo, cambiar de trabajo, ascender, y disponer de malas condiciones laborales o estar desempleado.	2 (11,76%)

Si los condicionantes del abandono tenían como nexo común o raíz la falta de autoestima o confianza en uno mismo, el proceso que sigue al abandono refuerza esa sensación en los individuos que abandonan (el 52% del discurso documentado se refiere a

este aspecto). Como señala uno de los entrevistados, “están dañados emocionalmente. Son personas muy dañadas emocionalmente, con malas experiencias en educación, en el mundo laboral, y con grandes problemas psicosociales y familiares” (E5). Desde un punto de vista interpretativo, la teoría del “yo espejo” de Cooley puede servir como analogía a la hora de entender cómo estas personas llegan a malograr su percepción de sí mismos: en primer lugar, imaginan cómo son vistos por los demás; en segundo lugar, rellenan esa imagen con el conjunto de experiencias, vivencias y creencias que apoyan o sustentan esa visión en su trayectoria vital y escolar; finalmente, la persona comienza a sentirse de la forma en que percibe esa realidad y lo exterioriza con sus acciones. De acuerdo con la analogía propuesta, lo que sigue al abandono sería el sentimiento de abandono (que cubre cada una de las categorías analizadas).

Retomando las categorías mencionadas anteriormente, se han documentado testimonios relacionados con la culpa, el miedo ante el futuro, la frustración, y una percepción negativa de la propia capacidad. Merece la pena detenerse en algunos de estos testimonios para comprender el alcance de la problemática.

Cuando llegan a nuestro centro, muchos llegan con mucha inseguridad y con el miedo a volver a abandonar. El miedo lo tenemos los profesores y lo tenemos el centro, pero es lo primero que manifiestan ellos. Ellos mismos no confían en sí mismos como que vayan a continuar (E1).

El alumnado que llega al nocturno, al bachillerato de adultos, es un alumnado con una gran desconfianza hacia el sistema educativo. Es un alumnado que está muy herido, la vida no le ha tratado bien, en el centro educativo en el que han estado han pasado desapercibidos, no se les ha atendido como ellos requieren, y no saben hacer una gestión emocional adecuada. Nosotros los llamamos las orquídeas del centro, porque son delicadísimos (E4).

También se han documentado casos en los que el deterioro de las relaciones sociales es evidente, aunque en un sentido algo distinto al reflejado en el estudio cuantitativo. Algunas de esas personas, según la perspectiva de los docentes, no encuentran “su sitio”, o bien llevan a cabo prácticas que los sitúan al margen de la legalidad —y, por tanto, de la sociedad—. Todo ello con las consecuencias en términos de relaciones personales que tales aspectos llevan consigo.

Luego está a nivel social el tema de inserción social, que lo entiendo por sentirse acogidos en el sitio en el que están. En el caso de los inmigrantes ya lo he dicho antes más largo, y hay casos también de gente que no es inmigrante, pero que tampoco siente su sitio (...). Algunos ya con riesgos de integración social, porque claro, muchos han tonteado con los estupefacientes, están vendiendo, trapicheando, y eso también hay que lograr sacarles de ahí y darles una buena perspectiva (E2).

Por otro lado, se evidencia con claridad que el deterioro en las relaciones sociales afecta tanto a la percepción de autoeficacia profesional como al tipo de relación que los estudiantes que deciden abandonar sus estudios mantienen con el mercado laboral.

Y luego en la parte de inserción laboral, que abarca un poco todo, está el tema de la autoestima: sentirse importante, sentirse merecedor de ser querido, sentirse «con derecho a», sentirse preparado... Les cuesta (E2).

Luego llegan ya con cargas familiares, con trabajos, con responsabilidad laboral, con trabajos que son temporales. Aquí hay mucha oferta de trabajo de fin de semana en la hostelería, pero eso tampoco les permite vivir dignamente (E4).

Los aspectos señalados anteriormente ofrecen una suerte de radiografía de la situación psicosocial de las consecuencias a corto y medio plazo del abandono educativo temprano.

4.3. Retorno a la educación

Recuperar la autoestima perdida, ya sea por el hecho de querer superarse así mismo o crecer académica y profesionalmente, parece estar en el núcleo del retorno a la educación. Dar cuenta de la razón o el motivo subyacente a ese deseo de recuperación resulta más complicado. De manera tentativa, pero coherente con los resultados cuantitativos, los datos recabados apuntan en tres direcciones: por un lado, se produce un paso adelante en cuanto a su proceso de madurez y toma de conciencia de la situación en la que se encuentran; por otro, sienten la necesidad de crecer académica o profesionalmente (en función de su situación personal) ya sea por acumulación de experiencias negativas en el mercado de trabajo o por su prospectiva de futuro. Y, por último, están aquellos casos en los que el retorno se produce por incitación familiar o por necesidad de ocupar (mejor) el tiempo de ocio (Tabla 46).

Tabla 46. Retorno educativo en perspectiva cualitativa

CATEGORÍA	DESCRIPTOR	FR
1. Deseo de superación	Deseo de superarse a sí mismo, y sentirse capaz de afrontar nuevos retos con garantías.	3 (20%)
2. Relaciones sociales	Agradar a la familia, hacer nuevas amistades, demostrar a otras personas de lo que son capaces, sentir apoyo de los amigos, y reducir el tiempo de ocio pasivo.	3 (20%)
3. Aspiraciones académicas y profesionales	Conseguir un empleo, trabajar en algo vocacional, y tener la necesidad de obtener una titulación para trabajar o continuar los estudios.	4 (26,67%)
4. Desarrollo profesional	Querer ascender en el puesto de trabajo, y mejorar las condiciones laborales (salario, jornada).	5 (33,33%)

En relación con la primera de las explicaciones para el retorno, la cuestión fundamental parece ser un cambio de mentalidad. Este cambio, en coherencia con los resultados cuantitativos, estaría motivado por el deseo de superar algunas de las consecuencias asociadas con la pérdida de autoestima mencionadas en apartados anteriores.

Hay chavales que vienen muy inmaduros a edades que parecería que no deberían serlo... son muy inmaduros a la hora de asumir responsabilidades. Y hay chavales que les hace un pequeño clic, queremos pensar que algo tenemos que ver los profesores, pero al final el trabajo es de ellos. Bueno, diré que es indispensable para que eso funcione (E2).

Ese es el cambio radical en el que ellos te dicen: «hasta ahora había sido un cero a la izquierda, nadie se sabía mi apellido, y si se lo sabía, malo, porque era de tanto repetir: tú fuera». Yo creo que ese es el elemento final (E5).

Menos habitual, aunque también existe la casuística, es un retorno incitado por el entorno familiar y/o por la necesidad de ocupar el tiempo libre. Estos casos suelen tener lugar en personas de menor edad y con escasa interacción con el mercado de trabajo. En cuanto a la primera de las situaciones, más que una incitación suele ser un mandato cuando los progenitores todavía tienen influencia sobre los jóvenes: “Tenemos algunos jóvenes que algunas veces son los padres los que les obligan, entre comillas, a volver” (E1). La segunda casuística tiene que ver con la necesidad de ocupar el tiempo y reducir el ocio pasivo: “tener tiempo en ocio estructurado o en formación hace que sea menos tiempo de calle, y quitar tiempo de calle es quitar o reducir el riesgo de incurrir en drogas, en relaciones insanas... no me voy a extender en esto” (E2). Algunos jóvenes encuentran en estas escuelas para adultos o de “segunda oportunidad” un lugar seguro y estable donde pasar el tiempo, incluso fuera del horario lectivo. Luego estaría el caso de los jóvenes tutelados y con medidas judiciales, que ha salido más reflejado en las UFIL: “Un tipo de acceso que está clarísimo son los tutelados, como he dicho antes; y también los que están en medida judicial; tenemos más o menos dos por grupo: eso lo tenemos reservado” (E3).

Por último, los docentes parecen coincidir en que la mayor motivación a la hora de retornar responde a la necesidad de crecer profesional o académicamente (con cuatro y cinco citas, respectivamente). Dicho deseo o necesidad, en realidad, parece provenir de una acumulación de experiencias negativas (ocio pasivo, precariedad laboral, paro forzoso, etc.). A continuación, se reflejan algunos testimonios que permiten ahondar en esta circunstancia con sus diversos matices.

A nuestro centro vuelven fundamentalmente por tema laboral, porque necesitan o el título de la ESO para seguir estudiando un ciclo formativo de grado medio, o el título de la ESO para una oposición. Y los de acceso a la universidad o acceso a ciclos

de grado superior, algunos sí que directamente quieren continuar estudiando para el trabajo, y muchos porque les sirve como convalidación, si ya tienen la ESO, y equivale a efectos de empleos como un bachillerato. Pero vamos, fundamentalmente es el tema laboral (...). Los estudios de español para extranjeros, que es un tercio casi de nuestro alumnado, es la necesidad del idioma, también en muchos casos por un tema laboral (E1).

Yo creo que nuestros alumnos llegan al bachillerato semipresencial o el de adultos en parte porque tienen curiosidad, es decir, ellos han empezado a trabajar, se dan cuenta de que el trabajo no es nada cualificado, no les permite vivir dignamente y piensan que puede haber otros modos. Y también necesitan tener una mirada esperanzadora, tener como una confianza en algo, en sí mismos, en su futuro, y no verse abocados a la pobreza que les supone un trabajo de fin de semana (E4).

Hay un grupo de adultos que vienen o por reciclarse o porque se quedan en situación de desempleo para encontrar trabajo en formación para el empleo, o chavales que han ido mal con nosotros en grado medio o en FP básica y que en la formación para el empleo, que es menos formal, sí encuentran una salida más profesional. Porque esa idea de que todo el mundo estudie más es muy bonita, pero la realidad para algunas personas, por necesidad también, es encontrar un empleo (E2).

4.4. Experiencia educativa

Es primordial comenzar señalando una particularidad de los discursos analizados en este punto, y tal particularidad es la orientación “positiva” de las declaraciones en relación con la temática: en lugar de centrarse en las barreras o dificultades, los discursos se han orientado espontáneamente hacia los aspectos que son necesarios para la superación de esas barreras o dificultades. En ello se percibe lo que sociológicamente se podría calificar un movimiento de “resistencia”, esto es, una actitud tendente a combatir la dinámica predominante (en este caso enfocar este tema desde una visión negativa y reactiva) para sustituirla por otra positiva y propositiva (Tabla 47). La interpelación de uno de los entrevistados al conductor del grupo es muy representativa de dicha circunstancia:

Evidentemente sois vosotros los que gestionáis el foro y tal, pero quizá dedicaría tiempo a saber lo que funciona, porque lo que no funciona ya lo sabemos. No funcionan muchas cosas, y nuestros contextos son tan, tan parecidos que quizá sea mejor no centrarnos tanto en las debilidades, sino en las fortalezas. Si hay cosas que funcionan hay decirlas, porque estamos todos deseosos de cumplir con toda esta gente y de tirar para adelante (E5).

Coherentemente con lo anterior, a cada una de las categorías de análisis se ha añadido al descriptor una orientación positiva en términos de oportunidades de superación de tales barreras o dificultades, de tal forma que se pueda obtener información conjunta de ambos aspectos, pues no dejan de ser dos caras de una misma moneda. Además, conviene señalar que los motivos del abandono y la descripción psicosocial de las consecuencias del abandono comparten relato con las categorías relacionadas con las dificultades a la hora de titular pues, al fin y al cabo, algunas de esas dificultades tienen que ver con la situación en la que tales personas han experimentado o experimentan (desvinculación escolar, precariedad laboral, etc.).

Tabla 47. Experiencia educativa en perspectiva cualitativa

Categoría	Descriptor	Fr
1. <i>Actitudinales hacia el estudio</i>	Falta de confianza, falta de motivación, miedo a fracasar o sentirse muy mayor para estudiar /// Oportunidades de superación de las barreras actitudinales hacia el estudio.	10 (17,86%)
2. <i>Asociadas al proceso de aprendizaje</i>	No tener conocimientos necesarios, dificultades para concentrarse y retener información, falta de hábito de estudio /// Oportunidades de superación de las dificultades asociadas al proceso de aprendizaje.	8 (16,07%)
3. <i>Dificultades de conciliación</i>	No tener suficiente tiempo por motivos personales, familiares o laborales /// Oportunidades de superación de las dificultades asociadas a la conciliación.	4 (7,14%)
4. <i>Económicas y de apoyo social</i>	Dificultades para hacer frente a los gastos del estudio, falta de apoyo de la familia y falta de apoyo en el lugar de trabajo /// Oportunidades de superación de las barreras económicas y de apoyo social.	7 (12,50%)
5. <i>Asociadas a la organización de las enseñanzas</i>	Vivir lejos del centro educativo, horario de las clases, y contenido y organización de las asignaturas /// Oportunidades de superación de las dificultades asociadas a la organización de las enseñanzas.	26 (46,43%)

Como ya se ha señalado en puntos anteriores, los docentes coinciden en que la principal problemática que presentan los estudiantes está relacionada con lo que se ha identificado como barreras actitudinales, las cuales están fundamentalmente vinculadas a una notable falta de autoestima (y ello se refleja en los resultados cuantitativos). Frente a esta situación, el profesorado ha incidido en la importancia de los procesos de acogida del alumnado con estas características.

Y ahí, como decíais, la acogida es una de las cosas más importantes. Y contar con profesionales que efectivamente los cuiden. O sea, nosotros, que creemos que somos una experiencia de éxito, aunque muchos nos siguen abandonando, si continúan es porque los cuidamos y se encuentran en una circunstancia donde de repente llegan a un sitio donde son nuevos, no tienen una historia detrás y pueden empezar desde cero (E1).

Entonces nuestro primer objetivo, aunque suene un poco tremendista, es que se sientan seguros; dentro de que estén seguros, que tengan salud, que se sientan a gusto; y a partir de ahí poder construir, porque me puedo empeñar mucho en que estudien o se preocupen y quieran tener expectativas mayores, pero si no tienen un mínimo de tranquilidad o de seguridad, entendemos que es imposible (E2).

En esa acogida se ha mencionado la importancia de dos elementos: por un lado, la necesidad de contar con testimonios motivadores: “les ayudan los ejemplos motivadores: nosotros en la jornada de acogida traemos a antiguos alumnos que les cuentan cómo después de haber ido a un CEPA han seguido estudiando, han ido a la universidad, algunos ahora son incluso docentes en centros así [...] Esto les ayuda mucho” (E1). Y, en segundo lugar, poner como prioridad el sustento emocional del alumnado:

Superadas esas frustraciones y dificultades académicas que les producen inseguridad, vuelven, se les apoya... Sobre todo es eso: el apoyo, el tratarles como personas independientes, individuales y con su problemática característica y propia. Que no son uno más, que se les da una identidad particular, y eso es lo que les hace sentirse fuertes y con ganas. Y cuando llegan aquí se sienten capaces, se sienten atendidos (E4).

La recuperación de la autoestima y de la autoconfianza de las personas es el elemento clave, que creo que nos hace diferentes a las entidades de cómo afrontamos esas realidades (E5).

A las barreras actitudinales, el profesorado también adiciona dificultades asociadas a los procesos de aprendizaje: en particular, estos estudiantes suelen arrastrar un desfase curricular importante, a lo que se suma la falta de hábitos de estudio. Los siguientes testimonios permiten caracterizar tal extremo:

Sabemos que el 60% de los alumnos que acceden a la FP básica no da el nivel de 6º de primaria en lengua, matemáticas e inglés. Curricularmente son alumnos que están con un desfase bestial (E5).

Las dificultades que tienen para titular fundamentalmente... bueno, los casos de acceso a la universidad, de acceso a ciclos, el salto del nivel es muy... tienen que hacer en un año..., no tienen el nivel adecuado para eso. Y en secundaria falta de hábitos y rutina de estudio, de espacio de estudio: eso hasta que lo retoman y empiezan a tenerlo es una dificultad grande (E1).

Superada la barrera inicial de los factores actitudinales, otro de los aspectos que pueden llevar a los estudiantes a no culminar con éxito sus estudios son las

dificultades económicas y de conciliación. Sin embargo, estos factores parecen tener un impacto menor, de acuerdo tanto con los resultados cuantitativos como con los análisis discursivos. Así, se ha aludido a casos en los que “muchas veces vendrían, pero es que tienen que dejar de venir porque sus trabajos les impiden también el poder asistir” (E4); en otras ocasiones es necesario hacer “préstamos de libros de texto, dispositivos, ordenadores y demás, y eso para muchos de nuestros alumnos, que no tienen posibilidades, también les ha venido muy bien (E1). También se ha señalado que muchos “trabajan y la mayoría con hijos y responsabilidades familiares” (E1). Si bien este aspecto quizá no sea el principal a la hora de no poder continuar con los estudios -de acuerdo a los resultados cuantitativos-, eliminar las barreras materiales de acceso y continuidad en el sistema educativo se percibe como una cuestión de equidad y justicia social. De ahí que se reclame “que se visualice un poco a este grupo de alumnos, que son una minoría para lo que es el sistema educativo, pero que son tan importantes como el resto o mucho más, porque requieren mucha más atención” (E4). Y, en ese sentido, toda ayuda (económica, flexibilización) es acogida positivamente.

Por último, donde mayor foco se ha puesto a la hora de reflexionar sobre las dificultades/oportunidades de retornar con éxito a la educación es en lo relativo a la organización de las enseñanzas (46% del discurso documentado). Y esto ocurre a pesar de que los resultados cuantitativos minimizan este factor, posicionándolo en el último lugar entre los analizados anteriormente. Ello puede deberse a dos motivos: el primero, más evidente, es que los entrevistados son educadores que participan en este tipo de enseñanzas, y es normal que se refieran a su situación y problemática en mayor medida que a otros asuntos. Alternativamente, se podría decir que podrían tender a responsabilizarse de los éxitos y fracasos de su alumnado. El segundo motivo, desde una perspectiva más interpretativa, es que los colectivos de educadores que atienden a este alumnado inciden en la necesidad de configurar un tipo de experiencia educativa que se aleje lo máximo posible de la “experiencia vivida” por dichos estudiantes durante su escolarización obligatoria, caracterizada por una fuerte desvinculación escolar. Esa desvinculación educativa que traen parte del alumnado se produce con mayor intensidad, evidentemente, cuando los motivos del abandono están más asociados a la institución escolar, aspecto al que se ha hecho referencia anteriormente. Así pues, se considera que la escolarización de adultos ha de plasmarse en una realidad educativa distinta, siendo este su elemento diferenciador y lo que permitirá a los estudiantes obtener un mayor éxito educativo. Como expresa uno de los participantes del grupo: “el primer elemento fundamental es que se den cuenta claramente de que les ofrecemos algo diferente a lo que han tenido hasta ahora” (E5). Se apunta, por tanto, a que los estudiantes puedan estar percibiendo ese “algo diferente”, y ello permita explicar los resultados cuantitativos. Faltaría, pues, caracterizar ese algo, cuestión de la que nos ocupamos a continuación.

La particularidad o misión de este tipo de enseñanza ha de ser la de proporcionar “procesos de formación-educación integrales, es decir, que trabajamos con los

jóvenes, con las personas, pero trabajando fundamentalmente en todo el ecosistema que hace que precisamente o tengan que abandonar o tengan éxito, etc.” (E5). Este tipo de experiencia educativa, que podríamos calificar como integral o de 360 grados, se centra en lo que uno de los entrevistados elocuentemente denomina la “salida positiva”, término que podría servir como mantra para reflejar el espíritu de esta modalidad educativa.

Tenemos que buscar alternativas nuevas, distintas, flexibles, en las que encontrar la solución para donde estamos mirando. Estamos mirando a los jóvenes y a las personas que están en mayor dificultad para darles esa oportunidad de formación y de empleo, algo que se llama... nosotros utilizamos mucho «salida positiva». A veces nos cerramos en dar datos sobre promoción o titulación o tal, cuando el dato realmente relevante es que continúen. Y esto de continuar que es la salida positiva es estudiando o trabajando. Para algunas edades es estudiar claramente y para otras es estudiar o trabajar (E5).

Siguiendo con el argumento anterior, el colectivo de educadores de formación para adultos reclama el reconocimiento de un cierto *status* propio o particular. Y que la administración trate de promocionar estas vías educativas con mayor intensidad:

A veces llegan un poco por casualidad a nuestros centros; esa es otra de las cosas que hay que hacer llegar a la administración: que no se conocen mucho nuestros centros y nuestras posibilidades. Cuando se abre la matrícula de los centros de primaria e IES, está la publicidad institucional en todos los sitios, pero de los CEPA y de los centros como los que estamos aquí apenas se sabe nada (E1).

Con todo, las enseñanzas de adultos habrían de sustentarse, de acuerdo a lo que emerge de los discursos analizados, en **cuatro pilares**: la caracterización como escuela de acogida (cuestión de la que ya nos hemos ocupado), la flexibilización educativa, la orientación hacia el empleo, y la profesionalización del colectivo docente. Muchos de esos aspectos ya se están poniendo en marcha, mientras que en otros es todavía necesario profundizar. Así pues, como decíamos anteriormente, se trataría de dos caras de la misma moneda (barreras y oportunidades para progresar con éxito en la educación). A continuación, se analizan pormenorizadamente cada uno de esos tres últimos pilares.

En relación a la flexibilización educativa, destacan el hecho de que estas enseñanzas normalmente tienen ratios más reducidas (“La ratio menor en nuestros centros facilita muchísimo el hecho de que puedan continuar y de que los podamos cuidar”, E1). También se ha reflejado la importancia de hacer adaptaciones curriculares (por las necesidades mencionadas en puntos anteriores), y la posibilidad de configurar itinerarios que podrían calificarse como progresivos:

Lo primero que se le plantea es que está en un periodo de prueba, que son 15 días. Digamos que no hay una gran exigencia, pero sí se les pide que se vayan ajustando. Luego, después de eso, se les incorpora al primer ciclo, donde se van formando, y al final, los últimos cuatro meses, se les plantea que vayan al segundo ciclo, tres o cuatro meses que es previo a que vayan a prácticas y a que puedan conseguir un contrato o que puedan seguir estudiando. Esto a nosotros nos parece fundamental y nos parece que hay que ir ajustándolo (E3).

También destacan la idoneidad de apostar por una formación teórico-práctica en aras de fomentar una mayor motivación (E5). Y, finalmente, también refieren la importancia de ofrecer una mayor flexibilidad espacio-temporal, habilitando la posibilidad de matrícula durante todo el año (algo fundamental para el colectivo inmigrante), y destacando las experiencias positivas de la formación semipresencial, que facilitan la superación de las dificultades de conciliación previamente mencionadas.

El segundo pilar sería el de la orientación hacia el empleo. Ya se ha referido anteriormente la situación psicosocial en la que se encuentran habitualmente los estudiantes matriculados en estas enseñanzas. Dicha situación viene claramente marcada por una relación con el empleo donde abundan experiencias de precariedad, estancamiento, desempleo, e incluso casos de personas que ni estudian ni trabajan. Y ello les provoca una percepción negativa acerca de sus capacidades y posibilidades profesionales. A eso hay que sumar algunas problemáticas particulares de este colectivo de estudiantes que también hemos mencionado (desfase curricular, desinterés y falta de hábito de estudio, manejo insuficiente del idioma en el caso del colectivo inmigrante, etc.). Teniendo presente lo anterior, los educadores participantes en el grupo coinciden en que ha de ser una educación con una clara vinculación con el empleo. Y sobre ello han apuntado varias dificultades o barreras que requieren ser superadas e incluso removidas para poder ofrecer esa “salida positiva”. La primera es la coordinación administrativa entre educación y empleo, de la que hacen una valoración negativa:

O educación y empleo volvemos a trabajar juntos -que lo intentamos una vez y tardamos, creo, solo un curso, un año en volver a separar el sistema-, o esto es muy difícil. Si cada vez que intentas hacer algo flexible, que se va un poco del marco educativo formal: «no, eso ya es de empleo»; si cada vez que vas a empleo: «no, eso es de educación», pues estamos atrapados en esa espiral difícil de resolver (E5).

En segundo lugar, es imprescindible incorporar a la empresa de una manera más estrecha. Para ello, más allá de los esfuerzos de los centros por incorporar empresas, “desde Educación, desde el Ministerio tanto estatal como de la CAM o de cualquiera de las comunidades, nos parece que es algo fundamental que se promueva esa integración entre la educación y las empresas” (E3), también se debería

promover una mayor exigencia de responsabilidad social a las empresas en su contribución al fomento de la integración social.

En tercer lugar, se han reportado algunos problemas de contratación en prácticas del colectivo inmigrante o de menores de edad, así como algunos problemas de carácter administrativo que quizá requerirían algún tipo de respuesta pública:

Tenemos chavales en FP básica, seguro que en UFIL también, que pueden matricularse aunque estén en una situación irregular de documentación, pero no pueden hacer prácticas porque hay que darles de alta en la Seguridad Social para hacer las prácticas. No se les puede dar de alta, y les has dejado matricularse. Y o cambian las cosas o no van a poder titular porque no pueden hacer las prácticas. Aparte que, para estar de alta en muchos sectores de FP, tienes que ser mayor de edad: gente de electricidad no puede entrar en obras, en muchos talleres de mecánica tampoco les dejan entrar por tema de prevención de riesgos laborales, y nos encontramos con chavales que les dejan matricularse, que les invitas a matricularse, pero que o cambian mucho las cosas o no pueden titular porque no se pueden dar de alta. Aparte de que obligas a las empresas a que paguen la cotización, cuando muchas de esas empresas son pequeños negocios que tienen problemas para salir adelante (E2).

En cuarto lugar, se ha mencionado la importancia de mejorar los procesos de mentoría y de seguimiento:

Hay que hacer procesos de seguimiento de los jóvenes y de las personas que están en empleo de al menos 10 años para poder saber realmente qué pasa, qué no pasa. ¿Tenemos empleo en hostelería? Sí. Pero ¿qué pasa a los 6 meses? ¿Qué pasa cuando pasan los periodos de vacaciones? ¿Dónde están estos chicos y estas chicas? (E5).

Y, por último, se ha aludido a la necesidad de configurar pasarelas educativas: “Y luego el tema de las pasarelas para seguir estudiando incluso en centros como los nuestros, en donde el alumnado fundamentalmente lo que necesita es trabajar porque, si no, se queda en la calle y no tiene posibilidades, pero sí que haya una serie de pasarelas para que ellos puedan continuar en esto” (E3). Esto último resulta interesante, pero ciertamente requeriría de una mayor coordinación administrativa entre educación y empleo.

El tercer pilar es el de la especialización docente del colectivo de profesionales de la educación de adultos. Si en anteriores puntos se ha puesto el acento en la necesidad de sustento emocional de este alumnado, resulta imprescindible contar con profesionales que sean capaces de dar una respuesta educativa adecuada a dicha necesidad (en algunos casos, recordemos, hacer frente a patologías severas):

Tendríamos que tener más orientadoras y más PSC, porque es un trabajo fundamental el que hacen. Tienen mucho que ver con las necesidades de cada alumno, con los apoyos, con los apoyos a los grupos, con los que pueden ir a prácticas y pueden llegar a tener un contrato, con los que tienen dificultades, que yo creo que se han incrementado, como habéis ido diciendo, con todos los temas de salud mental, de problemática de cada alumno, de cada una de las familias (E3).

La educación no formal, en ese sentido, parece tener mayores posibilidades de contar con estos especialistas (o lo hace con mayor asiduidad):

La educación no formal lo que no tiene son grandes ingenieros, no tiene grandes especialistas en lengua, en matemáticas, en inglés, pero tiene trabajadores sociales, tiene educadores sociales, tiene educadores de calle, tiene asistentes sociales, tiene psicólogos, psicólogas que ayudan precisamente en ese elemento fundamental que es la acogida y el acompañamiento, entendido siempre acogida de verdad como aquello que nos facilita saber lo que saben hacer los alumnos, no lo que no saben hacer, que de eso ya les han dicho durante muchos años lo que no saben hacer y precisamente por eso están en la situación que están (E5).

Junto a ello, es necesario contar con perfiles profesionales “con vocación” (E2), con “pasión” (E5), “con mucha experiencia en adultos y en personas con una trayectoria bastante irregular” (E4), y dispuestos a trabajar de manera colaborativa e incluso co-docente, pues es una fórmula que tienen incorporada en varios de los centros donde trabajan los entrevistados. Sin embargo, encontrar estos perfiles profesionales en ocasiones resulta complejo, ya sea porque no deseen “implicarse con este tipo de alumnado” (E3); por actitudes con tintes racistas y que atentan contra la igualdad (“incluso gente que tiene reticencias para trabajar con extranjeros o con gente con ligeras discapacidades”, E2); o en ocasiones por la titulación requerida, sobre todo en determinadas familias profesionales: “Ya no es poder elegir. En nuestro caso, en formación profesional te hace falta un ingeniero para que dé carrocería y no encuentras ninguno. El día que encuentras uno, das gracias a Dios, y esperas que funcione más o menos bien”. (E2). En relación a las políticas de profesorado, de igual manera que ocurría al considerar el carácter particular de la enseñanza de adultos, se desprende de lo anterior un cierto reclamo de *status* profesional propio, que pudiera verse reflejado en la configuración de perfiles profesionales asociados a esta modalidad de enseñanza, una mayor autonomía de contratación e incluso en distintas condiciones laborales de acuerdo a las particularidades del alumnado que atienden.

capítulo 5

Conclusiones



El presente informe ha tenido como objetivos principales, de un lado, comprender la realidad del abandono educativo temprano en la Comunidad de Madrid y, de otro, conocer los factores que inciden en la decisión de completar algún tipo de enseñanza para personas adultas en esta región, así como las principales dificultades asociadas a la experiencia educativa de estas personas en dichas enseñanzas.

Respecto al primero de los objetivos, la investigación llevada a cabo ha permitido identificar los factores condicionantes del abandono educativo temprano. Los resultados muestran que, desde la perspectiva del alumnado, las principales razones que los llevaron a abandonar el sistema educativo formal están vinculadas con su relación con el estudio, así como con la insuficiente o inadecuada orientación académico-profesional recibida. Este hallazgo tiene una importancia central pues, precisamente, los citados condicionantes hacen referencia a ámbitos en los que es posible la intervención. En el polo opuesto, se observa cómo los factores que menos parecen haber influido en la decisión de los estudiantes de abandonar el sistema educativo incluyen la práctica de conductas de riesgo, la necesidad de asumir otras responsabilidades más allá de estudiar o los cambios en la estructura familiar de sus hogares, ámbitos donde la capacidad de acción del sistema educativo es limitada.

Más allá de todo lo mencionado, los resultados ponen de relieve una relación significativa y, a menudo, fuerte entre los diferentes factores que condicionan el abandono educativo temprano. En relación con su magnitud, destacarían las asociaciones existentes entre la inadecuada relación con el estudio y las conductas de riesgo y desadaptación, así como entre este primer aspecto y las características del profesorado y la relación con el centro educativo. Esta interrelación, también identificada en estudios previos (Gutiérrez-de-Rozas et al., 2023; Soler et al., 2021), demuestra que, si bien estos factores pueden analizarse de manera aislada con fines de investigación, en la práctica están entrelazados. Además, es importante considerar que estos factores influyen, en mayor o menor medida, durante toda la escolarización. Por este motivo, resulta necesario poner la atención en las diferentes trayectorias que preceden a la situación final de abandono de los estudios, tomando en cuenta aspectos como la repetición de curso o el absentismo escolar. Asimismo, se debe valorar que, si bien los diferentes factores analizados constituyen condicionantes del abandono, una gestión adecuada de los mismos puede contribuir a mitigar o, incluso, revertir dichos efectos.

En cuanto a las posibles diferencias en los motivos que llevaron a los estudiantes a abandonar de manera temprana sus estudios según el género, se pueden extraer que los motivos de abandono aludidos por hombres y mujeres son de naturaleza similar. En todo caso, ciertos factores, como asumir conductas de riesgo, parecen haber sido más condicionantes en los hombres, quienes les han otorgado mayor importancia. A este respecto, resulta llamativo el hecho de que la pertenencia a bandas juveniles de delincuencia organizada ha sido mentada como una preocupación creciente por parte de los profesores entrevistados.

Si nos detenemos en analizar la relación entre la edad de retorno y los motivos de abandono, observamos cómo los estudiantes que retornaron antes a los estudios son los que otorgan mayor importancia a los motivos de abandono vinculados con la asunción de conductas de riesgo, la interacción con el profesorado y la relación con el centro educativo, siendo motivos que parecen más susceptibles de superación en un corto periodo de tiempo. Los resultados relativos a las correlaciones entre el tiempo transcurrido entre el abandono y el retorno apuntan en esta misma dirección, pues la interacción con el profesorado aparece entre las primeras posiciones, asociándose de manera inversa con el tiempo transcurrido. Por último, cabe destacar que cuanto mayor es el lapso temporal entre abandono y retorno, más se valoran los motivos de abandono relacionados con la asunción de otras obligaciones, aspecto que parece más difícil de superar en un corto plazo temporal.

Por otro lado, se observa que la influencia de los diversos factores analizados en la decisión de abandonar prematuramente los estudios varía entre los estudiantes matriculados en los distintos tipos de programas de educación para adultos. En concreto:

- Los factores relativos a la relación con el estudio tienden a encontrarse entre los principales condicionantes de abandono para los estudiantes matriculados en los diferentes tipos de enseñanza para adultos, situándose en las tres primeras posiciones en todos ellos y alcanzando el primer puesto en Educación Secundaria para Personas Adultas y Formación Profesional Básica. No ser consciente de la importancia de finalizar los estudios, sentirse desbordado o frustrado en algunas asignaturas y la falta de confianza en uno mismo para estudiar o aprobar destacan como los principales condicionantes dentro de la dimensión. En el polo opuesto, el aspecto menos valorado ha sido el esfuerzo por estudiar o hacer las tareas escolares, cuya importancia ha sido valorada en menor medida.
- El deseo de emancipación también ocupa un lugar destacado, posicionado en los tres primeros puestos en todos los tipos de enseñanzas, situándose en primer lugar para los estudiantes de Programas Profesionales (UFIL). Dentro de los ítems que configuran esta dimensión, el deseo de tener ingresos propios parece ser el aspecto más determinante; el menos decisivo, el deseo de irse de casa. En todo caso, conviene destacar que, en relación con este aspecto, se aprecian diferencias entre los resultados del estudio cuantitativo y los del estudio cualitativo. Los educadores que participaron en este último mencionaron el deseo de emancipación en una única ocasión, lo que contrasta con la importancia concedida por los estudiantes que habían abandonado y, también, con los resultados de estudios previos (Soler et al., 2021).
- La escasa o inadecuada orientación académico-profesional se sitúa en primera posición para los estudiantes de Bachillerato para Personas adultas, Acceso a Ciclos Formativos de Grado Superior y Acceso a la Universidad. Este hecho contrasta con la cuarta posición en importancia otorgada por los

estudiantes de Formación Profesional Básica y Programas Profesionales. Es posible que el no haber recibido esa orientación haya conducido a los estudiantes a abandonar de forma precipitada los estudios, en condiciones en las que el alumno hubiera continuado con itinerarios marcadamente académicos. Casi la mitad de los sujetos de la muestra manifiestan que no haber recibido una orientación adecuada para afrontar el estudio de las asignaturas o sobre las opciones formativas o laborales que tenían influyó bastante o totalmente en su decisión.

- Mención especial merecen los aspectos relativos a la interacción con el profesorado, cuya influencia ha sido especialmente elevada para los estudiantes de Formación Profesional Básica y Programas Profesionales (UFIL) para quienes se sitúa en tercera posición de importancia. Centrando el análisis de los ítems que conforman la dimensión, vemos que el motivo más señalado ha sido el tener profesores a los que no entendían cuando explicaban. Posiblemente las dificultades para comprender a sus docentes hayan motivado la búsqueda de alternativas como los Programas Profesionales, que ofrecen un enfoque metodológico más diferenciado
- El peso de las conductas de riesgo y desadaptación parece el menos relevante, a excepción de para los estudiantes de los Programas Profesionales (UFIL), para quienes esta dimensión ocupa posiciones intermedias. Centrando la mirada en los ítems que componen la dimensión, vemos como una proporción muy pequeña del total de estudiantes participantes en el estudio considera que estos motivos han influido bastante o totalmente en su decisión de abandonar el sistema educativo. Llama la atención la nula importancia otorgada al consumo de sustancias adictivas, valorado como nada importante por la práctica totalidad de la muestra. El estar pasando por una etapa de rebeldía es el motivo que ha sido identificado como bastante o totalmente importante por una mayor proporción de sujetos para esta dimensión.
- Los motivos con menor peso en la decisión de abandono por parte de los estudiantes encuestados son los relacionados con la necesidad de asumir otras obligaciones, los derivados de la propia estructura familiar o los relativos a la implicación y el nivel socioeconómico familiar. La posibilidad de intervención sobre estos motivos desde la acción del sistema educativo es ciertamente limitada, por lo que encontrar una escasa valoración de importancia de todos ellos permite poner el acento en acciones mejor orientadas.

Reconocer estos perfiles diferenciales resulta fundamental para ofrecer sistemas educativos más adaptados a las necesidades específicas de los estudiantes, ofreciendo una “escolaridad acompañada” que prevenga aquellas situaciones asociadas con un mayor riesgo de abandono educativo temprano. A través de una atención y orientación personalizadas, es posible ofrecer un apoyo más efectivo y adaptado a cada estudiante.

Junto con lo anterior, la consecución del primer objetivo ha conllevado el análisis de las principales consecuencias que ha tenido la decisión de abandonar de manera temprana la educación en la Comunidad de Madrid. Entre las repercusiones más destacadas, el sentimiento de responsabilidad y preocupación por el futuro, así como las dificultades en el acceso al empleo y el desarrollo profesional, han sido las más valoradas por los estudiantes pertenecientes a la muestra. Podríamos, de este modo, aludir a un impacto claro en factores personales y laborales, tratándose de una decisión que lastra de forma evidente estos dos ámbitos de la vida del individuo. En el polo opuesto, las relaciones sociales parecen preservadas a pesar de esta decisión, siendo el ámbito en el que los estudiantes acusan menor impacto. La identificación de correlaciones estadísticamente significativas entre las cuatro dimensiones que configuran el ámbito de las consecuencias del abandono pone de manifiesto el complejo entramado de secuelas a las que se enfrentan los estudiantes que deciden dejar la educación formal. Las correlaciones entre el sentimiento de culpa y de preocupación por el futuro con la autoeficacia profesional y el deterioro de las relaciones sociales han sido las más elevadas. Desde la perspectiva del profesorado, lo que sigue al abandono es una notable y notoria pérdida de la autoestima que afecta a la percepción que tienen de su futuro y de sus capacidades.

En relación con las posibles diferencias en el impacto de la decisión de abandonar, según el género, se pueden extraer las siguientes conclusiones:

- El impacto negativo del abandono parece más destacado en el caso de las mujeres, quienes han referido valoraciones superiores en tres de los ámbitos considerados, a excepción de los relativos al deterioro de las relaciones sociales. Las mujeres pueden constituir un colectivo especialmente vulnerable, en el que las consecuencias de dejar los estudios de manera prematura se intensifican y afectan en mayor grado su futuro.

Otras dos variables cuya relación con las consecuencias del abandono merece la pena analizar son, por un lado, la edad de retorno y, por otro, la distancia temporal entre el abandono y el retorno.

- En ambos casos, las correlaciones más altas se observan entre estos aspectos y las consecuencias relacionadas el acceso al empleo y el desarrollo profesional. A mayor edad de retorno y/o mayor distancia temporal entre abandono y retorno, peor será el acceso al empleo y el desarrollo profesional. Aunque estas correlaciones son muy débiles, es importante señalar que los datos apuntan hacia la conveniencia de reducir los tiempos de retorno a fin de minimizar efectos adversos.

Del mismo modo, de los resultados de la investigación se desprende que las consecuencias de abandonar prematuramente los estudios presentan importantes similitudes entre el alumnado de los distintos tipos de programas de educación para adultos. En concreto:

- La responsabilidad y la preocupación por el futuro ha sido la consecuencia que en mayor medida ha estado presente en las experiencias vitales del alumnado, alcanzando la primera posición en importancia en todos los casos. Esta valoración ha sido especialmente destacada para los estudiantes de Bachillerato y Acceso a Ciclos Formativos de Grado Superior. Si nos detenemos en analizar los ítems que conforman la dimensión, la preocupación por el futuro es la consecuencia que en mayor medida ha experimentado el alumnado, seguida del sentimiento de culpabilidad por haber abandonado los estudios. El alumnado parece sufrir en gran medida una preocupación por su futuro a raíz de haber abandonado los estudios, así como un sentimiento de culpabilidad destacado. La inseguridad para afrontar nuevos retos es la consecuencia que parece afectar en menor medida.
- En el polo opuesto, se situaría el deterioro de las relaciones personales, consecuencia menos presente en la experiencia vital de los sujetos encuestados, ocupando la última posición en importancia para todos ellos. Muy pocos estudiantes han otorgado importancia a los ítems que componen la dimensión, siendo la falta de valoración social el aspecto más experimentado dentro del escaso peso dado a los aspectos relativos a esta dimensión.
- Por su parte, la autoeficacia profesional es la tercera consecuencia en los estudiantes de Acceso a Ciclos Formativos de Grado Superior, Formación Profesional Básica y Programas Profesionales (UFIL). Esta parece haberse visto especialmente afectada en los estudiantes de Acceso a Ciclos Formativos de Grado Superior, seguidos de aquellos que cursan Bachillerato. Los estudiantes que componen la muestra afirman haber sentido en mayor medida una falta de preparación laboral como consecuencia del abandono prematuro de los estudios, siendo ligeramente mayor el número de personas que ha puesto de manifiesto este aspecto que el de aquellos que han alegado sufrir un sentimiento de inferioridad en el trabajo.

Los obstáculos para acceder al empleo y el desarrollo profesional representan la tercera consecuencia más importante en los estudiantes matriculados en Bachillerato para personas adultas, Acceso a la Universidad y Educación Secundaria para Personas Adultas. Dentro de la dimensión, el aspecto que más estudiantes han considerado que ha tenido un mayor impacto en su vida tras el abandono de los estudios es el relativo a la necesidad de enfrentarse a condiciones laborales adversas, aunque es preciso señalar que las diferencias en las valoraciones de los distintos ítems que componen dicha dimensión son mínimas.

El estudiantado que ha participado en esta investigación ha elegido itinerarios académicos diferenciados para completar la educación secundaria obligatoria o postobligatoria. Los principales motivos que les han impulsado a tomar esta decisión están vinculados con el desarrollo personal y con el anhelo de alcanzar sus aspiraciones académicas y profesionales. La pretensión de establecer o mejorar las relaciones personales ha influido escasamente en esta decisión. Estos hallazgos, que emergen tanto del estudio cuantitativo como del cualitativo, son consistentes con los resultados de investigaciones previas (Soler et al., 2021). Parece, por tanto, que las motivaciones esenciales relacionadas con la vuelta a los estudios o su continuación a través de estos itinerarios formativos se asocian con aspectos intrínsecos, más que con los vinculados a la influencia social. En todo caso, la existencia de correlaciones significativas entre todos los motivos de retorno considerados revela el complejo entramado del que surge la decisión de regreso al sistema educativo. El deseo por alcanzar las aspiraciones académicas y profesionales y el de desarrollarse profesionalmente se encuentran fuertemente relacionados.

Si analizamos las diferencias encontradas atendiendo al género y al abandono previo de los estudios, observamos que:

- Las mujeres parecen haber tomado la decisión en base a un mayor número de argumentos, ya que han valorado más positivamente los diferentes motivos para cursar las enseñanzas actuales en comparación con los hombres, con la excepción de los aspectos vinculados a las relaciones personales. Este hecho es coherente con el señalado en el ámbito de las consecuencias del abandono, donde las mujeres puntuaron más alto en todas las dimensiones. Lo anterior sugiere que sentir las consecuencias de abandonar como más intensas viene acompañado de unos motivos de retorno más claramente identificados por las mujeres.
- También se observan algunas diferencias en la importancia otorgada al deseo de desarrollo personal, siendo superior para el estudiantado que previamente habían abandonado los estudios, y en las aspiraciones académicas y profesionales, ligeramente más elevadas en el alumnado que nunca se ha desvinculado del sistema educativo.
- Por último, resulta interesante comprobar cómo las relaciones entre la edad de retorno y el tiempo transcurrido entre el abandono y el retorno, por un lado, y los motivos para cursar los estudios actuales, por otro, son en todos los casos estadísticamente significativas pero débiles, a excepción de la relación entre el tiempo transcurrido y las aspiraciones académicas. En dicho ámbito, la relación no es estadísticamente significativa, denotando que las aspiraciones académicas parecen menos sensibles al paso del tiempo entre abandono y retorno.

Si bien querer superarse a sí mismo y sentirse capaz de afrontar nuevos retos son motivaciones centrales para continuar estudiando, podemos observar algunas diferencias entre el estudiantado atendiendo a los programas educativos que se encuentran cursando actualmente:

- El deseo de superación ha alcanzado la primera posición para los estudiantes de Bachillerato para personas adultas, Acceso a Ciclos Formativos de Grado Superior, Acceso a la Universidad y Educación Secundaria para Personas Adultas. Sin embargo, en el caso de la Formación Profesional Básica y los Programas Profesionales, esta primera posición la han ocupado las aspiraciones académicas y profesionales. La proyección académica/profesional de los estudios parece marcar un patrón diferencial entre el estudiantado.
- El enriquecimiento de las relaciones personales parece tener una incidencia menor en la decisión de retomar los estudios, especialmente en el caso del alumnado matriculado en Bachillerato para personas adultas y en Acceso a la Universidad. Sin embargo, al considerar los ítems que conforman esta dimensión, se observa que el deseo de que los familiares y amigos se sientan orgullosos, seguido del deseo de valoración por parte de otras personas, son motivos centrales para cursar los estudios actuales. Por tanto, a pesar de que los motivos de retorno más relevantes se centran en factores intrínsecos, como querer superarse a uno mismo o sentirse capaz de afrontar nuevos retos, existe cierta influencia de elementos extrínsecos relacionados con el orgullo y la valoración por parte de personas cercanas.
- Las aspiraciones académicas y profesionales han mantenido una posición intermedia, situándose en segundo lugar en relación con su influencia en la decisión de matriculación. Los estudiantes de Educación Secundaria para Personas Adultas, Formación Profesional Básica y Programas Profesionales han sido quienes han otorgado a las aspiraciones académicas y profesionales valoraciones más altas.
- En cuanto a la influencia del deseo de desarrollo profesional, se observan puntuaciones muy similares en todos los tipos de enseñanzas, siendo el alumnado que se encuentra cursando Programas Profesionales el que apunta en mayor medida a la influencia de este motivo para cursar sus estudios actuales. En el polo opuesto se situarían los estudiantes de Bachillerato, quienes han indicado este motivo en menor medida. El deseo por mejorar las condiciones laborales ha sido el más señalado.

Finalmente, la presente investigación también ha buscado comprender cómo es la experiencia educativa actual del estudiantado matriculado en enseñanzas para personas adultas, prestando especial atención a las principales dificultades a las que deben hacer frente. De este modo, aunque con una valoración media, son las dificultades en el proceso de aprendizaje, los problemas de conciliación y las barreras relacionadas con la actitud hacia el estudio las que lastran de manera más determinante la experiencia educativa del alumnado. Por otro lado, las barreras económicas y de apoyo social, junto con las dificultades asociadas a la organización de las

enseñanzas, son las que parecen tener un impacto menor en el estudiantado. Si bien es cierto que la existencia de correlaciones entre las distintas barreras consideradas hace pensar en un panorama con un complejo entramado de interacciones que configuran la experiencia educativa actual de los discentes, con límites sutiles y permeables entre las distintas dimensiones objeto de estudio.

Un análisis en mayor detalle de las diferencias encontradas atendiendo al género y al abandono previo de los estudios revela que:

- Son las mujeres quienes refieren mayores barreras actitudinales hacia el estudio, más dificultades asociadas al proceso de aprendizaje y mayores problemas de conciliación en su experiencia educativa actual. No debemos olvidar que la valoración de las mujeres también ha resultado superior en cuanto a las consecuencias del abandono y los motivos que influyen en el retorno, revelando así un perfil diferenciado por género en estos ámbitos. Las mujeres refieren encontrarse en situaciones más adversas, pero, al mismo tiempo, muestran motivaciones más intensas para persistir en sus estudios.
- Todas las dificultades, a excepción de las asociadas a la organización de las enseñanzas, han sido percibidas con más intensidad por el alumnado que previamente había abandonado el sistema educativo.

Dentro del grupo de estudiantes que había abandonado previamente el sistema educativo, la edad de retorno y el tiempo transcurrido entre el abandono y el retorno revelan la existencia de una asociación positiva entre estos aspectos y las dificultades de conciliación, siendo correlaciones de magnitud leve.

Por otro lado, se observa que las dificultades vinculadas a la experiencia educativa actual presentan notables variaciones entre los estudiantes matriculados en los distintos tipos de programas de educación para personas adultas. En concreto:

- Las barreras asociadas al proceso de aprendizaje han sido referidas como las más importantes para los estudiantes de todas las titulaciones, excepto para aquellos matriculados en Acceso a la Universidad, donde ocupan la segunda posición. La falta de hábito de estudio sería el ítem que ha resultado más valorado dentro de esta dimensión. Para el alumnado de Acceso a la Universidad, las dificultades que ocupan la primera posición serían las relativas a la conciliación.
- En segunda y tercera posición en cuanto a nivel de importancia dentro de la experiencia educativa actual, se sitúan las barreras actitudinales hacia el estudio, presentando similares puntuaciones y distribuciones para todas las titulaciones analizadas. El miedo al fracaso, la falta de confianza hacia los estudios y la falta de motivación constituyen los elementos que configuran la dimensión más valorada por el estudiantado. Este dato cobra especial relevancia, pues una acción educativa orientada a fortalecer la confianza en uno mismo y en el

valor de los estudios, así como potenciar la motivación, podría asegurar una experiencia educativa actual más satisfactoria.

- Otras de las barreras que los estudiantes encuentran en la consecución de sus estudios actuales son las relacionadas con la conciliación, siendo los estudiantes de Acceso a la Universidad y de Acceso a Ciclos Formativos de Grado Superior quienes señalan verse afectados con más intensidad por estas dificultades. La falta de tiempo para estudiar es la barrera de conciliación que parece generar mayores dificultades.
- Las dificultades menos valoradas por parte de los estudiantes encuestados se relacionan con las barreras económicas y de apoyo social y con las dificultades asociadas a la organización de las enseñanzas. Podemos señalar que nos encontramos, por tanto, ante programas accesibles en términos generales, que los estudiantes cursan con apoyo familiar y/o laboral y con una estructura organizativa que facilita su seguimiento.

Finalmente, uno de los hallazgos más reveladores del grupo focal con profesionales de la educación que atienden a este colectivo de alumnos ha sido la explícita caracterización de cómo se han de configurar este tipo de enseñanzas para que resulten exitosas. Así pues, reclamando un cierto estatus diferencial, de los relatos de los entrevistados emerge una enseñanza basada en cuatro ejes o pilares esenciales diseñados para proporcionar una “salida positiva” a estas personas que, como se ha recogido en apartados anteriores, se encuentran en una situación de abandono. El primer pilar consiste en configurarse como una escuela de acogida. Trabajar en la recuperación de la autoestima del alumno o de la alumna sería la condición necesaria, aunque no suficiente, para avanzar en cualquiera de las modalidades de enseñanza. En segundo lugar, consideran imprescindible otorgar una mayor flexibilidad espacio-temporal a este tipo de enseñanzas, ya que muchos de los estudiantes que participan en estas modalidades educativas tienen responsabilidades familiares y laborales. En tercer lugar, destacan que ha de ser una modalidad de enseñanza con una clara vinculación con el empleo. Y, por último, subrayan la necesidad de una mayor especialización docente del colectivo de profesionales que se encarga de atender estas enseñanzas, dada la particular y especial complejidad del alumnado.

capítulo 6

Propuestas de futuro



1. Introducción

El Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid (CECM) es el órgano de participación de la comunidad educativa madrileña. El trabajo que desarrolla va dirigido a la mejora de la educación madrileña y se debe realizar contando con la realidad de esta comunidad educativa.

Cuando recibimos el informe de la Fundación Europea Sociedad y Educación, encontramos un excelente análisis y un material extraordinario, pero faltaba algo más para imbricarlo en la forma de trabajo del Consejo Escolar que busca alentar la participación de la comunidad educativa representada en el propio Consejo. Más aún, cuando la decisión de analizar el abandono educativo en nuestra región había surgido de una Propuesta de Mejora aprobada por el Pleno del Consejo Escolar.

Después de pensar en distintas fórmulas, optamos por la organización de una jornada de trabajo en la que se pudiera conocer con más detalle el informe y reflexionar sobre las cuestiones que planteaba. Así, el 26 de septiembre de 2024 se convocó una Jornada sobre Abandono Educativo Temprano y Retorno Educativo en el Instituto Superior Madrileño de Innovación Educativa, al que agradecemos su acogida.

La jornada contó con unos 70 participantes entre los que se encontraban los miembros del grupo de discusión de la parte cualitativa de la investigación, consejeros del CECM y otros expertos y colaboradores propuestos por los distintos grupos presentes en el Consejo Escolar y asesores técnicos docentes del propio ISMIE y de la Consejería de Educación, Ciencia y Universidades, además del equipo técnico del Consejo Escolar.

A lo largo de dicha jornada, se presentó un resumen ejecutivo de la publicación que ahora tienen en sus manos. Además, tuvo lugar una mesa redonda moderada por la consejera Isabel Blanco Cambroner, que contó con el testimonio de 5 alumnos valientes que contaron sus historias de vida, sus éxitos y fracasos y que colocaron un gran número de retos por delante a todos los asistentes. Por último, se organizaron 5 grupos de trabajo en los que se buscó que hubiera la mayor heterogeneidad posible.

El trabajo de estos grupos se dividió en 3 bloques:

1. Alumnos: pedagogía y orientación. Este primer bloque estuvo centrado en cómo motivar a los alumnos, cómo trabajar su autoestima y sentido de autoeficacia, cómo identificar el riesgo de fracaso escolar y las posibilidades de abandono y cómo mejorar los procesos de orientación para evitar el fracaso y abandono educativo.

2. Centros y profesores. En el segundo, se preguntaba sobre las necesidades formativas del profesorado, cómo adecuar el perfil de los docentes en determinados centros vinculados a la segunda oportunidad, qué podemos aprender de los centros con experiencias de éxito con alumnos provenientes de abandono o como reforzar la acogida de los alumnos con historias de fracaso y evitar un segundo abandono.

3. Entorno: distintas administraciones, empresas, etc. En este tercer bloque se preguntaba sobre el papel que deben jugar las distintas administraciones, también las locales en la prevención del abandono y el éxito en el retorno, cómo mejorar la coordinación entre empresas y centros educativos, cómo fortalecer el trabajo en red con las distintas partes implicadas, cómo dar a conocer la oferta para el retorno educativo y cómo mejorar el acceso a los recursos para el retorno.

El trabajo de estos grupos fue muy prolijo y se podía ver, acercándonos a cada uno de ellos, lo intensas que eran las discusiones, el conocimiento de todos los asistentes sobre estas materias, la sensibilidad de los profesores presentes, las distintas preocupaciones que planteaban las familias, las empresas, los profesores y los ayuntamientos, etc. Si algo destacó, tanto en este trabajo en grupos como en toda la jornada, fue la centralidad de los alumnos. La mesa redonda que permitió escuchar sus experiencias fue de gran riqueza y permitió ver, claramente, los predictores del abandono, cómo lo viven los alumnos, el impacto de los diversos problemas que surgen, etc. Durante los grupos de trabajo, la voz de los alumnos y también cómo resonaban sus respuestas recogidas a través de los cuestionarios del informe y de las intervenciones de la mesa redonda, estuvieron muy presentes y fueron dando luz y forma a las propuestas que se pergeñaban.

El resultado de esa intensa jornada han sido las 75 propuestas de futuro que encontrarán a continuación. Tienen distinta envergadura: muchas son de aplicación directa, dependen de la iniciativa del centro o de que cualquier profesor decida aplicarlas en el aula, con sus alumnos; otras tienen mayor enjundia y necesitarían otro tipo de decisiones. Todas ellas comparten el mismo objetivo: dotar de oportunidades educativas a los jóvenes madrileños, reducir el abandono educativo y motivar un retorno de éxito que llene a nuestros jóvenes de oportunidades de futuro.

Estas propuestas fueran aprobadas por la Comisión Permanente del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid el 10 de abril de 2025, con el deseo de que puedan ser de utilidad para toda la comunidad educativa y que sean una valiosa herramienta en la reducción del abandono y el incremento del retorno educativo exitoso.

2. Propuestas de futuro

1. El valor educativo y social de la prevención del abandono educativo y del retorno al sistema educativo

4. Dar visibilidad a la importancia de prolongar la etapa de educación y de formación para consolidar un proyecto de vida personal y la participación activa en la sociedad.
5. Impulsar programas de información sobre prevención del abandono educativo y cuáles son sus predictores, para actuar anticipadamente; y del fomento del retorno al sistema educativo centrados en el apoyo a la población en situación de riesgo de abandono o desventaja social para garantizar la equidad e igualdad de oportunidades.
6. Promover en los centros educativos la sensibilización sobre los factores de riesgo del abandono educativo y las opciones existentes para el retorno educativo.
7. Informar al profesorado, al alumnado y a las familias sobre las diferentes opciones para prolongar la formación o propiciar el retorno al sistema educativo.
8. Mejorar la visibilidad de la oferta educativa para aquellos que desean retornar al sistema educativo, incluyendo campañas informativas y difusión en redes sociales y medios locales.
9. Favorecer la implicación de diferentes agentes sociales (administraciones, ayuntamientos, organizaciones o empresas) en la sensibilización sobre el abandono educativo y sus repercusiones personales, sociales o laborales.

2. La planificación y evaluación en los centros para evitar el abandono educativo y favorecer el retorno al sistema educativo

10. Fomentar, en el marco de la autonomía de los centros, el desarrollo de planes de prevención del abandono educativo temprano y de retorno al sistema educativo en consonancia con el Proyecto Educativo y con concreción en la Programación General Anual (PGA) que permitan estructurar la participación coordinada de toda la comunidad educativa (el orientador, los tutores, el resto del profesorado, el alumnado, e incluso las familias) y agentes del entorno con el objetivo de reducir el abandono educativo y facilitar el retorno al sistema educativo del alumnado en riesgo de exclusión.

Para el desarrollo de estos planes y, en cualquier caso, para reducir los posibles casos de abandono educativo y responder de forma temprana, se propone incidir de forma especial en las siguientes acciones y procesos:

11. La coordinación con los centros de procedencia del alumnado y la detección temprana de sus necesidades educativas, especialmente del alumnado con especiales dificultades.
12. Los procesos de acogida y acompañamiento individualizado del alumnado, especialmente en la transición entre etapas, a través de la acción tutorial para fortalecer el sentimiento de pertenencia y la autoestima y la responsabilidad individual.
13. La organización curricular impulsando la flexibilidad y la integración curricular a través del trabajo por ámbitos, así como el carácter práctico de los contenidos conectándolos con la vida y el mundo productivo.
14. El desarrollo de metodologías activas como el trabajo en equipo, el aprendizaje por proyectos o el aprendizaje-servicio (ApS).
15. La organización de los grupos posibilitando la formación de grupos con menor números de alumnos para la atención al alumnado de riesgo de abandono o de retorno al sistema educativo.
16. La creación de aulas de acogida que faciliten la incorporación progresiva a la enseñanza normalizada de aquellos alumnos que presenten situaciones de desconexión grave con el sistema educativo.
17. La evaluación permanente de los resultados del alumnado a través de las tutorías y de los órganos de coordinación didáctica para identificar posibles disfunciones y proponer acciones de mejora de los mismos.
18. El modelo de repetición como segunda oportunidad esperanzadora, no como castigo o fracaso, adecuando la propuesta educativa a evolución del alumno desde su situación anterior para fortalecer sus capacidades y superar sus carencias.
19. La asignación de tutorías que facilite la elección de tutores con mayor capacidad para atender a los alumnos con necesidades educativas severas y favoreciendo el modelo de tutorías individualizadas.
20. El modelo de convivencia ante la corrección del absentismo o por acciones que perturban la convivencia escolar evitando las medidas que aumentan la ruptura o la desafección con el centro educativo como las expulsiones.

21. En el caso de las expulsiones, se consideran convenientes las prácticas restaurativas de reconocimiento de responsabilidad y realización de tareas en beneficio de la comunidad, bien en el propio centro o en colaboración con ayuntamientos u organizaciones externas.

22. La relación con las familias a través de la orientación y la acción tutorial, especialmente las de los alumnos en situación de riesgo de abandono,

23. La coordinación con los servicios sociales y otros agentes del entorno desde un enfoque intersectorial, de diferentes administraciones y organizaciones que pueden ofrecer atención externa al alumnado en situación de riesgo de abandono educativo.

24. La relación con empresas del entorno para fortalecer su compromiso para facilitar el conocimiento del mundo laboral a través de la realización de prácticas, visitas o estancias.

3. El modelo de intervención educativa

3.1. Los principios del modelo

25. La formación integral, abordando no solo aspectos académicos, sino también la preparación para la vida diaria y el desarrollo del proyecto de vida.

26. La motivación por el aprendizaje como un medio de realización personal

27. La autonomía a través del autoconocimiento y la responsabilidad individual.

28. La autoestima y la gestión emocional que permiten desarrollar la resiliencia ante resultados adversos y el compromiso con la superación personal.

29. El sentido de pertenencia que fortalece el sentimiento de formar parte y la solidaridad con los demás.

3.2. La orientación

30. Promover una orientación personal, social y emocional que aumente en el alumnado la confianza en las propias capacidades, el sentido de pertenencia al centro, que mejore el clima y las relaciones positivas y reduzca la desafección escolar.

31. Trabajar el diagnóstico temprano en la orientación desde la incorporación al centro educativo, con un acompañamiento personalizado para identificar tempranamente las necesidades e intervenir antes del abandono escolar y ofrecer apoyo adecuado a las necesidades de cada alumno con especial atención al alumnado con necesidades significativas de aprendizaje y en riesgo de abandono educativo y a sus familias.

32. Buscar un equilibrio entre la orientación que permita ajustar la formación a la demanda laboral y la opción vocacional del alumnado, asegurando que los estudiantes conocen la relación entre los requerimientos de formación y sus expectativas profesionales.

33. Desarrollar acciones de mentoring dirigidas al alumnado con dificultades de aprendizaje y riesgo de abandono educativo con la colaboración del personal del centro, del entorno y de las propias familias.

34. Fomentar el conocimiento de referentes personales, próximos y del entorno, para despertar las vocaciones y motivar las decisiones sobre su futuro personal, académico y profesional.

35. Integrar la orientación en cada materia, permitiendo que el alumnado vea su utilidad en un futuro, la parte práctica de éstas y que vaya descubriendo poco a poco su propia vocación.

36. Permitir que la orientación sea una apertura de miras y de opciones y no que promueva un solo camino que pueda abocar al fracaso a determinados alumnos.

3.3. El proceso enseñanza-aprendizaje

37. Desarrollar actividades de aprendizaje, como el aprendizaje servicio (cuidado del medio ambiente, cuidado de la salud, fomento del deporte, fomento de la cultural, etc.) vinculadas a la orientación profesional y con la capacidad de despertar la motivación del alumnado

38. Desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde un modelo competencial.

39. Promover proyectos de transformación educativa y metodologías activas que impulsan un aprendizaje efectivo y motivador.

40. Fomentar actividades de aprendizaje de carácter práctico vinculadas a la formación Profesional.

41. Fomentar la enseñanza personalizada y el seguimiento personalizado, creando grupos con menor número de alumnos.
42. Promover el aprendizaje entre iguales para fortalecer la motivación, la asimilación de contenidos y el desarrollo de habilidades.
43. Flexibilizar el currículo para hacerlo más práctico y útil, adaptando el aprendizaje a los contextos específicos.
44. Organizar las enseñanzas por ámbitos en los primeros años de la ESO para fortalecer la cohesión y reducir el fracaso escolar.

4. Los recursos personales

45. Reforzar y reconocer al profesorado que trabaja en centros con alumnado de especial vulnerabilidad, evitando que estos puestos se puedan asignar a profesionales sin experiencia, sin formación pedagógica o sin las competencias necesarias para trabajar con este alumnado.
46. Promover la estabilidad del profesorado en estos centros, permitiendo que los docentes desarrollen un trabajo a largo plazo (por ejemplo, a través de comisiones de servicios), de modo que puedan integrarse en equipos que establezca vínculos con el centro y su comunidad y que redunden en la mejora de los resultados del alumnado.
47. Ajustar el horario del profesorado que trabaja con alumnos vulnerables en riesgo de abandono o en proceso de reincorporación al sistema educativos, para facilitar la coordinación y la atención individualizada al alumnado, especialmente de los tutores.
48. Aumentar la presencia de recursos humanos en los centros educativos permitiendo perfiles específicos como el de Servicios a la Comunidad o de salud mental adaptados a las necesidades del alumnado.
49. Reforzar el papel de los equipos de orientación y reducir la burocracia que limita su eficacia.
50. Establecer la figura de un coordinador de intermediación laboral o tutor de gestión de las prácticas para facilitar la conexión entre escuela y empresa.
51. Continuar ampliando la figura de los Mentores de Formación Profesional que ofrecen un apoyo valioso a la orientación y motivación del alumnado.

5. La formación del profesorado

52. Dar un mayor énfasis en la formación inicial y continua del profesorado para la atención de colectivos vulnerables, proporcionando a los docentes una formación específica para acompañar al alumnado en riesgo de exclusión escolar con programas centrados en áreas como la comunicación afectiva, la resolución de conflictos y la atención a la diversidad para que puedan atender mejor esas necesidades.

53. Reforzar las competencias del profesorado, destacando la importancia de la tutoría personalizada y la mentoría para que los docentes puedan apoyar a los alumnos vulnerables de manera eficaz y adaptada a cada caso.

54. Ofrecer cursos de formación específicos para el profesorado de programas y centros de Formación Profesional Básica (FPB), Centros de Educación para Personas Adultas (CEPA), Unidades de Formación e Inserción Laboral (UFIL) y Aulas de Compensación Educativa.

55. Fomentar programas de formación continua que incluyan la observación en el aula, el acompañamiento de docentes con experiencia y la mentoría entre los profesionales, para mejorar su práctica educativa y apoyar su desarrollo profesional en todos los niveles.

56. Desarrollar formación específica sobre los riesgos del abandono educativo, los predictores de éste, cómo afrontarlo, las consecuencias del abandono en el futuro del alumnado y todas aquellas materias que formen y sensibilicen al profesorado a trabajar en la reducción del abandono educativo.

57. Impulsar un debate amplio y sosegado sobre el papel del profesorado en el abandono educativo y en el retorno exitoso, que evite un nuevo abandono. Tomar, de este debate, conclusiones de aprendizaje que puedan seguir mejorando la propia formación del profesorado.

6. La relación de las familias y el centro educativo

58. Fomentar la orientación y formación a las familias, especialmente las del alumnado en situación de riesgo de abandono o en proceso de retorno al sistema educativo, desde el departamento de orientación de los centros en horario accesible para las mismas, dentro de los márgenes que permite la normativa.

59. Facilitar desde los centros la participación de las familias en los procesos de orientación y seguimiento individualizado de los alumnos apoyando la labor de

tutores para que potencien los hábitos de estudio de sus hijos y construyan sus expectativas de futuro.

60. Ampliar los programas de formación para AMPAS, de modo que puedan apoyar mejor a sus hijos en la prevención del abandono educativo y el retorno educativo.

61. Mejorar la difusión de la Guía para familias en orientación y fomentar encuentros de la comunidad educativa para mejorar la orientación y la convivencia.

7. Los recursos y las relaciones de colaboración con el entorno

7.1. La participación y apoyo de las administraciones

62. Facilitar un marco de coordinación entre diferentes administraciones locales y autonómicas del ámbito educativo social y laboral para coordinar acciones orientadas a la prevención del abandono educativo y a facilitar, en el ámbito de sus competencias, el retorno al sistema educativo de aquellos que lo abandonaron.

63. Potenciar la coordinación entre los servicios públicos de empleo y el sistema educativo, para impulsar el retorno educativo y dotar de mejores oportunidades formativas y, posteriormente, laborales a la población madrileña.

64. Establecer itinerarios flexibles que permitan la interacción entre la vía académica y profesional, adaptando el sistema educativo a las necesidades individuales del alumno.

65. Ampliar la oferta formativa vinculada a la formación profesional que faciliten itinerarios que inviten a continuar la formación evitando el abandono educativo y el retorno al sistema educativo para quienes abandonaron.

66. Facilitar los puentes y modos de titulación para facilitar el acceso a diferentes enseñanzas, como reestructurar la vía de acceso a FP desde las UFIL para concluir en un tercer año en FP básica.

67. Facilitar la creación de grupos de estudiantes más pequeños en los centros que atienden a alumnos vulnerables, de modo que el profesorado pueda ofrecer una atención más personalizada.

68. Reducir las barreras fiscales y burocráticas que dificultan la incorporación de los estudiantes a prácticas en empresas.

69. Reforzar las becas y ayudas para facilitar el acceso de los alumnos a la formación y mejorar los procesos de matriculación y acceso a recursos educativos.

7.2. Las relaciones con el mundo empresarial

70. Reforzar la relación entre el mundo empresarial y el educativo para facilitar la realización de prácticas y aumentar el compromiso de las empresas en la formación del alumnado y futuros trabajadores.

71. Favorecer espacios de coordinación entre empresas, centros educativos y administración local para analizar necesidades formativas de los jóvenes y actuaciones para satisfacerlas.

72. Establecer bonificaciones para empresas que acojan a estudiantes en prácticas y mejoren su compromiso con programas de contratación superior.

73. Avanzar en la implementación del programa 4º ESO + empresa.

8. El intercambio de buenas prácticas y visitas a centros de segunda oportunidad en educación y formación

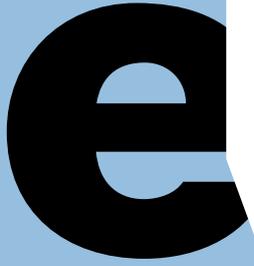
74. Promover la generalización de Buenas Prácticas en los centros educativos facilitando el intercambio de experiencias que han demostrado tener un impacto positivo en la prevención del abandono educativo y en el retorno al sistema educativo.

75. Desarrollar guías o recomendaciones, desde esas buenas prácticas, que puedan ser de utilidad para otros centros y para todos los profesionales del ámbito educativo que buscan la reducción del abandono educativo.

76. Fomentar la difusión institucional de los Centros de Educación de Personas Adultas (CEPA), Unidades de Formación e Inserción Laboral (UFIL) y de centros y programas que ofrecen segundas oportunidades en educación y formación para dar a conocer su oferta y alcance.

77. Promover el intercambio de buenas prácticas y modelo de éxito de ex-alumnos que hayan regresado a la educación como ejemplo de inspiración para otros estudiantes.

78. Promover jornadas de intercambio y visitas a centros de especialidades diversas para que los alumnos conozcan la oferta educativa y laboral.



capítulo 7

Referencias y bibliografía



7.1. Referencias bibliográficas

- Comisión Europea, EACEA, Eurydice, y Cedefop. (2014). *Tackling early leaving from education and training in Europe: Strategies, policies and measures. Eurydice and Cedefop Report*. <https://bit.ly/3QztSAC>
- Creswell, J. W. y Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches [Indagación cualitativa y diseño de la investigación: elegir entre cinco enfoques]*. Sage Publications
- Gutiérrez-de-Rozas, B., Macedo, E., Carpintero Molina, E., y López-Martín, E. (2023). Los condicionantes del abandono temprano y del retorno educativo bajo la mirada de sus protagonistas. *Revista Complutense de Educación*, 34(4), 931- 944.
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:-de:0168-ssoar-395173>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). *Datos y cifras. Curso escolar 2020/2021*. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=21237
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021). *Datos y cifras. Curso escolar 2021/2022*. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:b9311a59-9e97-45e6-b912-7efe9f3b1f16/datos-y-cifras-2021-2022-espanol.pdf>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). *Datos y cifras. Curso escolar 2022/2023*. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:23ffe4f5-a212-4f99-aea4-dd1baac84bd4/datos-y-cifras-2022-2023-espanol.pdf>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2023). *Datos y cifras. Curso escolar 2023/2024*. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:27162db1-c2b3-4f9c-a8fa-a17731a561f8/datos-y-cifras-2023-2024-espanol.pdf>
- 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. <https://doi.org/10.5944/educxx1.21351>
- Soler, A., Martínez-Pastor, J. I., López-Meseguer, R., Valdés, M. T., Sancho, M. A., Morillo, B., & Cendra, L. (2021). *Mapa del abandono educativo temprano en España. Informe General*. EFSE. Fundación Europea Sociedad y Educación.

7.2. Bibliografía para profundizar

- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., y Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33-46. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.01.002>
- Eurostat. (2022). *Early leavers from education and training*. <https://bit.ly/3wIFc6s>
- Fernández-Enguita, M., Mena Martínez, L., y Rivière Gómez, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Obra Social Fundación la Caixa. <https://bit.ly/3cx-CABk>

- González-Rodríguez, D., Vieira, M. J., y Vidal, J. (2019). Factors that influence early school leaving: a comprehensive model. *Educational Research*, 61(2), 1-17.
- Gutiérrez-de-Rozas, B., Carpintero Molina, E., y López-Martín, E. (2022). Academic failure and dropout: Untangling two realities. *European Journal of Educational Research*, 11(4), 2275-2289. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.4.2275>
- Gutiérrez-de-Rozas, B., López-Martín, E., y Carpintero Molina, E. (2022). Condicionantes del rendimiento académico: meta-síntesis de 25 años de metaanálisis. *Revista de Educación*, 398, 39-85. <https://doi.org/10.4438/1988-592XRE-2022-398-552>
- Gutiérrez-de-Rozas, B., López-Martín, E., y Carpintero Molina, E. (2022). Defining the profile of students with low academic achievement: a cross-country análisis through PISA 2018 data. *Frontiers in Education*, Artículo 7:910039. <http://doi.org/10.3389/educ.2022.910039>
- Gutiérrez-de-Rozas, B., López-Martín, E., y Carpintero, E. (2023). Análisis del abandono educativo temprano en España: condicionantes del abandono y motivos para regresar al sistema educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 41(2), 523-549. <https://doi.org/10.6018/rie.546521>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of 800+ meta-analyses on achievement*. Routledge.
- Hattie, J. (2017). *Visible Learning plus. 250+ Influences on Student Achievement*. <https://bit.ly/3AVXPVH>
- López Martín, E., Expósito Casas, E., Carpintero Molina, M. E., y Asensio Muñoz, I. I. (2018). ¿Qué nos dice PISA sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias? Una aproximación a través de árboles de decisión. *Revista de Educación*, (382), 133-161.
- López-Martín, E., Gutiérrez-de-Rozas, B., Otero-Mayer, A., y Expósito-Casas., E. (2022). Análisis cualitativo del perfil profesional de los docentes de educación secundaria eficaces. *Revista Española de Pedagogía*, 80(283), 493-516. <https://doi.org/10.22550/REP80-3-2022-04>
- López-Martín, E., Gutiérrez-de-Rozas, B., González-Benito, A., y Expósito-Casas., E. (2023). Why do teachers matter? A meta-analytic review of how teacher characteristics and competencies affect students' academic achievement. *International Journal of Educational Research*, 120, Artículo 102199. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102199>
- Morentin-Encina, J., y Ballesteros B. (2020). Tanto por cierto: Análisis de la medida del abandono temprano de la educación y formación. *Revista de Educación*, 389, 143-176. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-389-458>
- Sipe, T. A., y Curlette, W. L. (1997). A meta-synthesis of factors related to educational achievement: A methodological approach to summarizing and synthesizing meta-analyses. *International Journal of Educational Research*, 25(7), 583-698. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(96\)00021-3](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(96)00021-3)

educación

e

Sesión de trabajo
sobre el retorno educativo
en la Comunidad de Madrid



PROPUESTAS DE FUTURO

CONSEJO ESCOLAR DE LA COMUNIDAD DE MADRID

I introducción

La tasa de Abandono Educativo Temprano de la Comunidad de Madrid fue, en el año 2024, del 10,5%⁴, una de las más bajas de España, que cuenta con una media del 13% y muy cerca del objetivo europeo del 9%. Sin embargo, más allá de las grandes estadísticas de la educación, el caso singular de cada alumno que abandona es un drama ya que las consecuencias que se derivan de un bajo nivel de estudios se arrastran a lo largo de la vida en aspectos tan diversos como la salud, el bienestar en el hogar y, desde luego, en la empleabilidad y la renta.

Teniendo esto en cuenta, el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid decidió emprender una investigación que permitiera entender mejor las causas del abandono educativo y, sobre todo, los motivos que llevan a retornar al sistema educativo y que permiten que jóvenes y adultos recuperen sueños y oportunidades mejorando su nivel formativo.

Contamos, para esto, con la Fundación Europea Sociedad y Educación (FESE), que ya en el año 2021 había publicado el informe [“Mapa del Abandono Educativo Temprano en España”](#) y atesoraba un importante conocimiento sobre esta materia.

Así, durante el curso 2023-2024 la FESE, junto con un equipo de investigadores, dirigido por Esther López Martín, Vicerrectora de Innovación Educativa de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, realizaron un estudio sobre las causas que motivan el abandono educativo temprano y los motivos que llevan al retorno contando con un total de 1888 alumnos de diversos centros educativos de la Comunidad de Madrid.

Conociendo la gran preocupación por esta materia de los consejeros que forman parte del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid y su implicación en mejorar la educación madrileña, se propuso celebrar una sesión de trabajo con la FESE y el equipo de investigación que permitiera una reflexión sosegada y serena sobre el abandono y el retorno educativo. En dicha sesión se desarrolló un trabajo en grupos que dio lugar a una serie de propuestas de futuro acordadas por los miembros de estos grupos y que buscan contribuir a la reducción del abandono educativo temprano e incrementar las posibilidades de retorno educativo en aquella población con menos estudios.

⁴ [Explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa: Nivel de Formación y Formación Permanente. Avance de resultados 2024. MEFPyD](#)

A continuación, se recogen dichas propuestas de futuro que se someten a su consideración por parte de la Comisión Permanente.

Propuestas de futuro

1. El valor educativo y social de la prevención del abandono educativo y del retorno a al sistema educativo

- Dar visibilidad a la importancia de prolongar la etapa de educación y de formación para consolidar un proyecto de vida personal y la participación activa en la sociedad.
- Impulsar programas de información sobre prevención del abandono educativo y del fomento del retorno al sistema educativo centrados en el apoyo a la población en situación de riesgo o desventaja social para garantizar la equidad e igualdad de oportunidades.
- Favorecer la implicación de diferentes agentes sociales (administraciones, ayuntamientos, organizaciones o empresas) en la sensibilización sobre el abandono educativo y sus repercusiones personales, sociales o laborales.
- Promover en los centros educativos la sensibilización sobre los factores de riesgo del abandono educativo y las opciones existentes para en retorno educativo.
- Informar al profesorado, al alumnado y a las familias sobre las diferentes opciones para prolongar la formación o propiciar el retorno al sistema educativo.
- Mejorar la visibilidad de la oferta educativa para aquellos que desean retornar al sistema educativo, incluyendo campañas informativas y difusión en redes sociales y medios locales.

2. La planificación y evaluación en los centros para evitar el abandono educativo y favorecer el retorno al sistema educativo

- Fomentar en el marco de la autonomía de los centros el desarrollo de planes de prevención del abandono educativo temprano y de retorno al sistema educativo en consonancia con el Proyecto Educativo y con concreción en la Programación General Anual PGA que permitan estructurar la participación coordinada de toda la comunidad educativa (el orientador, los tutores, el resto del profesorado, el alumnado, e incluso las familias) y agentes del entorno con el objetivo de reducir el abandono educativo y facilitar el retorno al sistema educativo del alumnado en riesgo de exclusión, con especial atención a las siguientes acciones y procesos:

- La coordinación con los centros de procedencia del alumnado y la detección temprana de sus necesidades educativas, especialmente del alumnado con especiales dificultades.
- Los procesos de acogida y acompañamiento individualizado del alumnado, especialmente en la transición entre etapas, a través de la acción tutorial para fortalecer el sentimiento de pertenencia y la autoestima y la responsabilidad individual.
- La organización curricular impulsando la flexibilidad y la integración curricular a través del trabajo por ámbitos, así como el carácter práctico de los contenidos conectándolos con la vida y el mundo productivo.
- El desarrollo de metodologías activas como el trabajo en equipo, al aprendizaje por proyectos o el aprendizaje servicio.
- La organización de los grupos posibilitando la formación de grupos con menor números de alumnos para la atención al alumnado de riesgo de abandono o de retorno al sistema educativo. En este sentido se considera adecuado la creación de aulas de acogida que faciliten la incorporación progresiva a la enseñanza normalizada de aquellos alumnos que presenten situaciones de desconexión grave con el sistema educativo.
- La evaluación permanente de los resultados del alumnado a través de las tutorías y de los órganos de coordinación didáctica para identificar posibles disfunciones y proponer acciones de mejora de los mismos.
- El modelo de repetición como segunda oportunidad esperanzadora, no como castigo o fracaso, adecuando la propuesta educativa a evolución del alumno desde su situación anterior para fortalecer sus capacidades y superar sus carencias.
- La asignación de tutorías facilite la elección de tutores con mayor capacidad para atender a los alumnos con necesidades educativas severas y favoreciendo el modelo de tutorías individualizadas.
- El modelo de convivencia ante la corrección del absentismo o por acciones que perturban la convivencia escolar evitando las medidas que aumentan la ruptura o la desafección con el centro educativo como las expulsiones. En este sentido se considera conveniente las prácticas restaurativas de reconocimiento de responsabilidad y realización de tareas en beneficio de la comunidad, bien el propio centro o en colaboración con ayuntamientos u organizaciones externas.
- La relación con las familias a través de la orientación y la acción tutorial, especialmente las de los alumnos en situación de riesgo de abandono,
- La coordinación con los servicios sociales y otros agentes del entorno desde un enfoque intersectorial, de diferentes administraciones y organizaciones que pueden ofrecer atención externa al alumnado en situación de riesgo de abandono educativo.
- La relación con empresas del entorno para fortalecer su compromiso para facilitar el conocimiento del mundo laboral a través de la realización de prácticas, visitas o estancias.

3. El modelo de intervención educativa

3.1. Los principios del modelo

- La formación integral, abordando no solo aspectos académicos, sino también la preparación para la vida diaria y el desarrollo del proyecto de vida.
- La motivación por el aprendizaje como un medio de realización personal
- La autonomía a través del auto conocimiento y la responsabilidad individual.
- La autoestima y la gestión emocional que permiten desarrollar la resiliencia ante resultados adversos y el compromiso con la superación personal.
- El sentido de pertenencia que fortalece el sentimiento de formar parte y la solidaridad con los demás.

3.2. La orientación

- Promover una orientación personal, social y emocional que aumente en el alumnado la confianza en las propias capacidades, el sentido de pertenencia al centro, mejore el clima y las relaciones positivas y reduzca la desafección escolar.
- Trabajar el diagnóstico temprano en la orientación desde la incorporación al centro educativo, con un acompañamiento personalizado para identificar tempranamente las necesidades e intervenir antes del abandono escolar y ofrecer apoyo adecuado a las necesidades de cada alumno con especial atención al alumnado con necesidades significativas de aprendizaje y en riesgo de abandono educativo y a sus familias.
- Buscar un equilibrio entre la orientación que permita ajustar la formación a la demanda laboral y la opción vocacional del alumnado, asegurando que los estudiantes conocen la relación entre los requerimientos de formación y sus expectativas profesionales.
- Desarrollar acciones de mentoring dirigidas al alumnado con dificultades de aprendizaje y riesgo de abandono educativo con la colaboración del personal del centro, del entorno y de las propias familias.
- Fomentar el conocimiento de referentes personales, próximos y del entorno, para despertar las vocaciones y motivar las decisiones sobre su futuro personal, académico y profesional.

3.3. El proceso enseñanza-aprendizaje

- Desarrollar actividades de aprendizaje, como el aprendizaje servicio (cuidado del medio ambiente, cuidado de la salud, fomento del deporte, fomento de la

- cultural, etc) vinculadas a la orientación profesional y con la capacidad de despertar la motivación del alumnado
- Desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde un modelo competencial.
 - Promover proyectos de transformación educativa y metodologías activas que impulsan un aprendizaje efectivo y motivador.
 - Fomentar actividades de aprendizaje de carácter práctico vinculadas a la formación Profesional.
 - Fomentar la enseñanza personalizada y el seguimiento personalizado, creando grupos con menor número de alumnos.
 - Promover el aprendizaje entre iguales para fortalecer la motivación, la asimilación de contenidos y el desarrollo de habilidades.
 - Flexibilizar el currículo para hacerlo más práctico y útil, adaptando el aprendizaje a los contextos específicos.
 - Organizar las enseñanzas por ámbitos en los primeros años de la ESO para fortalecer la cohesión y reducir el fracaso escolar.

4. Los recursos personales

- Reforzar y reconocer al profesorado que trabaja en centros con alumnado de especial vulnerabilidad, evitando que estos puestos se asignen únicamente a profesionales sin experiencia, sin formación pedagógica o sin las competencias necesarias.
- Promover la estabilidad del profesorado en estos centros, permitiendo que los docentes desarrollen un trabajo a largo plazo (por ejemplo, a través de comisiones de servicios), de modo que puedan integrarse en equipos que establezca vínculos con el centro y su comunidad que redunden en la mejora de los resultados del alumnado.
- Ajustar el horario del profesorado que trabaja con alumnos vulnerables en riesgo de abandono o en proceso de reincorporación al sistema educativos, para facilitar la coordinación y la atención individualizada al alumnado, especialmente de los tutores.
- Aumentar la presencia de recursos humanos en los centros educativos permitiendo perfiles específicos como el de Servicios a la Comunidad o de salud mental adaptados a las necesidades del alumnado.
- Reforzar el papel de los equipos de orientación y reducir la burocracia que limita su eficacia.
- Establecer la figura de un coordinador de intermediación laboral o tutor de gestión de las prácticas para facilitar la conexión entre escuela y empresa.
- Continuar ampliando la figura de los Mentores de Formación Profesional que ofrecen un apoyo valioso a la orientación y motivación del alumnado.

5. La formación del profesorado

- Dar un mayor énfasis a la formación inicial y continua del profesorado para la atención de colectivos vulnerables, proporcionando a los docentes una formación específica para acompañar al alumnado en riesgo de exclusión escolar con programas centrados en áreas como la comunicación afectiva, la resolución de conflictos y la atención a la diversidad para que puedan atender mejor esas necesidades.
- Reforzar las competencias del profesorado, destacando la importancia de la tutoría personalizada y la mentoría para que los docentes puedan apoyar a los alumnos vulnerables de manera eficaz y adaptada a cada caso.
- Ofrecer cursos de formación específicos para el profesorado de programas y centros de Formación Profesional Básica (FPB), Centros de Educación para Personas Adultas (CEPA), Unidades de Formación e Inserción Laboral (UFIL) y Aulas de Compensación Educativa.
- Fomentar programas de formación continua que incluyan la observación en el aula, el acompañamiento de docentes con experiencia y la mentoría entre los profesionales, para mejorar su práctica educativa y apoyar su desarrollo profesional en todos los niveles.

6. La relación de las familias y el centro educativo

- Fomentar la orientación y formación a las familias, especialmente las del alumnado en situación de riesgo de abandono o en proceso de retorno al sistema educativo, desde el departamento de orientación de los centros en horario accesible para las mismas, dentro de los márgenes que permite la normativa.
- Facilitar desde los centros la participación de las familias en los procesos de orientación y seguimiento individualizado de los alumnos apoyando la labor de tutores para que potencien los hábitos de estudio de sus hijos y construyan sus expectativas de futuro.
- Ampliar los programas de formación para AMPAS, de modo que puedan apoyar mejor a sus hijos en la prevención del abandono educativo y el retorno educativo.
- Mejorar la difusión de la Guía para familias en orientación y fomentar encuentros de la comunidad educativa para mejorar la orientación y la convivencia.

7. Los recursos y las relaciones de colaboración con el entorno

7.1. La participación y apoyo de las administraciones

- Facilitar un marco de coordinación entre diferentes administraciones locales y autonómicas del ámbito educativo social y laboral para coordinar acciones orientadas a la prevención del abandono educativo y a facilitar, en el ámbito de sus competencias, el retorno al sistema educativo de aquellos que lo abandonaron.
- Establecer itinerarios flexibles que permitan la interacción entre la vía académica y profesional, adaptando el sistema educativo a las necesidades individuales del alumno.
- Ampliar la oferta formativa vinculada a la formación profesional que faciliten itinerarios que inviten a continuar la formación evitando el abandono educativo y el retorno al sistema educativo para quienes abandonaron.
- Facilitar los puentes y modos de titulación para facilitar el acceso a diferentes enseñanzas, como reestructurar la vía de acceso a FP desde las UFIL para concluir en un tercer año en FP básica.
- Facilitar la creación de grupos de estudiantes más pequeños en los centros que atienden a alumnos vulnerables, de modo que el profesorado pueda ofrecer una atención más personalizada.
- Reducir las barreras fiscales y burocráticas que dificultan la incorporación de los estudiantes a prácticas en empresas.
- Reforzar las becas y ayudas para facilitar el acceso de los alumnos a la formación y mejorar los procesos de matriculación y acceso a recursos educativos.

7.2. Las relaciones con el mundo empresarial

- Reforzar la relación entre el mundo empresarial y el educativo para facilitar la realización de prácticas y aumentar el compromiso de las empresas en la formación del alumnado y futuros trabajadores.
- Favorecer espacios de coordinación entre empresas, centros educativos y administración local para analizar necesidades formativas de los jóvenes y actuaciones para satisfacerlas.
- Establecer bonificaciones para empresas que acojan a estudiantes en prácticas y mejoren su compromiso con programas de contratación superior.
- Avanzar en la implementación del programa 4º ESO + empresa.

8. El intercambio de buenas prácticas y visitas a centros de segunda oportunidad en educación y formación

- Promover la generalización de Buenas Prácticas en los centros educativos facilitando el intercambio de experiencias que han demostrado tener un impacto positivo en la prevención del abandono educativo y en el retorno al sistema educativo.
- Fomentar la difusión institucional de los Centros de Educación de Personas Adultas (CEPA), Unidades de Formación e Inserción Laboral (UFIL) y de centros y programas que ofrecen segundas oportunidades en educación y formación para dar a conocer su oferta y alcance.
- Promover el intercambio de buenas prácticas y modelo de éxito de ex-alumnos que hayan regresado a la educación como ejemplo de inspiración para otros estudiantes.
- Promover jornadas de intercambio y visitas a centros de especialidades diversas para que los alumnos conozcan la oferta educativa y laboral.



El presente documento ofrece un análisis detallado sobre el retorno educativo en la Comunidad de Madrid, con un enfoque especial en los factores que influyen en la decisión de retomar los estudios, las dificultades encontradas y las consecuencias del abandono educativo temprano. Este estudio, llevado a cabo durante el curso académico 2023/2024, se ha basado en una muestra representativa de centros educativos y ha contado con la colaboración de numerosos profesionales de la educación. A través de un enfoque metodológico mixto, se han explorado tanto las experiencias de los estudiantes como las perspectivas del personal educativo, con el objetivo de ofrecer recomendaciones para mejorar las políticas educativas y apoyar a aquellos que deciden regresar al sistema educativo.



**Comunidad
de Madrid**

Consejo Escolar

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN,
CIENCIA Y UNIVERSIDADES