

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

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

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

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

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

Resumen:

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

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

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

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

<https://revistadepedagogia.org/>

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

revista española de pedagogía
año 77, nº 272, enero-abril 2019, 103-121



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

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

Abstract:

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

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

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

1. Introducción

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

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

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

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

2. Trayectorias y transiciones: una aproximación panorámica

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4. Método

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

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

4.1. Participantes

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

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

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

4.2. Recogida y análisis de datos

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

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

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

- ¿Cómo ha sido que vinieras al centro?

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

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

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

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

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

TABLA 1. Ejemplo de biograma.

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

Fuente: Elaboración propia.

5. Resultados

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

5.1. Durante la educación obligatoria

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

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

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

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

TABLA 2. Estudios cursados por alumnos ATE.

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

Fuente: Elaboración propia.

escolar donde transcurre. Las siguientes citas pueden considerarse ilustrativas:

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

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

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

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

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

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

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

TABLA 3. Cambios situacionales aducidos por los alumnos ATE.

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

Fuente: Elaboración propia.

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

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

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

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

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

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

5.2. Tras la educación obligatoria

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

TABLA 4. Cambios personales aducidos por los alumnos ATE.

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

Fuente: Elaboración propia.

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

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

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

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

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

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

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

Fuente: Elaboración propia.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6. Discusión y conclusiones

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

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

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

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

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

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

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

Notas

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

Referencias bibliográficas

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

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

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

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

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

Dupéré, V., Leventhal, T., Dion, E., Crosnoe, R., Archambault, I., y Janosz, M. (2015). Stressors and turning points in high school and dropout: a stress process, life course framework. *Review of Educational Research*, 85 (4), 591-629. doi: <https://doi.org/10.3102/0034654314559845>

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Biografía de los autores

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

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

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

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

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

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

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

Sumario*

Table of Contents**

Estudios Studies

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

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

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

5

Zaida Espinosa Zárate

El cultivo de la creatividad para el diálogo intercultural

Cultivating creativity for intercultural dialogue

29

Ignasi de Bofarull

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

Character and learning habits: definition and measurement proposal

47

David Luque

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

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

67

Notas Notes

María Moralo, Manuel Montanero

Aprendizaje con y sin error en estudiantes con TEA

Learning with and without errors in students with ASD

85

Antonio Portela Pruaño,

José Miguel Nieto Cano, Ana Torres Soto

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

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

103

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

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

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

Apoyo social percibido e implicación escolar
del alumnado de educación secundaria

*Perceived social support and school engagement
in secondary students*

123

Jesús-Miguel Muñoz-Cantero, Luisa Losada-Puente

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

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

143

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

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

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

163

Reseñas bibliográficas

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

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

(Marina Pedreño Plana). **Bellamy, F.-X.** *Los
desheredados: por qué es urgente transmitir la cultura*

(Esteban López-Escobar). **Pallarés, M., Chiva, O.,**

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

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

177

Informaciones

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

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

Una visita a la red (David Reyero).

191

Instrucciones para los autores

Instructions for authors

201



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

<https://revistadepedagogia.org/>

Depósito legal: M. 6.020 - 1958

INDUSTRIA GRÁFICA ANZOS, S.L. Fuenlabrada - Madrid

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

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

Antonio PORTELA PRUAÑO, PhD. Lecturer. Universidad de Murcia (aportela@um.es).

José Miguel NIETO CANO, PhD. Lecturer. Universidad de Murcia (nietos@um.es).

Ana TORRES SOTO, PhD. Assistant Professor. Universidad de Murcia (ana.t.s@um.es).

Abstract:

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

quite high levels) concerning their life courses prior to returning to education there and the impact they attribute to the centre. Data from in-depth, individual interviews were used to do this. These were performed with 39 unemployed young people at risk of social exclusion aged between 18 and 24 (29 had left school early and 10 had not), as part of a broader case study relating to a centre selected for its relative success and its reputation in Ceuta. The information provided by the participants in the form of stories was subjected to narrative analysis, using two processes: summary biographical tables, which represent relevant

Revision accepted: 2018-11-07.

This is the English version of an article originally printed in Spanish in issue 272 of the **revista española de pedagogía**. For this reason, the abbreviation EV has been added to the page numbers. Please, cite this article as follows: Portela Pruaño, A., Nieto Cano, J. M. y Torres Soto, A. (2019). La reincorporación formativa de jóvenes que abandonan tempranamente la educación: relevancia de su trayectoria previa | *Re-engagement in education and training of young people who leave education early: the importance of earlier prior trajectories*. *Revista Española de Pedagogía*, 77 (272), 103-121. doi: <https://doi.org/10.22550/REP77-1-2019-07>

<https://revistadepedagogia.org/>

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

year 77, n. 272, January-April 2019, 103-121
revista española de pedagogía



events from their lives alongside their views of them, and thematic analysis of the information contained in them. In broad terms, results indicate that the life courses the participants follow are shaped by decisions they take from options shaped by personal, institutional, and social circumstances. They are, therefore, something like *choice biographies*. In this context, early school leaving and re-engagement in training are recurrent, transitory, and reversible, precisely because of the important role played by the people who experience these situations, even if they do so constrained by their institutional and social setting.

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

Resumen:

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

retornar a la formación en él y la incidencia atribuida al mismo. Para ello se recurre a datos procedentes de entrevistas individuales en profundidad realizadas a 39 jóvenes sin empleo y en riesgo de exclusión social con edades comprendidas entre los 18 y 24 años (29 en situación de abandono temprano de la educación y 10 que no se encontraban en esta situación), como parte de un estudio de caso más amplio referido a dicho centro, seleccionado por su éxito relativo y notoriedad en la mencionada Ciudad Autónoma. La información proporcionada por los participantes en forma de relatos ha sido objeto de análisis narrativo, aplicando dos procedimientos: biogramas que representan sucesos relevantes acaecidos en su vida junto a su visión de estos, y análisis temático de la información recogida en ellos. Globalmente considerados, los resultados indican que los recorridos realizados van siendo contruidos mediante decisiones que los participantes adoptan entre alternativas determinadas por circunstancias personales, institucionales y sociales. Se aproximan así a *biografías electivas*. En este contexto, el abandono educativo temprano y la reincorporación a la formación revisten un carácter recurrente, transitorio y reversible, precisamente en virtud del relevante papel que desempeñan quienes viven estas situaciones, aunque lo desempeñen condicionados por su entorno institucional y social.

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

1. Introduction

Youth unemployment and inactivity are growing global phenomena that are causing widespread concern (International Labour Organization, 2017). Their impact is greater on people who leave education early, and so both conditions have been linked to this phenomenon (Flisi, Goglio, Meroni, & Vera-Toscano, 2015). Spain's position with this group of problems is regarded as especially worrying (Jin, Caldera, & García Perea, 2017).

Education and training are linked to these problems, but are also an important part of resolving them, particularly in the case of young people who have to face more difficulties (Pérez & Melendro, 2016). Lack of education and training affect unemployment and inactivity among young people (Woessman, 2016). And as these are especially pronounced in cases of early school leaving (ESL), their negative impact is bigger and broader (Flisi, Goglio, Meroni, & Vera-Toscano, 2015). To avoid or remedy these shortfalls and their impacts, it is common to turn to educational and training measures. These include intervention and prevention measures, as well as measures to tackle the problem after it arises: these are «compensation» measures, aimed at «help[ing] those who left school prematurely to re-engage in education, offering routes to re-enter education and training and gain the qualifications they missed» (European Council, 2011, C 191/6, Annex, Art. 2.3; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015). The attention this type of action deserves is not only justified by the need to address the requirements of people who have left education early,

whose numbers have not changed significantly despite prevention and intervention efforts (Polidano, Tabasso, & Tseng, 2015). It is also justified because the transition between training and working life tends to be more complex, changing, uncertain, and prolonged, making life-long learning increasingly important (Raffe, 2011).

Recognition of the importance of this type of action justifies our study. It examines its addressees' perspective on their prior trajectory as this is likely to play a significant role in them having recourse to such measures. Firstly, a conceptual framework is presented, providing the foundations for putting the re-entry into education of people who left school prematurely into the broader context of the trajectory of their lives. After this, the most notable methodological characteristics of the research are explained. The results are then set out, attempting to preserve the perspective expressed by the participants. Finally, a set of conclusions are proposed in dialogue with studies that have approached similar questions.

2. Trajectories and transitions: a panoramic approach

While they are not always consistently defined, three basic notions in the so-called *life course theory* are trajectory, transition, and turning points (Hutchison, 2018). The experiences that shape a person's life course follow trajectories or regular patterns that give them continuity and even direction. While these regular patterns provide stability, they also induce change. The notion of transition is used to

refer to changes in state or situation in an individual's personal trajectory that could be the result of events or processes (sometimes disruptive or disturbing) which have more capacity than others to shape this trajectory or even redirect it: for example, a transition can contribute to a trajectory with a positive direction adopting a negative one, or conversely can contribute to a negative trajectory adopting a positive route. When they are fundamental and decisive, these changes acquire the status of major changes or turning points.

The success of a transition is often linked to it leading to an end state regarded as desirable (such as accessing a productive job) and so moving towards it in a linear and orderly way (te Riele, 2004). Consequently, there has been a tendency to associate any deviation from this standard with failure. In parallel, institutional interest in «easing» transitions through the use of multiple measures has been growing, although these attempts to «manage» such transitions represent a recognition, albeit implicit, of their problematic character (Ecclestone, Biesta, & Hughes, 2010, pp. 3-4).

However, questions have been raised about equating the transition to adult life with a simple linear sequence. Furlong and others (for example, Furlong, Cartmel, Biggart, Sweeting, & West, 2003) have emphasised two closely related characteristics in the most common transitions among young people: non-linearity and complexity. Non-linear transition is defined as a type that, instead of being a direct progress, contains interruptions, frequent changes in direction, and unusu-

al sequences of events. Meanwhile, complexity is associated with longer transitions comprising multiple and sometimes overlapping periods of limited duration in which the individuals, moving through different situations and contexts, experience multidimensional changes (for example, in their knowledge, beliefs, attitudes, emotions, etc.), which go so far as to affect their very identity (Ecclestone, Biesta, & Hughes, 2010).

These changes are usually considered to be uncertain and unpredictable. Accepting this situation generally involves recognising the importance of the decisions and actions of young people involved in them and, ultimately, their active but limited role. From this perspective, the paths they follow emerge from «navigating» the changes taking place in their lives, including those determined by institutional pathways (such as those set by schooling), while deliberating on the opportunities and limitations they encounter (Furlong, 2013).

3. Re-engaging with training after early school leaving

Late adolescence, youth, and the so-called *emerging adulthood* are often associated with these phenomena of change we have referred to as transitions. These life stages have overall been regarded as transitional (Heinz, 2009). At the same time, they have been regarded as stages dense in (decisive) transitions (Bele & Kvalsund, 2015, p. 196). Furthermore, some of these transitions can also be given the description of the stages they are part of, and each one, in turn, is associated with multiple changes.

ESL can be regarded as one of the transition phenomena amongst a set of changes relevant to a life stage usually regarded as transitional (Schoon, 2015). It has often been described as a prolonged *process*, which can start in the early stages of school life and «culminates» with leaving the educational institution (Rumberger, 2011, pp. 48, 145, & 151). It has also been likened to «the *final stage* in a dynamic and cumulative process» that is broader (National Research Council & National Academy of Education, 2011, p. 61; author's italics). In both cases, ESL can be regarded as a more or less broad and relatively bounded transition that withdraws young people from school. Furthermore, this transition can be decisive in their subsequent trajectory as it withdraws them from the world of work (through unemployment or inactivity) and even from society (through social exclusion).

However, when accepting the complex and non-linear nature of the ever more common transitions among young people, it may be worth considering that those leaving education early might not separate themselves from it definitively and that, in any case, such an interruption might not be so critical for their future. It is worth adding that if —as has recently been claimed— ESL amounts to a discrete *event* in which lasting factors can be as relevant as emergent situations (Dupéré et al., 2015), other (discrete) events are likely to follow, not necessarily involving negative consequences. Therefore, even though lasting determinants continue to affect the subsequent course (for example, extreme socioeconomic disadvantages),

favourable situations that arise (such as, new educational opportunities) can turn around a negative trend. Even facing up to difficulties could contribute to a positive change in direction. Furthermore, the young people themselves can play an active role in shaping their trajectory in these cases. Re-engaging with education could, then, be as important as ESL or even more so in the future course of those experiencing it, helping introduce a positive change in trend, whether promoted by negative or positive situations and circumstances. Furlong et al. (2003) have expressly raised the possibility of understanding the increasingly frequent and even recurrent return to education as part of a complex and non-linear transition. It has also been suggested that young people play a central role in this change (Ross & Gray, 2005).

Re-engaging with education is worth considering as a potentially important element in the trajectories followed by adolescents and young people, particularly when there has been prior school leaving classed as early. This justifies deepening our knowledge of the conditions in which this occurs, something that includes examining knowledge of the pathway that precedes it in greater depth (García, Casal, Merino, & Sánchez, 2013). The results presented here refer to aspects of the previous life course, which, from the perspective of a group of young people, might have an influence on the re-engagement with education in a distinctive second-chance centre located in a setting that is also distinctive. The data were obtained as part of a wider study, the aims

of which include exploring, in general, the reasons that have led young people from this centre to decide to re-engage with education, including their beliefs about their prior trajectory before coming to the centre and its impact; this is the focus of this work. Some studies have focussed their attention on the trajectory of educational failure followed by adolescents and young people up to the point of ESL, but there have been significantly fewer that take a broader temporal perspective and also focus their attention on re-engagement with education. This study adds to this latter group (see the «Discussion and conclusions» section).

4. Method

The data used are part of a case study. The selected case is a publicly-owned centre specifically dedicated to non-formal vocational training to improve the social and workplace integration of unemployed people in situations of risk or social exclusion. This centre was selected because of its relative success in this task², in an especially challenging setting: the Autonomous City of Ceuta, which has rates of youth unemployment, inactivity, and ESL that are among the highest in the European Union (Eurostat, 2016, 2017). Consequently, two distinctive features can be attributed to it, which justify using it as a «unique» case; it is an extreme case, given that it has displayed notable sustained success under the conditions described above; it is also an atypical case, as these achievements exceed the ordinary (Gerring, 2017). Both features also justify treating the case as instrumental for understanding other

special situations or phenomena in their context or even basic aspects of a broader reality or general phenomenon, such as the phenomenon studied here (Thomas & Myers, 2015; Yin, 2018).

4.1. Participants

The units of analysis in this case study include early school leavers just before enrolling at the centre and non-early school leavers just before enrolling at the centre. Using the European Council's definition of ESL (2011)³ and its implementation by Eurostat and Spain's national statistics institute (Instituto Nacional de Estadística), the students classified as being early school leavers are those aged 18 to 24 who have not completed upper-secondary education and were not pursuing any type of education in the four weeks preceding the start of the educational programme, according to the information available in the centre and provided by the students.

The data concern 39 students of both sexes (26 male and 13 female) enrolled at the centre in question in the 2015-16 academic year who voluntarily and expressly accepted the invitation to participate in the research, having been informed about it in detail in accordance with the ethics provisions approved by the funding body. This number represents all of the students in the centre who, complying with the requirements stated above, were still in it when the fieldwork was done. Of them, 29 are ESL students, on whom our attention mainly focusses, and 10 are non-ESL students. The data for the latter group are also included to compare their viewpoints with those of the ATE students.

4.2. Data collection and analysis

The study uses qualitative data in order to understand the experiences of the participants in their natural setting through the meanings they give to these experiences. It uses verbal evidence to give them more opportunities to express their point of view with the fewest possible restrictions. The data was collected using individual, in-depth interviews. These were semi-structured, and were implemented based around a small set of core questions, which took as their reference point the proposals by Mills, McGregor, and te Riele (2015, p. 156) and Smyth and Robinson (2015, p. 223). These questions were complemented by other more specific questions for possible use during the interview, aside from other ones that emerged in a given situation, all of which had the aim of obtaining the most comprehensive and accurate information possible according to the particular perspective of each participant (Patton, 2015).

Regarding the focus of this work, the core question was: what is your history before coming to this centre?

The specific questions associated with this were as follows, the first one being introductory:

- How did you come to be at this centre?
- What other centres have you attended?, is there anything you would emphasise, positive or negative, about your experience at them?
- In all of the time that passed before you came here, what would you emphasise

about your life in general, positive or negative?

- From everything that has happened to you, what do you think has had the biggest influence on you coming to this centre?

A first cycle of 39 interviews like this one performed in January 2016 was followed by a second cycle of 21 individual follow-up interviews in May of the same year, which took as their point of reference the preliminary data analysis. All of the interviews were recorded and transcribed, with the verbal and written consent of the participants and with guarantees of confidentiality and anonymity in the processing and use of the information.

The information collected and the analysis of it are narrative in character. Narrative research can be characterised by the phenomenon being studied (namely stories or narratives) or by the methods used to study them (Creswell & Poth, 2017). Regarding the former, it should be noted that this study focusses on the students' perspective of the course they have followed up to the time of enrolling at the centre, expressed through the oral description of experiences they regard as significant and their comments about them. Applying a narrative analysis to this object of study is justified both by the narrative presentation format naturally used by the interviewees, and by the frequent use of this format for examining such processes led by the young people themselves in an attempt to capture their perspective (Furlong, 2013).

As for the second aspect, two analysis procedures were used. Since the information provided mainly referred to a set of significant and even critical events, biograms were used, one of which was prepared for each participant (see Table 1 for an example). This technique, which has been used in studies on related questions (Rojas, Susino, & Calvo, 2013), involves constructing a summary textual and visual representation of relevant events, combined and arranged chronologically, summarising the individual's description of the events in themselves and her perceptions, interpretations and evaluations of them (Suárez-Ortega, 2012). As they have the distinctive feature of being summary, these representations allow for comparisons between more informants and even suggest conjectures applicable to them as a group. In addition, a thematic analysis was also performed (Riessman, 2008) on the information contained in the biograms and other relevant information not included in them. In addition to differentiating between the descriptions provided and the opinions accompanying them, this analysis identifies broad categories referring to life stages and domains, making it possible to allow for information relating to numerous peculiarities associated with each personal situation.

5. Results

The information below refers to patterns identified in the data and particular notes relevant to understanding it. It also primarily corresponds to ESL students, although attention is sometimes directed to similarities and differences with non-

ESL students. The data are presented through narrative description accompanied by illustrative verbatim quotations. The development of this section parallels the broader categories identified in the thematic analysis. We thus differentiate by periods that take the institutional educational pathway as a reference (namely, between the period corresponding to compulsory education and the education after this) and then by areas in the participants' lives that they emphasised which are often closely connected (basically, education and training, family context, employment situation, and personal situation).

5.1. During compulsory education

The references to this period revolve around education. Few ESL students (five) mention primary education, and they say they did not have any major problems or even that everything went relatively well. In all cases, the problems appear during the compulsory secondary education stage, sometimes in the first two years and sometimes in the third or even fourth year. There are also similarities in reporting these problems: failing and repeating one or two years. From here, there is considerable variety (see Table 2), although the following situations are worth noting. In the case of most of the students who did not complete the stage, unsuccessfully repeating one or two years directly preceded abandoning their ESO studies and, with them, the educational system. In other cases, repeating a level will precede entry to a PCPI⁵, although only half of those who studied it went on to complete it and obtain the ESO diplo-

TABLE 1. Example of a biogram.

Name	Age	Primary education	ESO (and PCPI where appropriate) ⁴	Context	Post-compulsory education and other relevant experience	Context
XXXX	XX	Completes primary education without repeating a year: «I passed».	<p>After repeating year 2 of ESO, stays in school until year 3 of ESO, «was going to repeat it» too.</p> <p>«The problems begin» («you know what it's like, friends, messing about, being a teenager ... Then you hit the responsibility of studying, and choose one or the other. That's how it is. That's it»). Ends up «failing».</p> <p>Ends up «leaving» ESO.</p> <p>Then, joins a PCPI at an Adult Education Centre. Completes year 1 because «it was practical» and «that was interesting» but not year 2, because there was «more theory» and «the same reason: more messing about, more fun with classmates...».</p>	<p>«Leaves» ESO «because I felt like it».</p> <p>Getting a drivers licence also interferes.</p>	<p>«I took a year off, without doing anything.» Then enrolled at the Construction School.</p> <p>Combines the course at this centre with working towards obtaining the compulsory secondary education diploma in another adult education centre.</p>	<p>«Now» with «more maturity» and «seeing it» as «easier» «wants to get the diploma» even though «it doesn't motivate me.» The following is also suggested: «I see classmates who have the Baccalaureate or a degree and they aren't doing anything. They're worse off than I am. And I'm doing this to get the diploma and end up the same? It's something you have. I know it's something you have to get it, whatever happens».</p>

Source: Own elaboration.



ma. Furthermore, a significant number of students (eight) achieved this qualification on their own without the need for taking a PCPI.

In general, what in the view of these students explains their paths, is not well defined. *Demotivation* is a term that can be used to describe what is often initially cited to explain problematic and negative experiences relating to this period and/or the educational setting where it happens. The following quotes may be enlightening:

«In my secondary school I didn't do anything I was the typical kid who went to secondary school, sat through the five or six hours of classes and went home... I didn't have any kind of motivation» (male, aged 18).

«I don't know what happened to me. I lost all interest, I don't know... I lost all willingness to study» (female, aged 24).

The same aspect was also mentioned by those studying PCPI to explain their ESL, as they rely on motivation to explain their continuance and success in this programme:

«With so much time sitting down, I didn't feel like studying» (male, aged 22).

«I told myself I was going to do it no matter what. And that's it» (male, aged 19).

As one of the quotations included above illustrates («I don't know what happened to me»), they cannot always explain this demotivated state. When an explanation of

some type is provided, this state is usually associated with a variety of circumstances. These are noticeably different, although they converge with risk factors identified in the literature on ESL (Ripamonti, 2018). In any case, the participants did not present them as unique, decisive reasons for this demotivation, but rather as aspects to which a notable impact was attributed.

Among such circumstances, they mention changes in their immediate surroundings for which they did not have a satisfactory response: changes in different areas, including educational issues (see Table 3). These changes only occasionally affect non-ESL students.

In addition, these students (and only a few non-ESL students) also mentioned as explanations personal changes affecting themselves that prevent or impede them adapting to new situations they face (see Table 4).

There are even people who expressly see the decisive reasons for the abandonment in themselves, accepting responsibility themselves, and even displaying feelings of self-blame and regret:

«It was my fault» (female, aged 19).

«And I feel disappointed in myself. The blame is all mine... Because I know that, if I had wanted to, I would have finished ESO, the Baccalaureate» (male, aged 22).

The participants who emphasised various concurrent aspects as explanations for a problematic and negative experience are,

TABLE 2. Studies completed by ESL students.

	Do not achieve a qualification	Achieve a qualification	Total
ESO	11 (without completing the stage)	8 (completing the stage)	19
ESO → PCPI	5	5	10
Total	16	13	29

Source: Own elaboration.

TABLE 3. Changes in situation mentioned by ESL students.

Aspects	Frequencies	Examples
Educational centre, teachers, and teaching	8/29	«In secondary school there were loads of people, and the teachers were just there talking and talking, and us there» (female, aged 24). «The teachers ignored us» (male, aged 18).
Group of classmates (and other relational settings)	9/29	There are older people, there are bad influences and stuff. And that's what happened to me. I fell in with a bad group» (male, aged 23). «I've wasted it by following my classmates... And, also, because of the neighbourhood I live in, El Príncipe, you see some things there» (male, aged 19).
Paternity/maternity	3/29	«I got pregnant. That made everything harder for me so I gave up. And that's it» (female, aged 23). «My son is 4 now. And I'm with my girlfriend. She also has a child» (male, aged 23).
Family	10/29	«Because my mother fell ill and I was with her through the chemotherapy» (female, aged 20). «Because my father was in prison... All he did was ignore me and I just saw nothing but bad things. I couldn't carry on» (male, aged 23).

Source: Own elaboration.

TABLE 4. Personal changes mentioned by ESL students.

Aspects	Frequencies	Examples
Maturity	11/29	«As I was at that awkward age, I wasn't interested in studying» (female, aged 19). «Also when I was young I was an idiot... I was lost» (male, aged 23).
Problematic behaviour	9/29	«I was a very rebellious child» (female, aged 18). «Lots of suspensions» (male, aged 20).
Risk behaviour	6/29	«I lost my way, I started smoking drugs. [...] And that change really led me into drugs» (male, aged 18). «I got into everything, when I was 15 or 16» (male, aged 23).

Source: Own elaboration.

on the whole, ESL students who left ESO without the corresponding diploma. The concurrence of various external and internal conditions would eventually cause an intense and persistent state of demotivation, something that would eventually be reflected in a group of experiences of disaffection, suspensions, and absenteeism, followed by leaving education. In the case of ESL students who did obtain the diploma, these episodes were transitory or one-off. Changes in the educational and social-family context demanded an immediate reaction from the students, but, with time, they were able to restore the initial situation or make the necessary changes, sometimes receiving support from teachers or family members. Something similar happens in the case of non-ESL students.

5.2. After compulsory education

None of the ESL students (including those with the ESO diploma) managed to obtain a more advanced qualification before accessing the centre. All of the non-ESL students achieved a more advanced qualification: five obtained vocational qualifications, four achieved the Baccalaureate and one achieved a higher vocational qualification.

But, what happened after the period corresponding to ESO? Although there are still distinctive features and variety, some recurring patterns can be identified. Apart from the youngest ones, who have a shorter or even virtually non-existent subsequent trajectory outside the educational system owing to having repeated a year and/or studied for a PCPI, the ESL students all emphasise the educational

activities they participated in during this period. A significant proportion of them (15 of the 29) had carried out the relevant educational and preliminary guidance activities integrated into the educational programme of which the course they had accessed at that time forms part. Apart from these activities, the following two situations can be noted.

Firstly, the less frequent one involves resuming studies within the educational system, either through ESO for adults, Intermediate Vocational Training, or the Baccalaureate (see Table 5). The last two options were far more common among ESL students who did manage to get the ESO diploma. However, the studies they started would be abandoned once or on several occasions before they enrolled at the centre. When the reasons for abandonment are stated, they are often similar to those given for leaving ESO, with the difference that finding work becomes a priority:

[2nd year of Baccalaureate] it was more demanding. It didn't motivate me because at that time I wasn't mature enough to understand how important it is. The next year, I started doing an intermediate level vocational course, which went very well. I finished the first year. But the next year I got a job and had to stop studying (female, aged 23).

In addition, some students restart formal studies upon starting the course in the centre and so combine them. The former situation is the most common among non-ESL students, with fewer leaving early (just three).

The second, more frequent, situation involves re-engaging with education in occupational or workplace courses outside the educational system (for example, courses from the Public State Employment Service or in companies: 10 ESL students said they had completed these, one reported combining this type of study with the course in the centre, and—in contrast

with the previous situation— only two reported interruptions or abandonment. Three had already studied in this centre before. Only two non-ESL students said they had chosen this second option.

In addition to these patterns relating to participation in education and training, there are others relating to work, the oth-

TABLE 5. ESL students' formal studies after leaving ESO (ordinary).

Situations	Frequencies
Interrupts or leaves ESO for adults	3/29
Interrupts or leaves Intermediate Vocational Training	3/29
Interrupts or leaves Baccalaureate	3/29
Combined with ESO for adults	4/29
Combined with Intermediate Vocational Training	3/29
Combined with Baccalaureate	3/29

Source: Own elaboration.

er field the participants emphasise when referring to this time. References to work experiences were less frequent among ESL students: two reported having been working part time and four said they did occasional or sporadic work. Furthermore, only one said he had been actively seeking work⁶. Another said he had been involved in volunteering. However, long-term inactivity was also less frequent: only seven students specifically mentioned this situation:

«I took a year off, doing nothing» (male, aged 21).

«I left secondary school with nothing. I spent four years doing nothing» (male, aged 21).

That said, the situation most frequently applicable to all of them at some point is experiencing significant periods of inactivity combined with shorter periods of education and, as the case may be, sporadic work. In this regard, the case of those students who participated in educational activities delivered outside the educational system as they alternate courses («whatever comes up»; «whatever they call on you for») with

periods of inactivity is illustrative. As for non-ESL students, two were in this situation for a prolonged period (around a year) but none of the others mentioned periods of inactivity they regarded as relevant. Four emphasised that they had been doing activities relating to looking for work (such as preparing for competitive exams for public sector jobs in two cases).

Up to here, we have presented what, from the perspective of the participants, has been identified as relevant in their path before enrolling at the centre. Nonetheless, what relating to this prior path has also, from their own point of view, had an impact on them re-engaging with education in this centre? The answer to this question is closely connected to those issues identified as relevant in their path. On the one hand, a notable number of ESL students (21, as well as eight non-ESL students) use the expectation of learning and acquiring education⁷ as grounds for deciding to resume their education, although references to continuity with prior education and training are vague or practically non-existent⁸:

«To learn, to get training» (male, aged 23).

«Doing this course really works well for me. This way I learn more» (female, aged 18).

On the other hand, they also mention inactivity as a reason for resuming education, with a similar frequency (20, along with seven non-ESL students):

«So as not to be unemployed another year» (female, aged 21).

«Because I didn't have anything to do» (male, aged 19).

6. Discussion and Conclusions

Leaving an activity means withdrawing from it or not carrying on with it. So, anyone who leaves education or training, permanently or temporarily, abandons it. Those who leave education or training withdraw from these activities, permanently or temporarily (in the latter case, with the interruption lasting for more or less time). In the case of temporary withdrawal, the interruption could last for more or less time. People who re-engage in education after ESL illustrate the potentially temporary nature of such a situation. But the results presented go further. As soon as the first situation of ESL occurs, various recurring experiences of resuming education or training follow. These are short duration and are in formal education or, more frequently, outside it. After completing the education or training started in these experiences, or even without completing it, they are likely to return to the situation of ESL, also for a limited period. It is thus noticeable that what is regarded as ESL is reversible (Cardozo, 2012), but also that these reversions can also affect re-engagement and are recurrent. Furthermore, ESL situations that are so transitory and close to the resumption of education could be more similar to repeated interruptions of education (in the sense of repeatedly or continuously deferring it) than to leaving

it in the strict sense. On the other hand, the results indicate that the situations of ESL and the experiences of returning to education are combined with situations and experiences in areas other than education (work, family, personal), to which it is also worth applying these characteristics identified in ESL and the return to education (namely, recurrence, limited duration, and reversibility). Nonetheless, inactivity stands out among these situations and experiences as a common phenomenon while people are in ESL situations. Therefore, two features with which the so-called *choice biographies* of numerous young people have been characterised (Snee & Devine, 2015) can be identified here: reversibility and synchronicity (du Bois-Reymond, 1998).

But these biographies can be described as choice because they are open to the decisions taken by the individuals through which they construct their lives as they move forwards. The results obtained suggest it is plausible to apply this characterisation to early school leavers who re-engage in education or training. In a recent study that considered the path of young people and adults from ESL to university studies, Montes (2016) attributes a «reactive» character (p. 19) to ESL and re-engagement alike. The results presented here indicate that, when they enter a situation of ESL and when they re-engage with education, young people to some extent *opt* to do so, however limited and restrictive the choices available to them may be. They also suggest that these situations are not necessarily the result of having chosen hastily, but instead are

the result of considering the limited opportunities and many and significant difficulties they encounter, in conditions of uncertainty. To summarise, even while being subject to restrictions that specifically undermine its elective nature, this would be a more of a conscious decision than a rash one, even though the initial leaving of education happens earlier than is regarded as normal. This can be observed when the first leaving occurs (when, for example, considering accumulated and/or arising adverse circumstances shapes the selection of a particular path), but it would show itself more clearly later on, in a period where favourable personal changes have occurred while the individual has had to confront other adverse circumstances (like job insecurity and, above all, inactivity). In particular, it is worth recalling that a considerable number of students implicitly assume that they have made progress in their maturity. One student expressly stated: «At high school, because I was younger, I didn't know what I was doing. [...] And then when you are 19 you realise that.» Others assume that there have been favourable changes in other personal conditions that, at one time, would have impeded or hampered continuing their studies (see Table 4). In her study of the return to education of young people with ESL experiences, Pérez (2016) emphasises that there are identity changes in these processes.

It is worth clarifying that this does not mean that the pathways followed by these students are exclusively decided by them. It is important to remember that

a characteristic of these «biographies» is that the social and institutional setting in which certain options are offered ends up obliging the subjects to make an informed choice between them, thus making them responsible (Furlong, 2013). Moreover, the responsibility for responding individually to serious social problems that exceed their power might be being passed onto individuals.

Case studies are considered to be limited in that their conclusions can be expected to be exploratory, although, despite this, they can be of value for providing more general explanations or even theoretical ideas that can be tested in subsequent research (Gorard, 2013). This study could make a contribution in this direction. It merits further work in at least three directions: including more young people and even adults so more perspectives can be compared, expanding the research to other contexts, and following-up over time. External influences on individual decisions, which might not be limiting factors, and the perspective of the agents through which these influences are channelled could also merit attention in further studies.

Notes

¹ This work results from the «Educational re-engagement at the School of Construction in Ceuta from the perspective of its students: a case study to identify good practices» research project, which was selected by the Instituto de Estudios Ceutíes (Institute for Studies on Ceuta), affiliated to the C.S.I.C. (Higher Scientific Research Council), in its 2015 call for research proposals. We would like to thank the organisations that participated.

² We initially became aware of this success through the media and, subsequently, through our initial contact with the centre and the student performance figures it provided.

³ «The term 'early school leaving' is used in connection with those who leave education and training with only lower secondary education or less, and who are no longer in education and training.» (Consejo de la Unión Europea, 2011, p. 1).

⁴ ESO: compulsory secondary education (*educación secundaria obligatoria*). PCPI: initial vocational qualification programme (*programa de cualificación profesional inicial*).

⁵ Only one non-ESL student used of this pathway.

⁶ These activities were included: attending employment services or agencies; registering for job banks, and/or sending CVs and preparing for competitive exams for public sector jobs.

⁷ Often as a means of achieving other aims: above all, accessing work.

⁸ Only one student referred to the shortcomings in the education she had previously acquired.

References

- Bele, I. V., & Kvalsund, R. (2015). On your own within a network? Vulnerable youths' social networks in transition from school to adult life. *Scandinavian Journal of Disability*, 17 (3), 195-220. doi: <https://doi.org/10.1080/15017419.2013.847860>
- Cardozo, S. (2012). Trayectorias alternativas en la transición educación-trabajo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (1), 108-127.
- Consejo de la Unión Europea (2011). Recomendación del Consejo de 28 de junio de 2011 relativa a las políticas para reducir el abandono escolar prematuro. *Diario Oficial de la Unión Europea*. C191, 1-6.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2017). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*, 4th edition. Thousand Oaks: Sage.
- Du Bois-Reymond, M. (1998). 'I don't want to commit myself yet': young people's life concepts. *Journal of Youth Studies*, 1 (1), 63-79. doi: <https://doi.org/10.1080/13676261.1998.10592995>

- Dupéré, V., Leventhal, T., Dion, E., Crosnoe, R., Archambault, I., & Janosz, M. (2015). Stressors and turning points in high school and dropout: a stress process, life course framework. *Review of Educational Research*, 85 (4), 591-629. doi: <https://doi.org/10.3102/0034654314559845>
- Ecclestone, K., Biesta, G., & Hughes, M. (2010). Transitions in the lifecourse: the role of identity, agency and structure. In K. Ecclestone, G. Biesta, & M. Hughes (Eds.), *Transitions and learning through the lifecourse* (pp. 1-15). London: Routledge.
- Eurostat (2016). *Eurostat regional yearbook, 2016 edition*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eurostat (2017). *Eurostat regional yearbook, 2017 edition*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Flisi, S., Goglio, V., Meroni E. C., & Vera-Toscano, E. (2015). *School-to-work transition of young individuals: what can the ELET and NEET indicators tell us?* Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Furlong, A. (2013). *Youth studies: an introduction*. London: Routledge.
- Furlong, A., Cartmel, F., Biggart, A., Sweeting, H., & West, P. (2003). *Youth transitions: patterns of vulnerability and processes of social inclusion*. Edinburgh: Scottish Executive Social Research.
- Gerring, J. (2017). *Case study research: principles and practices*. Cambridge: Cambridge University Press.
- García, M., Casal, J., Merino, R., & Sánchez, A. (2013). Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 361, 65-94. doi: <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-361-135>
- Gorard, S. (2013). *Research design: creating robust approaches for the social sciences*. London: Sage.
- Heinz, W. R. (2009). Youth transitions in an age of uncertainty. In A. Furlong (Ed.), *Handbook of youth and young adulthood: new perspectives and agendas* (pp. 3-13). London: Routledge.
- Hutchison, E. D. (2018). Life course theory. En R. J. R. Levesque (Ed.), *Encyclopedia of adolescence* (pp. 2141-2150). New York: Springer.
- International Labour Organization (2017). *Global employment trends for youth 2017: paths to a better working future*. Geneva: ILO.
- Jin, Y., Caldera, A., & Garcia Perea, P. A. (2017). Reforms for more and better quality jobs in Spain. *OECD Economics Department Working Papers*, 1386. Paris: OECD Publishing. Recupe-rado de http://www.oecd-ilibrary.org/economics/reforms-for-more-and-better-quality-jobs-in-spain_72275f0b-en
- Mills, M., McGregor, G., & te Riele, K. (2015). Schools are for us': the importance of distribution, recognition and representation to creating socially just schools. En K. Trimmer, A. L. Black, & S. Riddle (Eds.), *Mainstreams, margins and the spaces in-between: new pos-sibilities for education research* (pp. 150-167). London: Routledge.
- Montes, A. (2016). En la encrucijada. Factores de desenganche y reenganche educativo en la trayectoria de seis jóvenes en Cataluña (España). *Inguruak*, 61, 1-22.
- National Research Council & National Academy of Education (2011). *High school drop-out, graduation, and completion rates: better data, better measures, better decisions*. Washington, DC: The National Academies Press.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: integrating theory and practice*. Thousand Oaks: Sage.
- Pérez, M. J. (2016). De liarla a rayarse: metáfora y coherencia en los relatos de cinco jóvenes que retornan a un CFGM. *Revista de Educación*, 373, 35-56.
- Pérez, G., & Melendro, M. (2016). Presentación: ocio, formación y empleo de los jóvenes en di-ficultad social. *revista española de pedagogía*, 74 (263), 5-11.

- Polidano, C., Tabasso, D., & Tseng, Y.-P. (2015). A second chance at education for early school leavers. *Education Economics*, 23 (3), 358-375. doi: <https://doi.org/10.1080/09645292.2013.834294>
- Raffe, D. (2011). Cross-national differences in education-work transitions. En M. London (Ed.), *The Oxford handbook of lifelong learning* (pp. 312-328). Oxford: Oxford University Press.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Thousand Oaks: Sage.
- Ripamonti, E. (2018). Risk factors for dropping out of high school: a review of contemporary, international empirical research. *Adolescent Research Review*, 3 (3), 321-338. doi: <https://doi.org/10.1007/s40894-017-0075-y>
- Rojas, S., Susinos, T., & Calvo, A. (2013). 'Giving voice' in research processes: an inclusive methodology for researching into social exclusion in Spain. *International Journal of Inclusive Education*, 17 (2), 156-173. doi: <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.629687>
- Ross, S., & Gray, J. (2005). Transitions and re-engagement through second chance education. *Australian Educational Researcher*, 32 (3), 103-140. doi: <https://doi.org/10.1007/BF03216829>
- Schoon, I. (2015). Diverse pathways: rethinking the transition to adulthood. In P. R. Amato, A. Booth, S. M. McHale, & J. Van Hook (Eds.), *Families in an era of increasing inequality: diverging destinies* (pp. 115-136). Cham: Springer.
- Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out: why students drop out of high school and what can be done about it*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Smyth, J., & Robinson, J. (2015). 'Give me air not shelter': critical tales of a policy case of student re-engagement from beyond school. *Journal of Education Policy*, 30 (2), 220-236. doi: <https://doi.org/10.1080/02680939.2014.945965>
- Snee, H., & Devine, F. (2015). Young people's transitions to employment: making choices, negotiating constraints. In J. Wyn & H. Cahill (Eds.), *Handbook of children and youth studies* (pp. 543-555). Singapore: Springer.
- Suárez-Ortega, M. (2012). Performance, reflexivity, and learning through biographical-narrative research. *Qualitative Inquiry*, 19 (3), 189-200.
- Te Riele, K. (2004). Youth transition in Australia: challenging assumptions of linearity and choice. *Journal of Youth Studies*, 7 (3), 243-257. doi: <https://doi.org/10.1080/1367626042000268908>
- Thomas, G., & Myers, K. (2015). *The anatomy of the case study*. London: Sage.
- Woessman, L. (2015). The economic case for education. *Education Economics*, 24 (1), 3-32. doi: <https://doi.org/10.1080/09645292.2015.1059801>
- Yin, R. K. (2018). *Case Study research and applications: design and methods*. Thousand Oaks: Sage.

Authors' biographies

Antonio Portela Pruaño holds a doctorate in Philosophy and Educational Sciences (Pedagogy) from the University of Murcia. He is a Lecturer in the Department of Didactics and School Organisation in this university's Faculty of Education.

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

José Miguel Nieto Cano holds a doctorate in Philosophy and Educational Sciences (Pedagogy) from the University of Murcia. He is a Lecturer in the Department of Didactics and School Organisation in this university's Faculty of Education.

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

Ana Torres Soto holds a doctorate from the University of Murcia. She is an Associate Professor in the Department of Didactics and School Organisation in this university's Faculty of Education, and Ad-

junct Professor at the ISEN-Centro Universitario (Cartagena), affiliated to the University of Murcia.

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

All of them belong to the *Equidad e Inclusión Educativa* (Equity and educational inclusion – *EIE*) research group. Their main lines of research include educational re-engagement of vulnerable students.

Table of Contents

Sumario

Studies *Estudios*

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

Performance in science, epistemic conceptions, and STEM vocations in Spain's autonomous communities: evidence from PISA 2015, improvement policies, and practices
Rendimiento en Ciencias, concepciones epistémicas y vocaciones STEM en las comunidades autónomas españolas. Evidencias desde PISA 2015, políticas y prácticas de mejora 5

Zaida Espinosa Zárate

Cultivating creativity for intercultural dialogue
El cultivo de la creatividad para el diálogo intercultural 29

Ignasi de Bofarull

Character and learning habits: definition and measurement proposal
Carácter y hábitos para el aprendizaje: definición y proyecto de medición 47

David Luque

Interpretive developments of the philosophy of education in the anglophone tradition: an attempt to systematise them
Desarrollos interpretativos de la filosofía de la educación en la tradición anglófona: un intento de sistematización 67

Notes *Notas*

María Moralo, Manuel Montanero

Learning with and without errors in students with ASD
Aprendizaje con y sin error en estudiantes con TEA 85

Antonio Portela Pruaño, José Miguel Nieto Cano, Ana Torres Soto

Re-engagement in education and training of young people who leave education early: the importance of earlier prior trajectories
La reincorporación formativa de jóvenes que abandonan tempranamente la educación: relevancia de su trayectoria previa 103

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

Perceived social support and school engagement in secondary students
Apoyo social percibido e implicación escolar del alumnado de educación secundaria 123

Jesús-Miguel Muñoz-Cantero, Luisa Losada-Puente

Validation of the construct of self-determination through the ARC-INICO scale for teenagers
Validación del constructo de autodeterminación a través de la escala ARC-INICO para adolescentes 143

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

Changes in Psychology students' workload due to
alignment with the EHE

Cambios producidos por la adaptación al EEES

en la carga de trabajo de estudiantes de Psicología **163**

Book reviews

Naval, C., & Arbués, E. (Eds.). *Hacer la Universidad
en el espacio social [Constructing the university in the
social space]* (Emanuele Balduzzi).

Mínguez, R., &

Romero, E. (Coords.). *La educación ciudadana en*

un mundo en transformación: miradas y propuestas

[Citizenship education in a changing world:

perspectives and proposals] (Marina Pedreño Plana).

Bellamy, F.-X. *Los desheredados: por qué es urgente*

transmitir la cultura [The disinherited: why transmitting

culture is urgent] (Esteban López-Escobar).

Pallarés,

M., Chiva, O., López Martín, R., & Cabero, I. *La*

escuela que llega. Tendencias y nuevos enfoques

metodológicos [The school of the future: Trends and

new methodological focuses] (Juan Carlos San Pedro

Velado). **177**

This is the English version of the research articles and book reviews published originally in the Spanish printed version of issue 272 of the **revista española de pedagogía**. The full Spanish version of this issue can also be found on the journal's website <http://revistadepedagogia.org>.



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

<https://revistadepedagogia.org/>

Depósito legal: M. 6.020 - 1958

INDUSTRIA GRÁFICA ANZOS, S.L. Fuenlabrada - Madrid