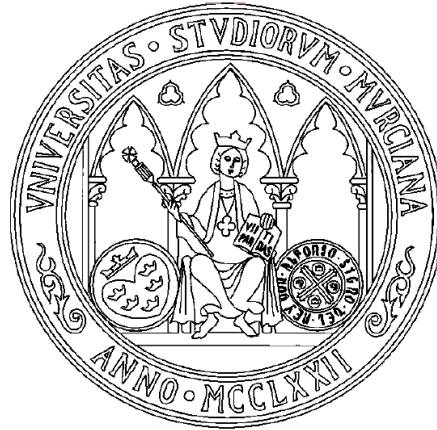


UNIVERSIDAD DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO



TESIS DOCTORAL

TRAYECTORIAS DEL ALUMNADO EN RIESGO DE
EXCLUSIÓN. ESTUDIO CON HISTORIAS DE VIDA
SOBRE SU ALEJAMIENTO Y REINCORPORACIÓN
EN LA ESCUELA

Doctorando:

D. Abraham Bernárdez Gómez

Directores:

Dr. José Miguel Nieto Cano

Dr. Antonio Portela Pruaño

UNIVERSITY OF MURCIA

International Doctoral School



DOCTORAL THESIS

TRAJECTORIES OF STUDENTS AT RISK OF
EXCLUSION. STUDY WITH LIFE STORIES ABOUT
THEIR WALKING AWAY AND REINSTATEMENT IN
THE SCHOOL

Phd candidate:

D. Abraham Bernárdez Gómez

Advisors:

Dr. José Miguel Nieto Cano

Dr. Antonio Portela Pruaño

Aclaraciones iniciales

La siguiente tesis doctoral se ha desarrollado en el marco de las ayudas para contratos predoctorales del Ministerio de Economía, Industria y Competitividad con referencia BES-2017-081040 y cofinanciado por el Fondo Social Europeo.

La normativa empleada para la referenciación ha sido la APA en su 7ª edición.

Se han seguido las directrices de la Real Academia Española sobre economía del lenguaje y el género en la escritura. Se empleará el masculino genérico en su condición de término no marcado en la oposición masculino/femenino.

"No existe ningún niño que no aprenda algo de la escuela. Los que nunca pueden ingresar a ella, aprenden que las cosas buenas de la vida no les corresponden... Los que desertan..., aprenden que el sistema es vulnerable, aunque no sean ellos quienes puedan golpearlo" (Reimer, 1973, p.4).

A las mujeres de mi familia,
ejemplo de abnegación, dedicación y fortaleza.

A Vicente, luz que ilumina mi vida.

Agradecimientos

He de señalar que el proceso por el que se alcanza el grado de doctor es, cuanto menos, desagradable, sobre todo para los que nos consideramos objetores de la escuela. Sin embargo, siempre quedan las personas que tenemos alrededor, con ese poder para facilitar las experiencias que se suceden a lo largo de nuestra vida y hacérselas más digeribles. Si tuviera que realizar un agradecimiento por los diferentes aprendizajes que he recibo de otro ser humano a lo largo de esta trayectoria no llegarían las páginas, desde Mónica Porto, primera en darme la bienvenida en la UMU, hasta mis directores, que aguantaron estoicamente el *ansia* que lleva a este doctorando.

A Haíra, mi amor, has estado de forma incondicional, cuando me sobrepasaba la academia. Tu apoyo era el que me sustentaba y animaba a alcanzar el éxito, gracias por enseñarme a vivir “un día de cada vez”.

A mis padres, por vosotros solo puedo sentir la devoción de un hijo que no ha podido pedir más, siempre lo habéis dado todo y seguíis haciéndolo. De vosotros obtuve mis primeros aprendizajes, aprendí a desprenderme, a luchar, a no cansarme.

A Felipe Trillo, uno de esos puertos seguros en los que uno siempre encuentra cobijo. La iniciación en este mundo tan poco amable vino de tus manos, no imagino unas mejores para ello.

A Georgina Marafante, Ana Parada, Lucía Casal, Cristiane da Silva, siempre habéis representado lo mejor que puede ofrecer la academia en cuanto a compañeras de batallas. Sigo sin entender como he podido ser merecedor del apoyo incondicional que me habéis brindado y de vuestra amistad sincera.

A la *Bantaba* que está en Compostela, Luis, Mamen, Isabel, Santiago, un recuerdo entrañable para vosotros que, en la lejanía,

siempre habéis sido muestra de buen hacer, vital, pensando en comunidad y dedicación a los otros, como esta tesis.

A mis Doñas, María Jesús, Eva y María José, siempre he podido correr en vuestra dirección a pedir auxilio. Me siento afortunado de haber encontrado, en compañeras de trabajo, a amigas de las buenas, de las que puedes contar con ellas, de las que te ayudan a crecer y en las que puedes tener fe ciega.

A mis compañeras y compañeros de la UMU, de departamento, doctorado, de AJIUM, -Eme, Trini, Mercedes, Carmen, María, Bego, Isa, José Miguel, Gregorio, Yonatan, Chebe, Mario, Noelia -, de esos de los que siempre recibes una sonrisa y que hacen más agradable el día a día.

A mis directores, Antonio y José Miguel, aportasteis tranquilidad y paz en la trayectoria frenética del doctorado. Gracias por ayudarme a sacar en limpio, por haber construido, por las buenas palabras, por la diligencia, por la acogida. ¡Colocaros en el muro, ha llegado la *Alternativa!*

A todas esas personas que han configurado el sujeto que soy a día de hoy, gracias.

Resumen

Existe cierto alumnado que, ante una baja implicación por sus estudios, es centrifugado del sistema educativo en el contexto de problemáticas que han sido recurrentes a lo largo de los últimos años como el abandono escolar, la exclusión educativa o la falta de implicación de los estudiantes. Ante esta situación, también se presentan alumnos que, en un ejercicio de resiliencia, se reincorporan a su formación con voluntad de continuar con su desarrollo, interrumpido anteriormente. Una manera de profundizar en el estudio de su alejamiento de la escuela y los factores que intervienen es mediante las trayectorias escolares de los estudiantes, cómo se configuran sus trayectorias teniendo en cuenta los eventos que aparecen a lo largo de ellas, cómo se va modulando la implicación de los estudiantes.

El enfoque empleado para llevar a cabo la investigación ha sido el biográfico-narrativo, inscrito en el paradigma cualitativo, de una serie de casos seleccionados. Se ha optado por reconstruir las historias de vida de diez sujetos y reflejar la trayectoria educativa que han seguido con los eventos de vida relacionados y la calidad de implicación percibida en cada uno de los momentos. La herramienta empleada para la recogida de datos ha sido la entrevista en profundidad, validada previamente. Para el análisis de dichos datos, se ha realizado un análisis de contenido mediante el programa de investigación ATLAS.ti.

Los principales resultados que se han encontrado suscriben las principales aportaciones teóricas cuando hablan de la singularidad de cada una de las trayectorias, si bien los eventos que se suceden guardan relación entre sí, así como con los mismos factores y dimensiones que articulan las trayectorias de los sujetos. Si se sitúa el foco en cada una de las etapas que atraviesan los estudiantes en sus trayectorias, los resultados muestran que, para cada una de ellas, la mayor influencia proviene de unos factores concretos. Así pues, dicha trayectoria evoluciona en la misma medida que lo hace cada uno de los estudiantes.

Palabras clave: Implicación; Exclusión educativa; Trayectorias educativas; abandono escolar; Reincorporación; Teoría del curso de vida; Segunda oportunidad; Historias de vida; Retratos.

Abstract

There are certain pupils who, due to a low level of involvement in their studies, are centrifuged from the education system in the context of problems that have been recurrent over the last few years, such as school drop-out, educational exclusion or the lack of involvement of students. Faced with this situation, there are also students who, in an exercise of resilience, return to their education with the will to continue with their previously interrupted development. One way to study in more depth their departure from school and the factors that intervene is through the students' school trajectories, how their trajectories are configured, taking into account the events that appear along them, how the students' involvement is modulated.

The approach used to carry out the research has been the biographical-narrative one, within the qualitative paradigm, of a series of selected cases. We have chosen to reconstruct the life stories of ten subjects and to reflect on the educational trajectory they have followed with the related life events and the quality of involvement perceived at each of the moments. The tool used for data collection was the in-depth interview, previously validated. For the analysis of the data, a content analysis was carried out using the ATLAS.ti research programme.

The main results that have been found subscribe to the main theoretical contributions when they speak of the singularity of each of the trajectories, although the events that occur are related to each other, as well as to the same factors and dimensions that articulate the trajectories of the subjects. If the focus is placed on each of the stages that students go through in their trajectories, the results show that, for each of them, the greatest influence comes from specific factors. Thus, the trajectory evolves to the same extent as the individual students do.

Keywords: Engagement; Educational exclusion; Educational trajectories; School drop-out; Re-engagement; Life course theory; Second chance; Life stories; Portraits.

Índice

Agradecimientos.....	xi
Resumen.....	xv
Abstract.....	xvii
INTRODUCCIÓN	7
<i>INTRODUCTION</i>	12
PRIMERA PARTE:	17
ANTECEDENTES TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN	17
CAPÍTULO I:	19
SOBRE VULNERABILIDAD Y EXCLUSIÓN EDUCATIVA	19
1. La vulnerabilidad social como origen de la vulnerabilidad educativa	21
1.1. Dimensiones que articula la exclusión educativa.....	27
1.2. Formas de la vulnerabilidad y exclusión educativa.....	30
2. Jóvenes en riesgo de exclusión, sujetos a los que afecta y elementos presentes.....	34
2.1. El riesgo escolar, ¿a quién afecta?	34
2.2. Cartografía del riesgo escolar	36
3. Formas en las que se presenta la exclusión educativa: la implicación escolar y sus productos.....	41
3.1. La importancia de las implicación en las trayectorias educativas.	42
3.2. Primer producto de la baja calidad de la implicación de los estudiantes: el absentismo.....	46
3.3. Segundo producto de la baja calidad de la implicación de los estudiantes: fracaso y abandono escolar	48
CAPÍTULO II:	53
TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE ALUMNOS EN RIESGO	53
1. Las trayectorias como elemento de los cursos de vida.....	55
2. Trayectorias escolares de alumnos en riesgo	59
2.1. Modelo de trayectorias de Janosz y colaboradores	62
2.2. Modelo de trayectorias de Cuconato y colaboradores	64
2.3. Modelo de trayectorias de Tomaszewska-Pękała y colaboradores	66
3. Factores que influyen en las trayectorias educativas.....	73
3.1. Factores a nivel microsocial	76
3.2. Factores a nivel mesosocial.....	79

3.3. Factores a nivel macrosocial.....	83
4. El contexto educativo y los factores de inclusión/exclusión asociados a la trayectoria educativa del alumnado.....	84
4.1. Currículo y proceso de enseñanza-aprendizaje.....	87
4.2. Clima relacional del centro	89
4.3. Aspectos estructurales y de organización.....	92
4.4. Liderazgo educativo de centro.....	93
4.5. Acciones de apoyo y orientación	98
4.6. Relaciones con la comunidad y la familia	100
CAPÍTULO III:	103
LA RESPUESTA A TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE ESTUDIANTES EN RIESGO	103
1. La respuesta educativa a las divergencias en la trayectoria.....	105
1.1. Prevención.....	108
1.2. Intervención.....	111
1.3. Compensación.....	112
1.4. Algunas implicaciones desde la respuesta educativa	114
2. Consideraciones desde la legislación a situaciones diversas.....	117
2.1. Los niveles de actuación en la respuesta a los estudiantes	118
2.2. Perspectiva de déficit sobre el alumnado en riesgo	119
2.3. Primera respuesta a situaciones singulares: una etiqueta.....	120
3. La etapa post obligatoria alejados de la escuela: ¿Qué camino queda?.....	123
3.1. La perspectiva de las escuelas de segunda oportunidad.	125
3.1.1. Un modelo pedagógico divergente	127
3.2. La respuesta a los estudiantes alejados: medidas de reincorporación	129
3.2.1. Finalidad de los programas	130
3.2.2. Sobre sus destinatarios.....	131
3.2.3. Organización curricular de los programas.....	133
SEGUNDA PARTE:	135
ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	135
CAPÍTULO IV:	137
MÉTODOLOGÍA	137
1. Premisas y objetivos de la investigación	139
2. Enfoque de investigación.....	141
2.1. Metodología cualitativa en educación	142

2.2.	El método biográfico-narrativo	145
2.3.	Historias de vida que retratan personas	149
3.	Diseño de la investigación.....	152
3.1.	Estudios de caso, múltiples.....	153
4.	Participantes y su contexto: elección de la muestra	155
4.1.	Sobre la elección de los participantes.....	156
5.	Técnica de recogida de datos.....	157
5.1.	La entrevista en profundidad.....	158
5.2.	Elaboración y validación de la entrevista.....	162
6.	Análisis de datos.	165
6.1.	El análisis de contenido.....	165
6.1.1.	Contribución del programa de análisis de datos ATLAS.ti.....	168
6.2.	Los biogramas.....	170
7.	Desarrollo y cronograma de la investigación.....	172
8.	Adhesión al Código de Buenas Prácticas de Investigación	175
	TERCERA PARTE:	179
	RESULTADOS Y DISCUSIÓN	179
	CAPÍTULO V:	181
	HISTORIAS DE VIDA Y TRAYECTORIAS DE IDA Y VUELTA	181
1.	La historia de Alberto: cómo el bullying causa estragos	183
2.	La historia de María: alegría, rebeldía y mucho apoyo.....	187
3.	La historia de Vanesa: una trayectoria en inercia	191
4.	La historia de Marta: malas pasadas del autoconcepto	196
5.	La historia de Alicia: hablemos de transformación personal	199
6.	La historia de Gloria: la formación como huida hacia adelante	203
7.	La historia de José: cómo salir de una espiral de tristeza	206
8.	La historia de Manuel: el poder de los hijos	210
9.	La historia de Paco: una de malas compañías.....	215
10.	La historia de Carmen: una de lazos familiares	219
11.	Sobre las trayectorias educativas emergidas.....	223
	CAPÍTULO VI:	227
	ANÁLISIS DE LOS EVENTOS DE VIDA Y EVENTOS CRÍTICOS PRESENTES EN LAS TRAYECTORIAS DE LOS ALUMNOS	227
1.	Una aproximación a los eventos en las trayectorias de los estudiantes	229
2.	Principales eventos que se producen en las trayectorias educativas	234
2.1.	Eventos emergidos en el nivel microsocia.....	234

2.2.	Eventos emergidos a nivel mesosocial	236
2.3.	Eventos a nivel macrosocial	241
2.4.	Principales relaciones entre eventos.....	243
3.	Etapa anterior al alejamiento	246
3.1.	Educación Primaria	246
3.1.1.	El papel familiar en la trayectoria de los estudiantes	246
3.1.2.	Los compañeros y sus pares, primeras relaciones con el exterior	251
3.1.3.	El profesorado, críticos en las trayectorias	254
3.2.	Educación Secundaria Obligatoria	258
3.2.1.	Cuando el individuo toma forma y sus características individuales son las que rigen su relación con el mundo	258
4.	Etapa alejados de la formación	262
4.1.	El comienzo de la reestructuración de prioridades.....	262
5.	Etapa de reincorporación	267
5.1.	Sobre un proceso de aprender y enseñar diferente, porque no todos son iguales	267
5.2.	Cuando cambian las prioridades.....	271
	CONCLUSIONES	275
	<i>CONCLUSIONS</i>	286
	Referencias	296
	Índice de tablas y figuras	330
	Anexos	333
	Anexo 1: Informe de la Comisión Ética de Investigación	335
	Anexo 2: Carta de invitación para validación de la entrevista	339
	Anexo 3: Carta de invitación para centros.	343
	Anexo 4: Carta de invitación para participantes.....	347
	Anexo 5: Protocolo de entrevista.....	351
	Anexo 6: Guía de entrevista.....	355

INTRODUCCIÓN

La tesis doctoral que da comienzo en estas líneas surge de una inquietud con doble vertiente: por un lado, la personal, dada la identificación que el que suscribe hace de las trayectorias vividas por los protagonistas de la misma y, por otro, la institucional, puesto que se incardina en un problema del ámbito educativo que se presenta de forma recurrente cuando se presentan divergencias entre el sistema educativo y los alumnos que no se encuentran entre lo ordinario, acabando los segundos alienados de lo escolar.

Para el desarrollo de este trabajo se sigue la línea de investigación sobre inclusión/exclusión educativa del grupo Equidad e Inclusión Educativa, de la Universidad de Murcia, al que pertenece el doctorando y que viene desarrollando desde sus inicios. Igualmente, a través del Proyecto I+D: *Procesos de re-enganche educativo y sociolaboral de adolescentes en situación de vulnerabilidad. Estudio de casos e implicaciones socioeducativas* (Ref: EDU2016-76306-C2-1-R) y la Ayuda para contratos predoctorales para la formación de doctores concedida al proyecto, se ha podido realizar la tesis doctoral como Investigador predoctoral¹ complementando la línea de investigación anterior con la referente a cómo se producen los procesos de alejamiento y reincorporación del alumnado vulnerable o en riesgo de exclusión a lo largo de su trayectoria. De esta forma, las contribuciones que aquí se exponen se han visto nutridas por la trayectoria del grupo de investigación y de los dos directores de esta tesis doctoral Dr. Antonio Portela Pruaño y Dr. José Miguel Nieto Cano.

Los ejes sobre los que pivota esta investigación están arraigados en una trayectoria de investigación amplia, que aborda los primeros momentos de desafección que sufre el alumnado en riesgo de exclusión,

¹ Ayudas para contratos predoctorales para la formación de doctores 2017 (Ref: BES-2017-081040)

dónde la calidad de su implicación desciende, hasta su vuelta a los estudios, pasando por las situaciones de fracaso y/o abandono escolar. Estos estudiantes, en un ejercicio de resiliencia, se reincorporan a su formación después de una etapa de alejamiento a través de diferentes medidas dispuestas desde la Administración para ello. Todo ello se estructura en la trayectoria educativa que han desarrollado los estudiantes y que se configura, de forma singular, con diversos eventos que van influyendo en la construcción de dicha trayectoria. El propósito principal de la tesis es profundizar en el conocimiento que existe en la actualidad sobre las problemáticas abordadas y cómo las diferentes experiencias o eventos que viven los estudiantes les afectan. Para llevar a cabo esta labor se han planteado los siguientes objetivos generales:

- O1. Explorar los eventos de vida, eventos críticos y transiciones que permitan describir la trayectoria educativa de los alumnos en riesgo de exclusión que han pasado por una experiencia de abandono o fracaso escolar y se han reincorporado a su proceso formativo.
- O2. Comparar los eventos de vida y críticos en la trayectoria educativa de los alumnos y su implicación educativa y escolar.
- O3. Comprender contextualmente la incidencia que los eventos de vida y eventos críticos tienen en la trayectoria que los articula, desde la perspectiva de los alumnos, y en su implicación educativa y escolar.

Por medio de estos objetivos se clarifican los puntos clave que han guiado el trabajo aquí presentado. Por un lado, la casuística de un alumnado muchas veces estigmatizado -entre otros- por circunstancias en las que se ven envueltos por el simple hecho de pertenecer a un colectivo, contexto social, o poseer unas características personales determinadas. Por otro lado, visualizar la trayectoria educativa de esos

estudiantes como un proceso no lineal, en el que intervienen distintos factores y actores, y en conjunto eventos, que afectan de distinta forma en los resultados que obtienen, no solo los académicos sino, también, los vitales.

Para llevar a cabo dicha tarea se realizó un estudio de enfoque cualitativo mediante historias de vida, teniendo en cuenta la complejidad que lleva intrínseca esta metodología. Esto se debe a varios motivos. El primero de ellos, a la dificultad que entraña la selección y acceso a la muestra, puesto que debe tener un tipo de trayectoria específico. Además, lo que supone la construcción de una entrevista en profundidad -herramienta utilizada para recabar los datos- que aborde las distintas etapas educativas por las que han pasado los individuos. Dentro de dichas trayectorias se ha indagado en los distintos eventos que se han manifestado a lo largo en su experiencia vital en relación con la trayectoria escolar. El fin de reconstruir sus trayectorias ha sido descubrir lo que estos elementos suponen para la implicación que el alumnado presenta en dicho momento.

En la tesis doctoral que se desarrolla sobre estas hojas se podrán encontrar historias de estudiantes que han sido centrifugados del sistema por una condición personal, no ser alumnos ordinarios. Un tipo de estudiantes singulares para el sistema educativo pese a las diferentes medidas planteadas para atenderlos. Estas historias, llenas de frustración, alegrías, maltrato, acompañamiento, soledad, de corazones rotos y reconstruidos, son solo una muestra de las experiencias que vivencian muchos de los estudiantes que pasan por las aulas de nuestras escuelas e institutos. Sin embargo, que estén reflejadas en el presente trabajo implica que han mostrado la suficiente resiliencia para volver a sus estudios. Un retorno que se produce por la aparición, en su trayectoria educativa, de un evento o varios que les empujase a realizar esa vuelta.

Por ello no se debe dejar de mencionar a los estudiantes que, después de alejarse, nunca retornaron.

A partir de esta introducción encontraremos tres partes diferenciadas, la primera de las cuales está dedicada a revisar teóricamente la problemática de estudio y abordar las distintas cuestiones pertinentes para desarrollar los puntos de la investigación posteriores. Así pues, en primera instancia se abordarán los principales presupuestos teóricos sobre vulnerabilidad y exclusión, planteando cuestiones sobre su origen social. Una vez hecho esto, pasaremos al ámbito educativo y como, la vulnerabilidad, supone un riesgo de exclusión para el alumnado, teniendo como principales productos, falta de implicación, absentismo y fracaso/abandono escolar. Consecuentemente, se realizará una aproximación a la idea de trayectorias, cómo surgen, y los modelos de trayectorias escolares existentes que atraviesan los estudiantes. Además, se realizará una revisión de los diferentes factores que pueden ser germen de eventos en las trayectorias escolares de los estudiantes y que producen cambios de dirección en la misma afectando a la implicación de los estudiantes. Como último capítulo en este bloque, se llevará a cabo una revisión sucinta de cuál es la respuesta que se les da a los estudiantes que atraviesan una situación que diverge de la ordinaria.

En la segunda parte, referida al desarrollo de la investigación, se explicará el marco metodológico seguido en el estudio. Después de plantear las premisas que han guiado la investigación, se abordarán los aspectos metodológicos necesarios para desarrollarla. En este caso, desde un paradigma cualitativo se seguirá el método biográfico-narrativo en concreto, reconstruyendo las historias de vida de los sujetos. A continuación, se señalan diversos aspectos ligados al diseño de la investigación y cómo se ha seleccionado la muestra. Este capítulo finaliza con una explicación sobre el proceso de recogida, tratamiento y análisis

de datos, además de explicitar el cronograma de la investigación y los diferentes aspectos éticos que se han seguido.

A continuación, se encuentra la parte tercera, referida a análisis de resultados y su discusión. Dicha parte se divide en dos capítulos diferenciados. El primero, dedicado a plasmar las historias de vida de los sujetos y las diferentes trayectorias escolares que se han desarrollado en su curso de vida. Es un capítulo que ha intentado profundizar en las experiencias personales que han rodeado a cada uno de los sujetos en relación con su trayectoria escolar. Además, se han puntualizado las diferentes circunstancias y eventos que se han producido a lo largo de cada una de las etapas en su educación. El siguiente capítulo trata de analizar de forma más profunda eventos que han sido más relevantes en cada una de las etapas. Primero, realizando un análisis global de resultados que permita identificar los factores que mayor influencia tienen en la aparición de eventos. Esto serviría para poder estructurar los posteriores epígrafes en función de los eventos que presentan mayor influencia en cada una de las etapas de los estudiantes. De esta forma se ha dado respuesta a los objetivos planteados y se han respondido a las preguntas que han guiado la investigación, ¿Qué eventos inciden en la trayectoria educativa de los estudiantes?, ¿de qué forma, y en que grado, inciden los eventos en los estudiantes y sus trayectorias? y, ¿Cuál es la valoración que hacen de ello?

Para finalizar, se presenta una reflexión sobre las principales conclusiones que se han extraído del proceso de investigación, así como las diferentes perspectivas de futuro que de ella derivan.

INTRODUCTION

The doctoral thesis that begins in these lines arises from a concern with a double aspect: on the one hand, the personal one, given the identification that the undersigned makes of the trajectories lived by the protagonists of the same and, on the other hand, the institutional one, since it is incardinated in a problem of the educational field that appears recurrently when divergences arise between the educational system and the students who are not among the ordinary, ending with the latter alienated from the school.

The development of this project follows the line of research on educational inclusion/exclusion of the Educational Equity and Inclusion group of the University of Murcia, to which the PhD student belongs and which he has been developing since its beginnings. Likewise, through the R&D Project: *Processes of educational and socio-occupational re-engagement of adolescents in vulnerable situations. Case study and socio-educational implications (Ref: EDU2016-76306-C2-1-R)* and the grant for pre-doctoral contracts for the training of doctors awarded to the project, it has been possible to carry out the doctoral thesis as a pre-doctoral researcher², complementing the previous line of research with that referring to how the processes of withdrawal and reincorporation of vulnerable students or those at risk of exclusion occur throughout their careers. In this way, the contributions presented here have been nourished by the trajectory of the research group and the two advisors of this doctoral thesis, Antonio Portela Pruaño and José Miguel Nieto Cano.

As one can begin to guess, the axes on which this research is based are rooted in a broad research trajectory, which addresses the first moments of disaffection suffered by students at risk of exclusion, where the quality of their involvement decreases, up to their return to studies, passing

² Grants for pre-doctoral contracts for doctoral training 2017 (Ref: BES-2017-081040)

through situations of failure and/or dropping out of school. These students, in an exercise of resilience, are reincorporated into their education after a period of distance through different measures provided by the Administration for this purpose. All this is structured in the educational trajectory that the students have developed and that is configured, in a singular way, with different events that influence the construction of this trajectory. The main purpose of the thesis is to deepen the knowledge that currently exists about the problems addressed and how the different experiences or events that students live through affect them. In order to carry out this project, the following general objectives have been set out:

O1. To explore the life events, critical events and transitions that make it possible to describe the educational trajectory of pupils at risk of exclusion who have undergone an experience of school drop-out or failure and have rejoined their educational process.

O2. To compare life and critical events in the educational trajectory of pupils and their educational and school involvement.

O3. To understand contextually the incidence that life events and critical events have on the trajectory that articulates them, from the students' perspective, and on their educational and school involvement.

These objectives clarify the key points that have guided the work presented here. On the one hand, the casuistry of a student body that is often stigmatised - among others - by circumstances in which they are involved simply because they belong to a particular group, social context or possess certain personal characteristics. On the other hand, to visualise the educational trajectory of these students as a non-linear process, in which different factors and actors intervene, and as a whole, events that affect in different ways the results they obtain, not only academically but also in their lives.

In order to carry out this task, a qualitative study was carried out using life stories, taking into account the inherent complexity of this methodology. There are several reasons for this. The first of these is the difficulty involved in selecting and accessing the sample, since it must have a specific type of trajectory. In addition, the construction of an in-depth interview - the tool used to collect the data - which addresses the different educational stages through which the individuals have passed. Within these trajectories, we have investigated the different events that have manifested themselves throughout their life experience in relation to their school career. The aim of reconstructing their trajectories has been to discover what these elements mean for the involvement of the students at that time.

In the doctoral thesis that is developed on these pages, it will be possible to find stories of students who have been centrifuged from the system due to a personal condition, that of not being ordinary students. A type of student that is unique to the education system despite the different measures that have been put in place to cater for them. These stories, full of frustration, joy, mistreatment, accompaniment, loneliness, broken and rebuilt hearts, are just a sample of the experiences of many of the students who pass through the classrooms of our schools and institutes. However, the fact that they are reflected in this work implies that they have shown sufficient resilience to return to their studies. A return that is produced by the appearance, in their educational trajectory, of an event or several events that pushed them to make this return. This is why we should not fail to mention those students who, after leaving, never returned.

From this introduction we will find three distinct parts, the first of which is dedicated to a theoretical review of the problem of the study and to addressing the various questions relevant to the development of the subsequent points of the research. Thus, in the first instance, the main theoretical assumptions about vulnerability and exclusion will be

addressed, raising questions about their social origin. Once this has been completed, we will move on to the educational sphere and how vulnerability entails a risk of exclusion for pupils, the main products of which are lack of involvement, absenteeism and school failure/dropout. Consequently, an approach will be made to the idea of trajectories, how they arise, and the existing models of school trajectories that students go through. In addition, a review will be made of the different factors that can be the germ of events in students' school trajectories and that produce changes of direction in the trajectory, affecting students' involvement. As the last chapter in this block, a brief review will be made of the response given to students who are going through a situation that diverges from the ordinary one.

In the second part, which refers to the development of the research, the methodological framework followed in the study will be explained. After setting out the premises that have guided the research, the methodological aspects necessary to develop it will be addressed. In this case, from a qualitative paradigm, the biographical-narrative method will be followed in particular, reconstructing the life stories of the subjects. Next, various aspects linked to the research design and how the sample was selected are outlined. This chapter ends with an explanation of the process of data collection, treatment and analysis, as well as explaining the research timetable and the different ethical aspects that were followed.

This is followed by the third part, which deals with the analysis of the results and their discussion. This part is divided into two distinct chapters. The first is devoted to the life stories of the subjects and the different educational trajectories that have developed over the course of their lives. It is a chapter that has attempted to delve deeper into the personal experiences that have surrounded each of the subjects in relation to their school career. In addition, the different circumstances and events that

have occurred throughout each of the stages of their education have been highlighted. The following chapter attempts to analyse in greater depth the events that have been most relevant in each of the stages. First, by carrying out a global analysis of results that allows us to identify the factors that have the greatest influence on the occurrence of events. This would serve to structure the subsequent sections according to the events that have the greatest influence in each of the students' stages. In this way, the objectives have been met and the questions that guided the research have been answered: What events affect the educational trajectory of the students?, how and to what degree do the events affect the students and their trajectories? and, what is their assessment of this?

Finally, a reflection is presented on the main conclusions drawn from the research process, as well as the different perspectives for the future that derive from it.

PRIMERA PARTE:

ANTECEDENTES TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO I:
SOBRE VULNERABILIDAD Y EXCLUSIÓN EDUCATIVA

En las páginas que siguen, podremos encontrar una aproximación gradual a la problemática educativa tratada en esta tesis doctoral, la condición de vulnerabilidad y riesgo en la que se pueden situar los estudiantes y los diferentes finales a los que puede llegar el alumnado que se encuentra en una situación de riesgo en el caso de no abordar dicha cuestión. La vulnerabilidad social y educativa en la que se pueden encontrar los estudiantes, aspecto más general de este primer capítulo, dará pie a observar la forma en la que se pueden situar en una posición de riesgo. Seguidamente, se desarrollarán conceptualmente las etapas por las que transite un estudiante cuando el riesgo se hace realidad. La falta de implicación, el posterior absentismo y los finales, fracaso y abandono escolar.

1. La vulnerabilidad social como origen de la vulnerabilidad educativa

La tradición de trabajos como el que aquí se desarrollan nos lleva a entender el problema de estudio podría ser la contextualización de la vulnerabilidad o de lo vulnerable y de la exclusión o acción de excluir que nos ofrece un elemento tan básico como el diccionario. La Real Academia Española (RAE) afirma que la vulnerabilidad o la cualidad de lo vulnerable se refiere a la expectativa de que se pueda sufrir algún daño o herida física o moralmente. Este, ya de manera concreta, trataría de ser el evento que “causa detrimento, perjuicio, menoscabo, dolor o molestia”. Por otro lado, en cuanto a la exclusión, nos dice que se trata del acto en el que se rechaza o se niega la ocasión de algo cuando dos situaciones son incompatibles entre sí. Por ello, en el momento que el lector se sitúe en estas líneas vislumbrará la gravedad del asunto que iniciamos en este trabajo. La sencilla aproximación a los conceptos mediante su definición hace que se pueda palpar la crudeza de una situación así en un ambiente socioeducativo.

Los referentes teóricos sobre lo que la vulnerabilidad y la exclusión suponen, nos llevan a extraer una serie de términos comunes a todas ellas como son: descualificación social, exclusión, alienación, desigualdad; y que se vinculan directamente con el *daño* o *perjuicio* mencionados líneas atrás (Areas, 2019; Cobeñas, 2020; García y Mumbrú, 2020; Olivares, Rojas y Obregón, 2019). La heterogeneidad de su uso en la literatura y su *popularización* en la sociedad de la información ha convertido unos términos que señalan la gravedad de una situación en “una expresión laxa, que ya no duele” (Jiménez, Luengo y Taberner, 2009), generándose, simplemente, un fenómeno que aporta datos de explotación a los medios y cifras a la administración.

La investigación anterior sobre la vulnerabilidad procede del área sociológica de la educación, dónde se encuentran diversidad de autores que muestran la fortaleza del vínculo entre la vulnerabilidad y la exclusión (Castel, 1997; Fernández Sierra, 2017; González y Guinart, 2011; Herrera y Capacho, 2019; Jiménez et al., 2009; Spinzi y Wehrle, 2017), ya sea en cuestiones más dirigidas hacia el ámbito social o el educativo. Pese a dicha división de ámbitos, son extensibles entre ellos

Debemos tener en cuenta que, cuando un estudiante accede al sistema educativo ya viene cargado con la desigualdad social extensible a sus familias y/o contexto, lo que Bourdieu llama capital social, económico y cultural (Bourdieu, 1987, 2001). En cuanto a la vulnerabilidad escolar, Fernández Sierra (2017) nos hace una concreción que abarca la generalidad de este término, exponiendo lo que señala como una definición consensuada en el ámbito académico. Así, nos dice que la vulnerabilidad “es aquella que incluye tanto los riesgos, contingencias y presiones [...] como la dificultad, indefensión o falta de medios por parte de dicho colectivo (el que se encuentra en una situación de vulnerabilidad) para afrontarla y reponerse ante ella” (Fernández Sierra, 2017, p. 123). A dicha definición se le pueden añadir los atributos

individuales. Unas características sociales generalizadas en base a categorías preestablecidas de las que surgen estrategias de acción que poseen objetivos, explícitos o no, de reproducción social. Esto hace de la vulnerabilidad un fenómeno que no es natural, sino una construcción social. Así, vemos que se desarrollan obstáculos para el alumnado preestablecidos en función de su proveniencia (Areas, 2019; Fanfani, 2008; González y Guinart, 2011; Henao, 2017; Montes Ruiz, 2016) y que impiden una participación plena en la sociedad, si hablamos de la exclusión en este ámbito, o en su educación si hablamos del ámbito formativo. Subirats (2004) establece la exclusión como el impedimento para acceder a mecanismos de desarrollo y participación, cuestión que puede afectar de forma negativa a dicho desarrollo en el individuo. Ello genera unas restricciones, de base, para intervenir y contribuir de una ciudadanía social con plenitud, debilitando la implicación de las personas excluidas y el resto de la sociedad (Escudero, 2013, 2016; Garnica, Escalona, Páez y Cordero, 2019).

Por otro lado, tanto la exclusión educativa como la vulnerabilidad, tiene su origen en el ámbito sociológico vinculado a la desigualdad (Gannon, Hattam y Sawyer, 2018). Se encierran en su interior cuestiones que hacen referencia y abarcan un abanico que se desarrolla desde el "grado de participación" de un colectivo o la negación de unos mínimos en términos del asunto en el que se enmarque (Escudero, 2016; Grande, 2019; Jiménez et al., 2009; Kyle, 2018). Manifestándose, de esta forma, "...la imposibilidad de procurarse un lugar estable en las formas dominantes de organización [...] en los modos conocidos de pertenencia comunitaria" (Castel 1997, p. 18).

Esto remite al momento donde la ubicación de los individuos viene determinada a su grupo de pertenencia, recordando nuevamente a Bourdieu y desarrollándose la lógica de la exclusión social, la cual establece la ubicación de las personas y conjuntos de ellas a un lado u

otro de la frontera establecida entre la exclusión y la inclusión. Esta cuestión se produce a través de un continuo que nos lleva de una zona de pertenencia o inclusión, hasta un estado de exclusión o marginalidad.

Jiménez et al. (2009) señalan que se podrían establecer tres zonas dentro de este proceso, una inicial, en la que se mantiene una estabilidad en la inclusión y el sujeto posee una pertenencia en el eje de la sociedad; otra periférica, en la que existe una fragilidad en la mencionada pertenencia, apareciendo inestabilidad en la filiación y ciertas restricciones para el acceso a las posibilidades que facilita una plena inclusión; y una tercera, la que ya nombraríamos como zona de exclusión, en la que se marginan los individuos que están fuera del orden social dominante. Esto conlleva el riesgo, de base, en el individuo para participar plenamente de sus derechos y actividades (Frutos, Rus y Pastor, 2019) de naturaleza social o educativa y su consecuente falta de integración e implicación en una sociedad, siendo un "factor potencial de desintegración social" (Lázaro, 2013; Subirats, 2004).

Los distintos planteamientos sobre vulnerabilidad que existían hace unas décadas se encauzaban en una dirección de relacionar los acontecimientos y las personas con eventos concretos fuera de cualquier relación con el tejido social. Esa falta de carácter social fue la que estableció el contrapunto para que comenzase a desarrollarse una mirada cara las doctrinas socioeconómicas como fuente de los que muchos autores denominan "desastres sociales" (Fernández Sierra, 2017; García Fuentes, 2017). El surgir de nuevas propuestas sobre vulnerabilidad y la exclusión establecieron su concepción más propagada, la "situación de aquellos individuos o colectivos ubicados en una zona intermedia permanentemente inestable entre la integración y la exclusión" (Fernández Sierra, 2017, p. 124). Se han establecido distintas franjas o factores en torno a la exclusión que abarcan múltiples dimensiones que aumentan a medida que se desarrolla la investigación que hace

referencia a esta cuestión. A nivel macro, encontramos los ámbitos elaborados por Tezanos (1999) o Subirats (2004), que se agrupan de forma sintética en Jiménez (2008) junto con los factores que desarrollan la exclusión (véase tabla 1). Si nos referimos al ámbito formativo, se puede observar cómo dos de los factores que desarrollan exclusión son el fracaso y abandono escolar, uno de los ejes trabajados en la presente tesis doctoral.

Tabla 1
Factores que desarrollan la exclusión.

Laboral	Económico	Cultural
<ul style="list-style-type: none"> • Desempleo • Subempleo • Temporalidad • Precariedad laboral • Falta de experiencia laboral • Sin cualificación laboral 	<ul style="list-style-type: none"> • Ingresos insuficientes • Carencia y/o dependencia de Seguridad • Social y prestaciones sociales • Ingresos irregulares (economía sumergida) • Carencia de ingresos • Endeudamiento • Consumismo 	<ul style="list-style-type: none"> • Pertenencia a minorías étnicas • Extranjería e inmigración • Pertenencia a grupos de "rechazo" (cultural y político) • Elementos de estigma
Formativo	Sociosanitario	Espacial/habitativo
<ul style="list-style-type: none"> • Barrera idiomática • Analfabetismo o baja instrucción • Analfabetismo tecnológico • Sin escolarización • Fracaso escolar • Abandono del sistema educativo sin titulación básica 	<ul style="list-style-type: none"> • No acceso al sistema y a los recursos sociosanitarios básicos • Adicciones y enfermedades relacionadas • Enfermedades infecciosas • Trastorno mental, discapacidades u otras enfermedades crónicas que provocan dependencia 	<ul style="list-style-type: none"> • Carencia de vivienda particular • Dificultad para acceder a la vivienda • Vivienda con infraestructuras deficientes • Malas condiciones de habitabilidad (hacinamiento...) • Viviendas en barrios marginales y zonas urbanas y/o rurales deprimidas • Entorno residencial decaído
Personal	Socio-relacional	Participación
<ul style="list-style-type: none"> • Variables "críticas" de edad y sexo (jóvenes y mujeres) • Minusvalías • Handicaps personales • Alcoholismo, drogadicción, etc. • Antecedentes penales • Enfermedades • Violencia, malos tratos, etc. • Débil estructura de motivaciones y actitudes negativas • Pesimismo, fatalismo • Exilio político, refugiados 	<ul style="list-style-type: none"> • Carencia y/o deterioro de vínculos familiares (conflictos o violencia intrafamiliar) • Debilidad de redes familiares (familias monoparentales) • Escasez, debilidad y/o carencia de redes sociales de apoyo • Aislamiento 	<ul style="list-style-type: none"> • No acceso a la ciudadanía • Acceso restringido a la ciudadanía • Privación de derechos por proceso penal • No participación política y social

Nota. Jiménez (2008, p. 182)

Se puede afirmar que el ámbito social y educativo son dos áreas estrechamente vinculadas y, al igual que uno atiende a las demandas y necesidades del otro, también existe un trasvase de los factores que sucede entre ellos y afectan de forma negativa a los individuos que los componen (Jiménez et al., 2009; Vandekinderen, Roets, Van Keer y Roose, 2018). Como ya se apuntaba en líneas anteriores, las distintas variables o factores que configuran trayectorias o estados de exclusión en la sociedad se recrudecen y retroalimentan en los entornos educativos (Ocaña, 2019), que da lugar a nuevos episodios de exclusión en la escuela, los cuales, se trasladarán nuevamente al ámbito social. Una cuestión que parece estar clarificada es la que señala la vulnerabilidad como un sumatorio de diversos componentes entre los que se encuentran un estatus social que pueda derivar en carencia y exclusión, además de la falta de medios para poder enfrentarse a su propia situación o falta de competencia para ello.

En esta línea, Villalta y Saavedra (2012) y Lacárcel, Martínez y Núñez (2019) destacan la especial vulnerabilidad a la que se ven sometidos tanto niños como adolescentes, por estar sujetos a esta situación de riesgo. Lo que no significa, forzosamente, ceder o rendirse ante este tipo de situación, pudiendo transformarse en una oportunidad de desarrollo que se verá condicionada por el tipo de riesgo al que se expongan los individuos o colectivos.

Torres Santomé (2017) señala que no se debe olvidar a los distintos contextos -en este caso los centros- como focos que pueden desarrollar, de forma intrínseca, una vulnerabilidad, manifestándose con indicadores altos de absentismo, fracaso o abandono escolar. Ello no es otra cuestión que la forma de plasmar prejuicios compartidos dentro de la escuela, o el sistema educativo, sobre las distintas capacidades/competencias que se les asumen a los alumnos y sus familias. La controversia que aquí se explicita ya fue tratada por Perrenoud (1990) cuando destacaba cómo

la construcción del éxito y del fracaso escolar se planteaba en torno a un hincapié en la evaluación del conocimiento mediante estándares y las competencias que los alumnos deben adquirir en la escuela.

En término estricto, la valoración mediante estándares facilita la creación de un sistema de categorización de la excelencia educativa a través de la despersonalización y burocratización de la educación, convirtiéndose, la trayectoria del alumnado dentro de los centros, en un continuum de evaluación y superación de etapas y/o cursos (Ramón, 2019). El principal inconveniente de ello radica en cómo se define dicha excelencia, algo que, seguramente, resulte demasiado etéreo y donde no entran todas las voces que intervienen en el proceso educativo (Morentin y Ballesteros, 2018). De esta forma, el centro escolar se convierte en un factor de riesgo para los jóvenes vulnerables, en lugar de transformarse en “un recurso de protección y también de promoción humana” (Villalta y Saavedra, 2012, p.76), dónde ese proceso, basado en la burocratización, pone de manifiesto desigualdades coadyuvando a la categorización anteriormente mencionada (Trillo, 1984; Vandekinderen et al., 2018).

1.1. Dimensiones que articulan la exclusión educativa

A la hora de establecer un primer acercamiento para tratar de estructurar los fundamentos y dimensiones que articulan la exclusión educativa, debemos tener en cuenta su naturaleza. Jiménez et al. (2009) distinguen diversos contextos que atienden a las trayectorias vitales y a las características personales, que se articulan como un proceso dinámico. Estos mismos autores, señalan cinco dimensiones a las que se debe atender para una mejor comprensión del concepto.

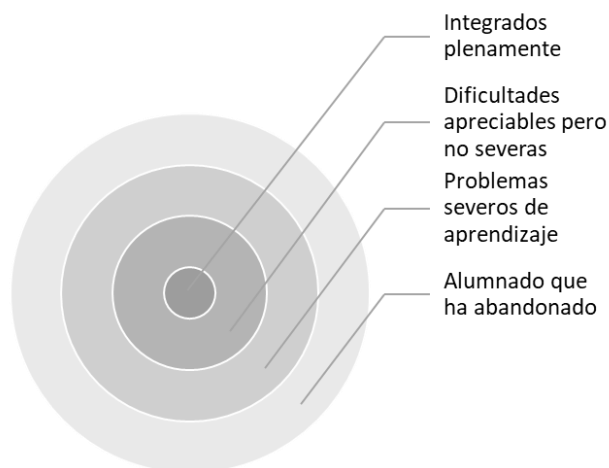
La primera hace referencia a *limitaciones que se establecen cuando se dan casos de exclusión*, de qué se priva a un sujeto en el

momento que es excluido (Homrani, Ruiz y Romero, 2018; Paniagua, 2017). Los individuos que se encuentran en situaciones de esta índole tienen coartado su derecho a la educación en condiciones de equidad, de ahí que los aprendizajes y competencias básicas que los sujetos deberían adquirir durante su escolaridad no son garantizados y, de hecho, muchas veces son privados de ellos o *centrifugados* fuera del sistema educativo (Vandekinderen et al., 2018). Como se puede inferir en estos casos, aunque tengamos el respaldo de un currículo básico que debiera equiparar la formación de todo el alumnado sin distinciones, vale decir que la realidad educativa es bien distinta.

Por otro lado, ya se ha mencionado que *la exclusión educativa también debemos percibirla como un continuum entre distintas zonas* donde el alumnado está plenamente incluido en el sistema o se le va privando de distintos aprendizajes y competencias que debería adquirir.

Figura 1

Zonas y modalidades de riesgo entre la inclusión y la exclusión.



Nota. Escudero, 2013.

Las distintas zonas contempladas en la figura 1 establecen ese proceso entre la inclusión y la exclusión en función de los distintos niveles de aprendizajes de los alumnos establecidos por Escudero (2013). De esta forma, los alumnos que se integran de manera plena alcanzarían cotas de aprendizaje altas en función de las exigidas desde el centro educativo

y su profesorado. En la sucesión de zonas, el alumnado que presenta dificultades apreciables, pero no severas, conseguiría la correspondiente titulación con carencias en su aprendizaje, atravesando las distintas etapas de su educación. Por otro lado, los que presentan problemas severos en el proceso de enseñanza-aprendizaje serían catalogados como estudiantes en riesgo que, a partir de este punto, serían redirigidos a medidas excepcionales. Igualmente, existiría una cuarta zona, dónde se situaría el alumnado que ya ha abandonado su educación, está fuera del sistema y por ello no cuenta: "se ha hecho invisible e irrelevante" (Escudero, 2013 p. 89). A su vez, Escudero y Nieto (2013) señalan dentro de este continuum una serie de modalidades de exclusión educativa presentadas como dualidades en las que contemplamos: la exclusión constitutiva y la instrumental, en función de si se priva al sujeto de necesidades básicas o únicamente afecta a la posibilidad de participar de ellos; la exclusión pasiva y la exclusión activa, diferenciándose en que la primera supone una privación causada por condiciones derivadas de la exclusión social y la segunda se corresponde a una denegación manifiesta de derechos; y, por último, la exclusión fuerte y blanda, en función de la magnitud con la que se manifiesta dicha exclusión.

En relación a las dimensiones establecidas por Jiménez et al., (2009), cabe mencionar que existe una tercera que hace referencia a la *diversidad de formas que toma la exclusión*. Como acabamos de referir, en esta línea que nos lleva de la inclusión a la exclusión existen diferentes formas de privar a los estudiantes de su educación, despojándoles de unas competencias mínimas que los lleven a obtener unas cotas en su desarrollo tolerables para su inclusión posterior en el ámbito social. Estas formas de exclusión que se mencionan no son otras que las distintas medidas y respuestas consideradas para los estudiantes que se encuentran en riesgo. Cabe comenzar a señalar que todo lo visto hasta ahora emana de un sistema escolar dónde se prima la burocratización, y

consecuente despersonalización, de la trayectoria educativa de los alumnos.

Se puede afirmar que *la exclusión en educación es una categoría relacional en entornos sociales concretos* (Vallejos, Sánchez y Sánchez, 2018). En contraposición, la exclusión se encuentra ampliamente diseminada e identificada como una cuestión personal, asumiendo que se nace excluido de orden predeterminado. Dicha afirmación, es dudosa, puesto que la exclusión replica un sistema que es veleidoso, se va modelando en las trayectorias individuales mediante las distintas dinámicas, variables y procesos que recorren los sujetos. Esto se asume desde el sistema escolar estableciendo unas condiciones de acceso y permanencia previos al paso de los estudiantes por el centro escolar, que van a señalar quiénes pueden estar incluidos, o no, (Romero y Ornelas, 2018) y quiénes no cumplen con las expectativas esperadas para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aparece, de esta forma, una culpabilización o estigma de las víctimas de este sistema.

La última de estas dimensiones de la exclusión señaladas por Jiménez et al. (2009), señalaría que *los referentes conceptuales de la exclusión deben considerarse multifactoriales*. Esto se entiende desde su contextualización en un entorno educativo y social enmarañado, que lo reproduce y alimenta. Se trata de una quimera que para su entendimiento se necesita de un abordaje conceptual complejo. En otras palabras, “hablamos de un fenómeno poliédrico que para su comprensión se requiere de esquemas teóricos complejos” (p. 37), una idea que se mantiene a lo largo de la presente tesis doctoral.

1.2. Formas de la vulnerabilidad y exclusión educativa

Una vez realizada esta breve introducción a cuestiones que se abordan desde la vulnerabilidad y como “las situaciones de exclusión,

son los efectos materiales del riesgo” (Villalta y Saavedra, 2012, p. 69), debemos tener en cuenta que, en el ámbito educativo, se manifiestan distintas formas de vulnerabilidad y modalidades de exclusión en las que se van a ver inmersos los estudiantes que se encuentran en esta situación.

Un gran número de autores (Escudero, 2005; Fernández Sierra, 2017; Mena, Fernández y Enguita, 2010) establecen que existe una vulnerabilidad pedagógica en la que intervienen distintos factores, elementos o fenómenos emergentes desde la práctica educativa. Elementos que tendrían una repercusión negativa para la situación de fragilidad de determinados colectivos e individuos, indicando una necesidad de analizar las raíces institucionales y educativas a la hora de introducirse en esta problemática.

Aunque la idea de vulnerabilidad pedagógica sea una cuestión que está considerablemente concretada, Fernández Sierra (2017) la desgana en cinco modalidades desde las que el alumno puede verse afectado. La primera de ellas hace referencia a la cultura profesional que existe en la actualidad, dónde muchos docentes manifiestan inconvenientes para revisar su tarea, quedando sujetos a su patrimonio formativo y a una “cultura profesional heredada” (Fernández Sierra, 2017, p. 126), manifestándose, de esta forma, una *vulnerabilidad conceptual* (Plucker y Peters, 2018; Segretin, Lipina y Petetta, 2009). Esta dificultad afecta directamente a su práctica y percepciones de lo que sucede en el aula (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 2008; Hargreaves y Fullan, 2012), traduciéndose en preceptos, a la hora de abordar el proceso de enseñanza aprendizaje, que únicamente se ven fundamentados por su experiencia y/o ideología, lo que genera un efecto *Golem*³.

³ El efecto Golem se conoce en psicología como el opuesto al efecto Pigmalión, produciéndose una profecía autocumplida en función de las distintas creencias que pueda tener la persona sobre alguna cuestión que no conoce de primera mano.

Por otro lado, podemos encontrar que las prácticas del profesorado pueden producir una *vulnerabilidad de carácter didáctico*. Las distintas estrategias y actuaciones que los docentes ponen en práctica en el aula frente a alumnos vulnerables. Por lo general, en una enseñanza tradicional predomina un enfoque homogeneizador, unidireccional y despersonalizado del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta es una forma de actuar de los docentes heredada de sus concepciones y creencias educativas particulares y, además, de la imagen creada de como “debe ser”, por lo tanto, del contexto/sistema educativo (Plucker y Peters, 2018). Ello puede derivar en la ausencia de sentimiento positivo cara la educación por parte del alumnado, que genera un efecto centrífugo hacía fuera de su proceso formativo, donde aparece de forma predominante ese carácter evaluativo y memorístico de la enseñanza.

Tenemos una tercera: la *vulnerabilidad experiencial*, que hace referencia a la cultura académica anterior y como esta tiene su incidencia en la trayectoria del alumnado (Crosnoe y Benner, 2016). Con ello, lo que han vivido en la escuela va a marcar en gran medida lo que hacen en el momento que se encuentran. Fernández Sierra (2017, p. 129) apunta hacia “la selección de contenidos destilados de la cultura pública para su trabajo en la escuela: el conjunto de significados y comportamientos cuyo aprendizaje se pretende provocar en las nuevas generaciones a través de la institución escolar” como principal adalid de esta circunstancia en la que se encuentran los alumnos. Así pues, podemos percibir que aparece una “mochila” con la que los estudiantes se van cargando de experiencias que dificultan su desarrollo positivo.

Entre la diversidad de formas de *vulnerabilidad* planteadas, nos encontramos la que se manifiesta *frente a los pares*, una vulnerabilidad centrada en el contexto sociocultural y las distintas categorizaciones que se realizan del alumnado en riesgo. Los distintos estereotipos que

envuelven a los estudiantes que se sitúan fuera de una normalidad marcada burocráticamente suponen una condición que, de facto, evidencia una desventaja inclusiva. Estas resistencias por parte de los compañeros surgen de forma espontánea poniendo a prueba la capacidad de los docentes, los cuales, mediante su habilidad y actuación pedagógica abrirán la puerta a minorizar los riesgos a los que se enfrentan.

Por último, nos encontramos con uno de los puntos de interés que se manifiestan sobre el sistema educativo, la *vulnerabilidad estructural*. Con respecto a ello se destaca de forma continua como la política gerencialista que está vigente es la causa de esta vulnerabilidad. Ello está motivado por la deficiente reacción de las políticas educativas para ofrecer una respuesta adecuada a esta situación que, a su vez, se ve engrosado con una desorientación y limitaciones que son patentes a la hora de abordar este problema.

Otra de las cuestiones que se señalan a la hora de exponer los distintos ejes de la vulnerabilidad estructural es el propio currículo. Diversidad de autores (Areas, 2019; González, 2015a, 2015b; Escudero, 2013; Escudero y González, 2013; Varela, 2017) ya han destacado con anterioridad que la insistencia por parte de la administración en desarrollar un currículo de forma fragmentada, tanto en su diseño como en su ejecución, no resulta un elemento facilitador para para la inclusión. El principal problema de ello aparece cuando se pretende legislar la práctica pedagógica desde el BOE⁴ sin tener en cuenta la práctica diaria en los centros educativos. Ello implica una traba a la puesta en acción de proyectos educativos que se fundamenten en el contexto del centro, adecuándose a las singularidades de cada uno de ellos.

⁴ Boletín Oficial del Estado.

Todas las formas en las que se puede presentar la vulnerabilidad educativa no dejan de ser vías por las que se puede presentar un riesgo de exclusión al que se deben enfrentar los estudiantes en su trayectoria. Ello hace relevante lo que encontraremos en el próximo epígrafe, una contextualización del enfoque del riesgo escolar (Escudero y González, 2013).

2. Jóvenes en riesgo de exclusión, sujetos a los que afecta y elementos presentes

Cuando nos disponemos a abordar el concepto de riesgo escolar podemos percibir que se trata de un constructo complejo al que nos aproximaremos desde perspectivas con una mirada amplia (Escudero y González, 2013; González, 2015b; Karacabey y Boyaci, 2018; Zyngier, 2017). Si hablamos de riesgo escolar, se pueden hacer aseveraciones tan contundentes como su carácter universal y la multidimensionalidad que posee este hecho.

La complejidad de las diferentes situaciones de vulnerabilidad en las que se puede encontrar un estudiante a lo largo de su trayectoria se configura en forma de riesgo para ellos. Surge la necesidad de realizar una concreción sobre los sujetos de ese riesgo y cómo se configura.

2.1. El riesgo escolar, ¿a quién afecta?

El riesgo escolar afecta a los alumnos que en su condición de vulnerables, "sufren dificultades de aprendizaje con cierta severidad en los sistemas educativos, centros y aulas que tenemos" (Escudero y González, 2013, p. 13). Los sujetos de riesgo, esos estudiantes que atraviesan dificultades en su educación, no son un *rara avis* en lo que a problemas educativos se refiere. De hecho, como fenómeno, tiende a

considerarse una epidemia dentro del sistema educativo que un conjunto de casos aislados de poca repercusión. Esto hace que sea una cuestión ampliamente estudiada para la que aún se siguen indagando respuestas.

Desde una visión ampliada, los sujetos que se encuentran en una situación de riesgo serían aquellos que “en razón de ciertas características personales y quizás de un conjunto de ellas, así como sociales, comunitarias y familiares, tienen altas probabilidades de llegar a resultados indeseables al estar expuestos a la influencia de situaciones y contextos de riesgo” (Escudero y González, 2013, p. 20). En esta definición se debe señalar como estos sujetos, pese a sus singularidades, se ven altamente influenciados por las realidades en las que se enmarcan, siendo estas las que propiciarán, o no, situaciones de riesgo. Igualmente, estos alumnos serán los que más tarde tengan mayor probabilidad de caer en el absentismo, abandono, fracaso escolar (Jurado y Tejada, 2019; Rubio, 2017) y, “como resultados no deseables, no llegar a poseer las habilidades suficientes para integrarse posteriormente en patrones aceptables de familia, sociedad y vida laboral” (Szirow, 2001, p. 19). Esto sucede puesto que se corre peligro de no desenvolver el potencial individual ante las situaciones de riesgo por las que se pueden ver afectados durante su trayectoria educativa. Además, las situaciones de riesgo “pueden afectar a todo el alumnado en tiempos y formas diferentes, aunque, de hecho, no lleguen a afectar a todos y no de la misma manera” (Badioti, 2005, p. 29, en Escudero y González, 2013). La disparidad en la que se pueden presentar las situaciones de riesgo hace que no exista una pauta o modelo para atajarlas o que podamos señalar un factor concreto que sea el desencadenante (Fernández, 2014; Jauregi, Goienetxe y Vidales, 2017).

A la concreción de estos autores, podemos sumar otras como las de Szirow (2001), Werner (2005) o Luengo (2008), que destacan ciertas

características en común para los sujetos en riesgo. Entre ellas encontramos la probabilidad o la situación de inestabilidad de los jóvenes que viven al filo de fracasar en la escuela o conseguir desenvolverse con normalidad ante situaciones no propicias para ellos (Brown, Mackay y Parekh, 2020; Delgado, Vega y García, 2020). También es reseñable la diversidad o las diferentes maneras en las que esta situación de riesgo les afecta, dado que se suceden a lo largo de su trayectoria educativa, cuestión que, como veremos más adelante, es única en cada individuo.

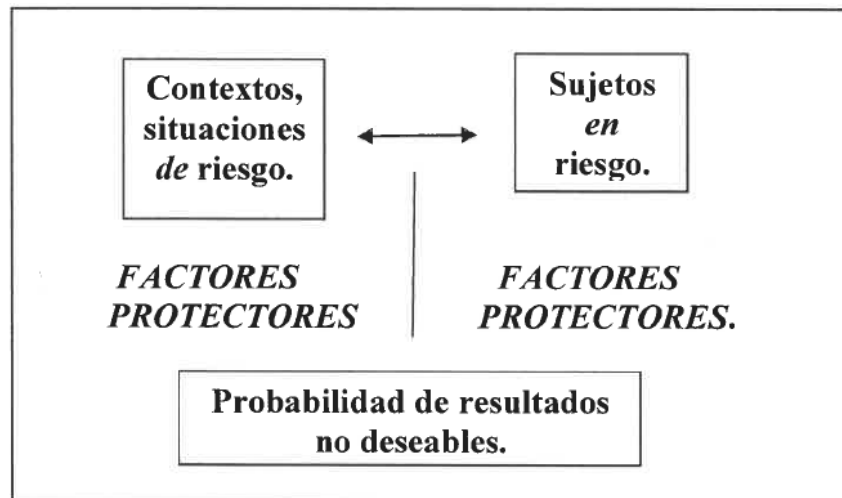
2.2. Cartografía del riesgo escolar

Antes de proseguir en el desarrollo de este punto, creemos necesario reproducir de forma somera tres componentes que conforman el mapa conceptual del riesgo escolar entendiéndolo como una probabilidad de que se produzca en la trayectoria de un estudiante. Según la perspectiva de Escudero y González (2013), los estudiantes en riesgo se sitúan en un contexto con otros elementos que ayudan a entender mejor la casuística e implicaciones del riesgo escolar (Figura 2):

- a) *Los contextos y situaciones que representan algún tipo de amenaza para los sujetos que viven en ellos.*
- b) *Determinadas características de algunos estudiantes que, al quedar expuestos a este tipo de contexto y sus factores de riesgo, resultan más vulnerables que otros a sufrir efectos indeseables.*
- c) *Factores protectores que, residan en los sujetos y/o en sus entornos, pueden contribuir a prevenir los efectos negativos, atenuarlos y hasta impedir que lleguen a consumarse.*

(Escudero y González, 2013, pp. 18-19)

Figura 2
Mapa conceptual del riesgo.



Nota. Escudero y González (2013)

A la exposición realizada sobre los sujetos en riesgo, debemos añadir la referente a los contextos de riesgo. Aquellas que suponen una amenaza para los individuos que se encuentran en la mencionada situación: “Situaciones constituidas por acontecimientos, estructuras, relaciones y dinámicas que comportan criterios, requerimientos y reglas de juego que probablemente pueden conducir, aunque todavía no, a efectos indeseables para determinados sujetos expuestos a las mismas” (Escudero y González, 2013, p. 19)

Inclusive, los resultados en los que se pueden ver inmersos estos sujetos pueden ser peligrosos para ellos y su futuro. Es la denominada *probabilidad de resultados indeseables* que procede de su exposición a las situaciones de riesgo y que, como mencionan los autores, representa una “forma de privación o exclusión de bienestar, recursos, capacidades, actitudes y relaciones esenciales que cualquier persona precisa para llevar una vida digna tanto en lo personal como en lo social” (Escudero y González, 2013, p. 20).

Sin embargo, ante estos efectos indeseables nos podemos encontrar *factores protectores* ante la situación en la que se encuentran los alumnos. Pueden ser “condiciones, estructuras y procesos, recursos,

capacidades y actitudes con que cuentan las personas ante las adversidades" (Escudero y González, 2013, p. 20), que son facilitadas por parte de terceros y por ellos mismos, para que conviertan dichos riesgos en posibilidades de éxito inmediato y futuro, contribuyendo a minorizarlos (Tarabini et al., 2017).

Como ya indicaban Escudero y González (2013), a la hora de realizar una lectura de este problema hay que poner el foco en dos aspectos fundamentales, es decir, los componentes que constituyen el concepto de riesgo. Por un lado, *la probabilidad o propensión que tienen determinados sujetos de lograr efectos indeseables (experiencias y rendimientos escolares negativos)*. Por otro, *ciertas condiciones y agentes de su medio (contenidos y procesos de escolarización)* (p. 23).

De aquí surge la idea de que el riesgo es un fenómeno individualizado, aunque no necesariamente de carácter *individual*, por lo que resulta engañoso pensar en concentrar la mirada en cada uno de los sujetos va a resolver la situación. Por ello, "personalizar el riesgo escolar [...] es una operación conceptualmente pobre, pues desconoce que las dificultades escolares son históricas y no ocurren al margen de la escuela" (Escudero y González, 2013, p. 25). Este presupuesto, como el más extendido en la práctica, supone plantear el contexto como algo inmutable que no se ha de cambiar, dado que los alumnos son los que se deben adaptar a él (Jauregui et al., 2017), ayudándoles con ciertas adaptaciones debido a sus casuísticas personales. La individualización de causas y efectos de las prácticas escolares realizadas supone una patologización de los individuos, catalogándose como diferentes (Bolívar y López, 2009; González, 2006). Así, los centros educativos, como contextos de riesgo, bien por falta de capacidad, tanto de recursos como de disposición, no saben cómo enfrentar situaciones en las que se patentan una diversidad para la cual las diferentes estructuras y dinámicas no están adaptadas (Susinos, 2014; Tarabini et al. 2017). Una cuestión

necesaria es la reciprocidad en la relación contexto-sujeto de riesgo, generándose una corresponsabilidad hasta ahora inexistente.

Como ya se ha señalado, la vulnerabilidad escolar y el riesgo educativo al que se enfrentan los estudiantes, y repercute en su implicación (Montes Ruiz, 2016), además de no ser una cuestión que únicamente atañe a sus características personales. Así mismo, tampoco es un asunto ajeno o desconocido para ellos, dado que resulta de una confluencia o interrelación de dimensiones que es necesario señalar para una mejor comprensión de este hecho (Figura 3) (Escudero y González, 2013).

Figura 3

Dimensiones del riesgo escolar.



Nota. Escudero y González (2013).

1. Aspectos personales y sociales de los estudiantes: entran en juego sus características intrínsecas y las exógenas, por contexto o situación socioeconómica.

2. Características familiares y distintos aspectos de la familia: su estructura, clima o situación sociocultural en la que se encuentra, o la relación que se establezca entre estos y la escuela.
3. Influencia del grupo de iguales, que, dependiendo del grado y tipo de influencia que estos ejerzan, pueden afectar al desarrollo educativo y formativo al alumno. Se puede evidenciar, inclusive, en conductas poco apropiadas para la correcta inserción social de los estudiantes.
4. Características de la comunidad de residencia, fuertemente vinculado con los otros puntos, las características contextuales positivas o negativas serán una dimensión de riesgo que marque de forma sustancial la evolución en una dirección u otra de las otras dimensiones.
5. Centro escolar y los factores que se desarrollan dentro del mismo: los tipos de relaciones que se establecen entre el centro y el resto de la comunidad educativa, el grado de implicación de las familias en la escuela, los procesos de E/A o el apoyo que reciben los estudiantes.

Estas dimensiones en las que se puede articular el riesgo de exclusión de los estudiantes son una buena introducción a los diferentes factores que afectan a las trayectorias educativas, y que veremos de forma minuciosa en el próximo capítulo. Sin embargo, este aperitivo de factores presentes en la trayectoria del alumnado nos sitúa Berc, Majdak y Bezovan, 2015; Fortin, Marcotte, Diallo, Potvin y Royer, 2013; Lessard, Butler-Kisber, Fortin y en disposición de comenzar a abordar los destinos a los que llega el estudiante si, dichas dimensiones, resultan poseer un carácter excluyente.

3. Formas en las que se presenta la exclusión educativa: la implicación escolar y sus productos

Existen ciertos problemas en educación que se han manifestado como foco de la investigación y de las preocupaciones de las Administraciones educativas en numerosas ocasiones y de forma recurrente dado que se han presentado desde que se constituye el modelo escolar tal y como lo conocemos. Tanto a lo largo del mundo como en España, la implicación que el estudiante siente por la tarea escolar y sus productos consecuentes -absentismo, fracaso y abandono escolar- han estado en el ojo de las políticas educativas sin mucho éxito de resolución.

A la hora de abordar la problemática de esta tesis doctoral, la de la implicación en la trayectoria de los estudiantes, existe cierta costumbre de abordarla desde tres ángulos de análisis diferentes (Berc, Majdak y Bezovan, 2015; Fortin, Marcotte, Diallo, Potvin y Royer, 2013; Lessard, Butler-Kisber, Fortin y Marcotte, 2014). Una de ellas sería la centrada en las distintas dificultades que surgen de los propios estudiantes tales como su competencia, desempeño o implicación, manteniendo una idea de culpabilidad hacia el estudiante sobre su situación. Otra que se asienta sobre la casuística sociocultural de estos, así como las circunstancias del entorno familiar o la pertenencia a contextos desfavorecidos (Bowers y Sprott, 2012). Y, una tercera que pone el foco en cómo se articulan los sistemas educativos en sus tres niveles, macro, meso y micro, presentando un plano relacional entre la actuación educativa y la implicación junto a sus consecuencias (Mena et al., 2010).

En los siguientes epígrafes trataremos de imbricar dichos ángulos de análisis aproximándonos a la implicación de los estudiantes y los productos que pueden aparecer como fruto de un proceso de exclusión educativa.

3.1. La importancia de la implicación en las trayectorias educativas.

Los comienzos de los trabajos sobre la implicación o engagement (término empleado en la lengua inglesa) de los estudiantes han surgido en el momento que, en educación, se comienza a cuestionar sobre cómo se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje en función de las características cualitativas de la historia escolar o la vida académica y los resultados producidos por los estudiantes (Mayhew et al., 2016). Uno de los principales autores que se pueden encontrar sobre la implicación es Astin, que definía la implicación del estudiante como la cantidad de energía invertida por el estudiante en la experiencia educativa (Astin, 1984, 1993). Dicha energía, modulada por el proceso de aprendizaje, nos situaría en términos de calidad en la implicación (Zabalza, 2017) que se puede entender cómo un fenómeno continuo, por el que pasa el individuo.

Si hablamos de falta de implicación, -esto es, cuando la calidad de la implicación del estudiante desciende- (Mayhew et al., 2016; Zabalza, 2017) en la literatura se puede encontrar con numerosos términos que hacen referencia a la misma idea. Así, tanto si hablamos de desafección, desenganche, desapego, falta de implicación/compromiso o pérdida de interés, no pertenencia, nos estamos refiriendo a esa situación en la que los estudiantes inician un alejamiento progresivo de la experiencia educativa que es ofertada por el centro (García Gracia, 2013; González, 2015a, 2017), desciende la calidad de su implicación, que suele resultar en esos efectos indeseables de los que se habla en el enfoque del riesgo escolar, el absentismo, fracaso o abandono escolar que se abordarán a continuación. Pero, ¿qué significa que un alumno esté implicado, o no, en sus estudios?

La idea de no implicación o baja calidad de la misma en los estudiantes se ha manifestado en la literatura como una cuestión

abstracta que se adhiere a cualquier ámbito (González, 2010). Se trata, por lo tanto, de un fenómeno heterogéneo para el que falta acuerdo terminológico, hablando de desmovilización, descuelgue, absentismo interior o virtual, falta de pertenencia o afiliación (Fernández Enguita, 2011). Donde el punto de encuentro de todos ellos es el producto final de un resultado procesual de alejamiento, de forma lenta, de las ideas comunes entre el alumno y la escuela, desapareciendo el sentimiento de pertenencia (Tomaszewska-Pekala, Wrona y Marchlik, 2017; Mena et al., 2010).

Ello nos lleva a reflexionar sobre esa separación entre alumno y escuela y sobre una eventual dicotomía entre estudiantes, los que actúan a medida de la institución y los que presentan problemas. Así, se trata de un fenómeno por el que se ven afectados la totalidad de los estudiantes, con múltiples niveles de intensidad, diversas maneras y diferentes resultados. De igual forma, se trata de un proceso con una vertiente expresiva muy marcada a través del aburrimiento del alumnado ante la organización del centro y los contenidos, ambos rígidos y caducos (Montes Ruiz, 2016; Fernández Enguita, Mena y Riviere, 2010), manifestándose como una "experiencia tediosa e irrelevante para su formación y vida futura" (González, 2015b, p. 159).

En otra línea, la idea de implicación que se maneja en esta tesis no se concibe en términos binarios, no se está enganchado o desenganchado. Se trata de un continuo, al igual que en las calificaciones de los estudiantes, entre el máximo y el mínimo, se presenta un abanico amplio dónde entran en juego las oscilaciones y las forma y grados en los que se aplican (Fernández Enguita, 2011). Por ello "el desenganche educativo debe entenderse como un proceso, como una trayectoria, evitando análisis simplistas que lo conceptualicen como un hecho puntual y aislado, y donde el fracaso y el abandono son los puntos de clímax del proceso" (Montes Ruiz, 2016, p. 4). Así, en el otro polo, se presenta la implicación como las diversas formas de un esfuerzo y

conexión con las aulas y lo que sucede dentro de ellas, presentándose como una “implicación activa, compromiso y atención concentrada, en contraste con participación superficial, apatía o falta de interés” (González, 2010, p. 13). De esta forma, torna a ser un asunto de importancia el compromiso que manifiestan los estudiantes con la construcción de su propio aprendizaje en cualquiera que sea su vertiente (Tomaszewska-Pekala et al., 2017).

Esta complejidad expresa de la implicación del estudiante hace de ella un constructo enrevesado y multidimensional en el que se presentan numerosas conductas específicas y actitudes (Glanville y Wildhagen, 2007; Kang, 2019), además de la vinculación emocional. Buena muestra de ello es la enumeración que encontramos en la tesis doctoral de Reyes de Cózar (2016) donde podemos encontrar las definiciones más usuales de implicación y sus tipos (tabla 2):

Tabla 2
Definiciones y tipos de implicación.

Definición		Estado de absorción Esfuerzo invertido Inversión psicológica Inversión de tiempo Capacidad de esfuerzo Estado emocional Estrategias de gestión
Tipo	Actitudinal	Participación en actividades académicas y extracurriculares
	Emocional	Actitudes positivas en su relación con la escuela y el aprendizaje
	Cognitivo	Estrategias de gestión de su propio aprendizaje
	Intelectual	Desarrollo y uso del pensamiento profundo para comprender problemas complejos
	Académico	Participación en los requisitos formales de la escuela
	Psicológico	Sentido de competencia, motivación y autonomía
	Social	Sentido de pertenencia a una comunidad

Nota. Reyes de Cózar (2016).

Esta diversidad es fruto de la tarea de construcción que se ha realizado en las últimas décadas en torno al concepto de implicación del

estudiante, con relación al cual hay acuerdo en abordarlo desde sus dimensiones cognitiva, emocional y conductual (Christenson, Reschly y Wylie, 2012; Fredricks, Blumenfeld y Paris, 2004; Kang, 2019). Por ello, el de la implicación es considerado como un constructo multidimensional, porque implica aspectos de la emoción, el comportamiento (participación, tiempo de aprendizaje académico), y la cognición (a veces también se añade el académico muy cercano al de la cognición) de los estudiantes (Cooley, Mihalec-Adkins y Womack, 2021; Fredricks et al., 2004; Trowler, 2010). Además de la influencia en la trayectoria de los alumnos, inequívocamente también ejerce influencia sobre el propio aprendizaje y las pretensiones de los alumnos sobre su futuro en la escuela (Bravo, Cózar y Jiménez, 2021; Finn y Zimmer, 2012; Reeve, 2013; Trowler, 2010).

Las definiciones observadas vinculan a los alumnos de forma innegable a las tareas, actividades académicas y sus propios resultados. Esto se manifiesta en la energía que direcciona y conecta a la persona y la tarea (Fredricks et al., 2004; Russell, Ainley y Frydenberg, 2005), resultando ser un proceso observable en la actividad del alumno. Dónde el estudiante se muestra, constructivo, dispuesto, positivo emocional y cognitivamente centrado (Skinner y Pitzer, 2012; Martínez et al., 2020), a través de dirigir su atención y completar las tareas, además de participar en las distintas actividades académicas (Finn y Zimmer, 2012; Yusof, Oei y Ang, 2018).

Cabe añadir que cada vez es más frecuente la presencia de una cuarta dimensión incorporada a la definición de engagement, la dimensión agentica, siendo esta la capacidad de implicarse de manera autónoma y voluntaria (Reeve, 2013), esto es, la existencia de una proactividad manifiesta del estudiante para desarrollar su propio aprendizaje y mantener una capacidad de superación (Bernárdez-Gómez, Marafante y Da Silva, 2019; Teuscher y Makarova, 2018),

presentándose como clave sobre la interacción de los estudiantes con la actividad académica.

Ahora, que sucede cuando la implicación desciende de tal forma que los alumnos comienzan a alejarse de la escuela y se distancian de su rol como estudiantes. En ese momento pueden comenzar a mostrarse los diferentes productos de una calidad de implicación baja, el absentismo y el fracaso y abandono escolar. El primer de ellos, el absentismo, es el primer estado en el que se encuentra un estudiante que comienza a alejarse de la escuela.

3.2. Primer producto de la baja calidad de la implicación de los estudiantes: el absentismo

Antes de esos resultados indeseables en la trayectoria de los estudiantes, abandono y fracaso escolar, nos encontramos con una situación en la que ya se comienza a vislumbrar o, al menos, es palpable dicha falta de implicación: el absentismo escolar. Este se trata de un fenómeno que aparece de forma difusa a la hora de abordarlo y establecer un patrón en el que se pueda concretar la situación de un alumno como absentista (Cañas, 2019; Gracia y Pavez, 2019; Gottfried y Hutt, 2019; Marsh, 2010; Rocha, Macedo, Araújo, Clycq y Timmerman, 2015; Torrelo, 2019; Villadóniga, 2019). Dicho concepto, "hace referencia a la falta de asistencia a clase por parte de ciertos alumnos" (González, 2006, 2014). La justificación, o no justificación, de esa falta carece de relevancia cuando se convierte en una costumbre establecida en la forma de actuar del estudiante con respecto al centro (Araújo, Macedo, Magalhães y Rocha 2020; Cañas, 2019; Karacabey y Boyaci, 2018; Lemon y Watson, 2011) que puede tener distintas formas de manifestarse. En la Tabla 3 podemos encontrarlas recogidas. González (2006) señala que se puede encontrar un factor común a todas ellas, la baja implicación del estudiante se hace patente:

Tabla 3
Tipos de absentismo.

Tipo de absentismo	¿Cuándo se manifiesta?
Elegido	Existen ciertas materias o actividades, las menos atractivas para los estudiantes, a las que no asisten.
De Retraso	Patente cuando existe una falta de puntualidad sistemática.
Esporádico	Cuando aparecen actividades que resultan más interesantes para el alumno que las propias de su actividad académica.
Cubierto por los padres	Referido a las faltas que revelan complicidad por parte de los padres/tutores legales para la inasistencia.
Virtual / del Interior	El caso de los alumnos presentes físicamente pero que su acción (o falta de ella) no se manifiesta.

Nota. Elaboración propia. González (2006).

Cuando profundizamos en esta problemática, podemos encontrar que se establecen diferentes fases que atraviesa la persona absentista. Ribaya (2011) establece cuatro a tener en cuenta y que abarcan desde el comienzo de curso hasta la situación descrita.

- Una primera fase sería la de *euforia*, al comienzo del curso se exhibe entusiasmo. El alumno manifiesta esperanza en el nuevo curso, demostrando que la situación de absentismo no es algo cómodo y que vaya buscando.
- Después de ello, el entusiasmo desaparece, comienza un *estancamiento* en su situación a causa de las bajas perspectivas que comienzan a mostrarse de manera conjunta con un proceso de frustración creciente.
- Como tercer lugar en el proceso de absentismo nos encontraríamos con su elemento nuclear, la *frustración*, dando espacio a problemas de carácter emocional y conducta que derivarán en una desmotivación total y falta de implicación por parte de los estudiantes (Fan y Wolters, 2014; Quijada y Ríos, 2021).
- Esa falta de implicación origina un cuarto estado, el de *apatía* (Araújo et al., 2020; Zengin, 2021) utilizada como mecanismo de protección ante la culpa que siente el estudiante y su

indefensión ante lo que sucede con su proceso formativo, puesto que se trata de un evento que, en la mayoría de las veces no consigue entender, pudiendo ser origen de uno de esos resultados indeseables, el abandono o fracaso escolar.

Cuando el estudiante se ha convertido en absentista, si no existe un freno a su trayectoria, lo probable en ella es que se acabe produciendo una situación en la que se aleje definitivamente de la escuela, engrosando las cifras de fracaso o abandono escolar.

3.3. Segundo producto de la baja calidad de la implicación de los estudiantes: fracaso y abandono escolar

Dentro de la literatura anterior que ha tratado estas problemáticas educativas hay un amplio abanico de fuentes. Como elemento introductorio a este punto, se pueden señalar las definiciones que hacen del fracaso y abandono escolar Fernández Enguita et al. (2010):

Abandono sería el caso de todos los alumnos entre 18 y 24 años que no han completado algún tipo de educación secundaria postobligatoria, reglada y ordinaria.

Fracaso escolar es la situación del alumno que intenta alcanzar los objetivos mínimos planteados por la institución -los de la educación obligatoria-, falla en ello y se retira después de ser catalogado como tal. (p. 18-19)

Estas situaciones nos son otra cosa que la muestra del culmen en la falta de entendimiento, o desencuentros, entre el sistema educativo y algunos estudiantes (Calderón, 2016; Susinos, 2014). Dentro de su carácter procesual hacia la exclusión, nos encontraríamos en primera instancia con una situación de fracaso escolar, dónde el estudiante no alcanza los mínimos establecidos en cada momento por el sistema (Tarabini, 2015a) y lo abandona sin alcanzar la titulación mínima correspondiente. Una vez existe este fallo, generalmente asumido y asimilado al estudiante, se le

cataloga como un fruto del fracaso, tras ofrecerle un certificado avalando lo que ha completado. Saturnino y Molina (2019) denominan a esta situación *fracaso escolar administrativo*, haciendo referencia a no alcanzar ese título mínimo. La idea de administrativo deriva de la idea de que es la administración la que establece la necesidad de cumplir unos mínimos sin tener en cuenta la arbitrariedad que esto supone para conceder la titulación.

El fracaso no es una problemática que se pueda reducir de una manera tajante. En palabras de Escudero (2005, p. 2), “es como un paraguas que acoge múltiples realidades fácticas, cotidianas o personales y también estructurales y sistémicas, difíciles de aprehender, relacionar y combatir”, puesto que, el punto de mira de esta realidad, al menos por parte de la Administración, siempre ha estado en el individuo que sufre la situación mediante la atribución de culpa. Esta individualización de la situación de fracaso se convierte en un “estigma y forma de culpabilizar al alumnado ha hecho que se convierta en poco adecuada” (Saturnino y Molina, 2019, p. 285) que da al fracaso un valor connotativo que des responsabiliza al sistema educativo.

Resulta reseñable que bajo la idea o concepto de fracaso escolar se incluyen una gran variedad de circunstancias y trayectorias que no se asimilan a un paso *normal* por el sistema educativo. Dentro de ello contemplamos la titulación sin alcanzar unas competencias mínimas o por reiteración de repeticiones, aunque se alcance ese *éxito formal* al conseguir el diploma que facilita el acceso a etapas posteriores (Fernández Enguita et al., 2010; Tarabini, 2015b).

Las distintas trayectorias estudiadas dentro de esta problemática educativa hacen referencia a un proceso de masificación curricular y organizativa de la *escuela moderna*. Donde los fracasos individualizados ya señalados se convierten en la suma que presenta el fracaso escolar

del alumno cuando, en verdad, "son los límites de la estructura organizacional del sistema educativo" (Santillán, 2015).

Por otro lado, también se nos presenta al abandono escolar como ese resultado del proceso continuo de baja implicación del alumno y la oposición a participar en el sistema educativo (Fernández Enguita et al., 2010). A diferencia del fracaso escolar, se produce una situación de abandono cuando el estudiante sí consigue titular, pero deja de estar matriculado en enseñanzas ordinarias (Fortin et al. 2013), por lo que se produce una ruptura en su trayectoria formativa en la educación escolar que le impide alcanzar un nivel de desarrollo completo para la vida en sociedad (Ballester, Caride, Melendro y Montserrat, 2016).

Como señala Escudero (2005, p. 1), tanto el fracaso como el abandono escolar no son problemas que surgen de forma natural "sino realidades construidas en y por la escuela en sus relaciones con los estudiantes y naturalmente, de estos con ella". De ahí que la forma de intentar atajar estos problemas se realice de forma artificial, entrando en juego la política administrativa y la recurrente estandarización de fenómenos educativos (Rumberger, 2011, Susinos, 2014).

García, Casal, Merino y Sánchez (2013) y Fernández et al. (2010), señalan que el fracaso y el abandono escolar se pueden abordar, cuando menos, desde tres ángulos diferenciados:

- Por un lado, desde un punto de vista normativo centrado en lo que la legislación establece sobre las condiciones a cumplir por los estudiantes para que estos se encuentren en una situación u otra (Carver y Lewis, 2011).

- También, una visión biográfica que atiende a las distintas trayectorias e itinerarios (Fortin et al. 2013) desarrollados por los estudiantes para su transición a la vida adulta. Si atendemos a este punto de vista (Van Praag, Nouwen, Van Caudenberg, Clycq y Timmerman,

2018; Vázquez, 2018), el abandono y fracaso escolar sería el producto de la combinación de tres dimensiones:

- Una sociohistórica, debido a la estructura preestablecida en las dinámicas de exclusión socioeducativa y a los cambios en los itinerarios de aprendizaje para la mejor adaptación de estos jóvenes a la sociedad.
- Una biográfica subjetiva, puesto que también entran en juego las elecciones de los estudiantes en sus trayectorias a partir de las distintas oportunidades que les brinda, o no, el sistema educativo y su entorno más próximo.
- Una política/institucional, debido a que su desarrollo se produce en el contexto escolar, considerando en ello los distintos agentes participantes en sus trayectorias -como los docentes o las políticas de apoyo educativo y de transición-. Dentro de esta dimensión política, también cabría plantearse como se desarrollan los distintos procesos que se ponen en marcha durante esa trayectoria de los alumnos para atajar o propiciar un cambio en los itinerarios que conducen al abandono/fracaso.

- Por último, encontramos una perspectiva estadística que ofrece una panorámica de cómo se encuentra la situación a lo largo de los distintos países. Sería el caso de la OCDE o la Unión Europea que, para la elaboración de los datos, utilizan distintos parámetros si hablamos de, por ejemplo, la edad -para la OCDE se encuentra entre los 20 y 24 años y para el EUROSTAT entre los 18 y 24-.

Es reseñable que también se establecen distintos perfiles de alumnos en función de las distintas motivaciones que pueden presentar para abandonar sus estudios o que se produzca una situación de fracaso escolar (García et al., 2013):

En un primer caso, tenemos el perfil de alumno que sufre el proceso de falta de implicación, generalmente progresiva, de los estudiantes en

la tarea educativa a lo largo de su trayectoria. Dentro de este grupo de alumnos encontramos gran diversidad en cuanto factores detonantes de esta situación: desde los que se encuentran desinteresados por la educación que están cursando y se *aburren en clase*; hasta los que tienen una historia de absentismo declarada mediante las numerosas faltas acumuladas (González, 2006). Una suma de malos rendimientos u otros obstáculos de distinta índole (Tarabini, 2018) que llevan a los estudiantes a rechazar de forma frontal el contexto educativo.

Como segundo caso, nos encontramos los perfiles de aquellos alumnos que, por distintas circunstancias, poseen una orientación cara lo laboral (González, 2015b) y deciden emprender este camino dada la falta de satisfacción que le produce el académico. Con ello se palpa la importancia de las distintas actividades formativas orientadas hacia el campo laboral, como es el caso de la amplia oferta de Formación Profesional, la que se plantea como una alternativa y un remedio para los casos de abandono y fracaso escolar.

En tercer lugar, nos encontramos con los estudiantes que realizan su formación fuera del sistema ordinario (Morentín y Ballesteros, 2018). Esto se debe a formación alternativa y que da respuesta a sus necesidades más inmediatas, como puede ser la formación de adultos, un *atajo* para titular en Educación Secundaria Obligatoria, o las distintas pruebas de acceso que se desarrollan para acceder a los ciclos formativos sin necesidad de estar en posesión de un título ordinario.

CAPÍTULO II:
TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE ALUMNOS EN RIESGO

1. Las trayectorias como elemento de los cursos de vida

El espectro tan amplio que se desarrolla sobre las líneas de este texto no trata de un evento concreto o un periodo en la vida de una persona. Como hemos observado anteriormente, la exclusión y la falta de implicación son problemáticas educativas que persiguen a los sujetos, contra las que pelean de forma constante. Por eso, los diferentes eventos que se suceden a lo largo de su curso de su vida y, dentro de él, la globalidad de su trayectoria educativa, son de relevancia para entender esta última.

Las teorías sobre el curso vital (LCT, por sus siglas en inglés) de las personas ya poseen un amplio recorrido en la investigación educativa (Blasbichler y Vogt, 2020; Christodoulou, Bousia y Kiprianos, 2018; Portela, Nieto y Torres, 2019) y en el área de las ciencias sociales (Duque y Silva 2013; Mortimer y Shanahan, 2003; Escobedo, Fusulier y Tremblay, 2017) y pretenden entender los múltiples factores que intervienen en la vida de los individuos, tanto a nivel individual como familiar, social o histórico (Hutchison, 2019). Cuando se habla del curso de vida a nivel individual, se define como “pasaje de una persona a través de una secuencia de roles calificados por edad y contextos con tareas asociadas a su desarrollo” (Crosnoe y Benner, 2016, p. 180), observando como dichos roles por los que pasa la persona y los eventos o hechos que en ellas se suceden van moldeando y tejiendo el futuro del individuo. La investigación anterior sobre los cursos de vida, en palabras de George (2006), surgió a modo de:

Estudio del tiempo, del timing y sus efectos; reconocer y medir los efectos de la biografía personal y la historia social en las vidas humanas; [...] conceder a la agencia humana su peso y replantear las preguntas de investigación en términos de trayectorias y patrones en vez de cadenas causales (p. 678).

El paradigma sobre el que se asienta la teoría del curso de vida tiene un carácter multifactorial, y está compuesto por cinco elementos que van construyendo el curso de vida de las personas, el grupo o colectivo en el que se ubica el sujeto, las transiciones que este atraviesa, los acontecimientos o eventos que se suceden, los puntos de inflexión o eventos críticos y la trayectoria que sigue (figura 4).

Figura 4

Componentes en los cursos de vida.

Colectivo / Cohorte

- Pertencen al mismo contexto socio-historico
- Experimentan los mismos eventos o hechos en el mismo momento de su curso de vida.
- Presentan estrategias a nivel colectivo en base a los hechos contextuales.

Transiciones

- Proceso por el que se cambia de estado o de rol, un atributo del sistema social.
- Tiene un proceso en si misma, puede suponer un cambio de identidad.
- Marca la dirección de una trayectoria
- A mayor tiempo entre transiciones mayor estabilidad.

Eventos de vida

- Hechos que se suceden a lo largo del curso de vida.
- Tienen la suficiente relevancia como para suponer adaptaciones en la trayectoria y efectos a largo plazo.

Puntos de inflexión / Eventos críticos

- Implica un cambio sustancial y duradero en la dirección de un trayectoria.
- Desestabilizan al sujeto, implica adaptación severa y forma de relación del individuo con su entorno.
- Cambian las creencias, autoconcepto y espectivas personales.

Trayectoria

- Secuencia de roles y eventos de vida, es un atributo individual.
- Marcada por los puntos de inflexión y elaborada mediante las transiciones que estos generan, no son necesariamente lineales
- El tiempo entre transiciones marca la dirección de las trayectorias.
- Son múltiples, en función de la esfera en la que se sitúe el sujeto. P.e. educativas, laborales, etc.

Nota. Elder et al. (2003) y Hutchison (2018, 2019); Pallas (2003); Portela et al. (2019).

Crosnoe y Benner (2016) señalan que, en el ámbito educativo, los cursos vitales se entienden como “la acumulación de experiencia dentro y alrededor de un sistema educativo, incluso antes de entrar en ese sistema, durante el progreso a través del sistema, y después de la salida del sistema” (p. 180). La dimensión ontogénica del individuo que se

desarrolla en el ámbito educativo y que se traslada en las diferentes etapas y otros ámbitos vitales: en la cohorte del sujeto, a nivel social o personal.

Esta influencia se entiende desde los diferentes componentes por los que se puede caracterizar (Crosnoe y Benner, 2016; Gebel y Heineck, 2019): por un lado el propio aprendizaje, dónde se incluyen las capacidades personales que se usan como estrategia en la toma de decisiones; por otro el logro, referido a las diferentes evaluaciones a las que se somete el alumno, influyendo en aspectos tan relevantes como su autoconcepto.

Además, también se considera la persistencia mostrada por el estudiante, que mantiene una trayectoria positiva al verse reforzado por la amplitud de esta, en ausencia de transiciones, o por el estatus alcanzado con, por ejemplo, diferentes títulos. No es baladí señalar que estos componentes se vinculan a los procesos formales en el ámbito educativo que se alinean con la finalidad oficial del sistema educativo, generar trabajadores cualificados.

Asimismo, cabe señalar que Duque y Silva (2013) también indican otras dos influencias, de carácter normativo y no normativa que actúan sobre el curso de vida: 1) las influencias normativas en la trayectoria que poseen carácter macroestructural, que tienen mayor relevancia que la anterior al producir transiciones en sus vidas y adquirir un carácter de punto crítico en su curso vital, la expulsión del sistema educativo por no cumplir los objetivos marcados, por ejemplo; 2) las influencias no normativas, son inesperadas y provocan puntos de inflexión o eventos críticos en el curso de vida del sujeto. Esto puede ser producido por eventos asimilados a la muerte de una persona cercana, una separación, una enfermedad grave, etc.

En torno a esta teoría han sido destacados, por Elder, Kirkpatrick y Crosnoe (2003), una serie de principios emergidos de la investigación que

se ha desarrollado hasta el momento -adquiriendo relevancia dado su consideración de facilitadores de los distintos sucesos en la vida del individuo- y que se han conformado a partir de la interacción de los elementos que conforma en curso de vida: 1) *el principio del desarrollo de la vida*; el desarrollo humano y el envejecimiento son procesos de por vida, esto es, se producen cambios a lo largo del curso vital de la persona de forma integral y no existe una fecha límite en la que dejen de existir eventos que influyan o generan transiciones; 2) *el principio del albedrío*: las personas construyen su propio curso de vida a través de las decisiones y acciones que toman dentro de las oportunidades y limitaciones de la historia y las circunstancias sociales, por lo que, en cierto modo, se puede corresponsabilizar a los sujetos por el devenir de sus trayectorias dentro de las limitaciones. Anima a ser sujetos activos en los eventos que suceden a su alrededor; 3) *el principio del tiempo y el lugar*: el curso de la vida de los individuos está incrustado y moldeado por los tiempos históricos y los lugares que experimentan a lo largo de su vida, viéndose condicionados en su rol por las singularidades que tienen asignados según las diferentes características del momento y el espacio dónde se desarrolle su curso vital; 4) *el principio de la adecuación temporal*: un mismo suceso no afectará de la misma forma a un sujeto en función del momento de su trayectoria en el que se encuentre. Los antecedentes del desarrollo y las consecuencias de las transiciones de la vida, los eventos y los patrones de comportamiento varían según su tiempo en la vida de una persona; 5) *el principio de vidas vinculadas*: las vidas se viven de manera interdependiente y las influencias sociohistóricas se expresan a través de esta red de relaciones compartidas. Diferentes sujetos, sin llegar a conocerse, se ven afectados por las mismas condiciones impuestas, por ejemplo, para la cohorte a la que pertenecen.

Por último, cabe apuntar que, si nos situamos sobre el rol que ejercen los alumnos, “la perspectiva de curso de vida considera el papel

del estudiante como dinámico, reversible y renovable, no como un atributo estático de los individuos" (Pallas, 2003, p. 170). Por lo que no se ven afectados de forma permanente a causa de las diferentes condiciones de las que se puedan afectar en algún instante de su trayectoria.

2. Trayectorias escolares de alumnos en riesgo

Los eventos o hechos que afectan a los estudiantes desde muy jóvenes, y venimos tratando durante todo el texto, son los hechos y eventos que dan lugar a los productos finales de un proceso gradual de distanciamiento con la escuela que posee distintas implicaciones (Mena et al., 2010; Gebel y Heineck, 2019). Una de ellas es el protagonismo intrínseco de los estudiantes que van transformando su relación con el contexto educativo, a medida que crecen, hasta llegar a un momento de rechazo. Ese momento es el instante en el que toman la decisión de salir después de una confrontación con las distintas figuras de autoridad que tienen presentes. Una vez comienzo ese cambio de rol, esa transición, se encuentran en un estado de liberación no sentido hasta el momento, debido a que se encuentran con una calidad de implicación tan baja, y han generado un rechazo tan grande de lo escolar, que ese alejamiento supone un bálsamo en su trayectoria educativa.

Esto hace que, para ellos, el propio proceso que lleve a desencadenar esta situación sea un continuum tedioso y demasiado dilatado en el tiempo (Bowers y Sprott, 2012). Se extiende durante el día a día de su permanencia en el centro, posiblemente ya desde la primaria o, incluso, antes a esta etapa. Sin embargo, esta cuestión no se manifiesta hasta sus momentos más críticos, por lo general, con la adolescencia, cuando comienzan a revelarse ante una situación de injusticia para ellos y su umbral de intransigencia es alcanzado (Cuconato et al., 2017).

Igualmente, también es relevante señalar que la cercanía con la vida adulta es uno de los condicionantes para valorar y forzar esta decisión en términos de racionalidad y pragmatismo, calculando las ventajas de situarse fuera del contexto escolar y lo que les costaría permanecer en él.

Llegados a este punto podemos señalar que la idea de trayectoria educativa pertenece al camino que cada alumno transita en su etapa educativa. Existe una trayectoria deseable o lineal que, por lo general, no atiende a la de cada cual (UNESCO, 2008), puesto que, como ya hemos advertido, los estudiantes pueden pasar por distintas etapas dentro de la desafección o absentismo, y no percibirlo por parte de la familia o la escuela. Por ello, plantear los distintos procesos que atraviesan los estudiantes como trayectorias lineales es uno de los errores más recurrentes que nos podemos encontrar (Daniel, 2018). Así, cuando planteamos la trayectoria educativa o escolar como concepto podemos observar que se encuentra considerablemente consensuado:

La trayectoria la definimos como la dirección que siguen los jóvenes [...] que marcarán de una forma u otra sus expectativas y experiencias, así como la proyección de los tránsitos que deben realizar. (García-Fuentes, 2017, p. 32)

Por trayectorias educativas entendemos al conjunto de transiciones entre los diferentes niveles académicos, el tiempo dedicado en cada etapa y el orden en que se suceden los distintos estados educativos de los jóvenes (si están estudiando o no y en qué nivel se encuentran). (Juliá, 2018, p. 6)

La trayectoria académica, marcada por rumbos de ida y vuelta, discontinuidades y regresiones. (Morentin y Ballesteros, 2018, p. 7)

Además de los diversos elementos que observamos en la teoría del curso de vida que pueden configurar la trayectoria, mediante las conceptualizaciones referenciadas también se pueden encontrar dos puntos en común.

Se valoran los distintos tiempos que se toma el estudiante, su ingreso, su permanencia y su salida, pudiendo volver o no, tratarse de una salida virtual pero no física, o permanecer (repetir) alguno de los años de

escolaridad -los tiempos entre transiciones-. Ese recorrido, con todas las implicaciones y circunstancias en las que se vea envuelto, construirán su trayectoria real marcada las variables mencionadas anteriormente (Daniel, 2018; Terigi, 2009).

Igualmente, se valoran las distintas experiencias que se suceden a lo largo de la trayectoria. En buena medida, serán las que marquen un rumbo u otro dentro de las decisiones de los estudiantes -los eventos de vida y las transiciones--, “hay estudiantes y colectivos cuya trayectoria escolar [...] ni provee experiencias y ni resultados positivos” (Escudero y González, 2013, p. 13). Por ello que no hablemos únicamente de una trayectoria personal de los estudiantes, también escolar y social, construyendo, en conjunto, el proceso global que atraviesa el alumno en base a estos factores (Escudero, 2005, 2006) y no como elementos episódicos y desconectados (Escudero y Bolívar, 2008).

Queda claro, llegados a este punto, que los distintos factores que afectan a las trayectorias de forma positiva o negativa son los mismos que ya hemos. Sin embargo, cuando abordamos los tipos de trayectorias que se pueden establecer existe disparidad en función del autor que sea consultado como podemos apreciar en la tabla 4.

Tabla 4
Tipología en las trayectorias educativas.

Referencia	Tipología en las trayectorias educativas
Janosz, Le Blanc, Boulerice y Tremblay (2000)	<ul style="list-style-type: none"> • Silente • Desenganchada • De bajo rendimiento • Objetores
Cuconato, Majdzinska, Walther y Warth (2017)	<ul style="list-style-type: none"> • Lineal • Vocacional suave • Discontinuo • Vocacional discontinuo • Intermedio o correctivo
Tomaszewska-Pękata et al. (2017)	<ul style="list-style-type: none"> <li style="width: 50%;">• Crisis imprevista <li style="width: 50%;">• Boomerang <li style="width: 50%;">• Espiral descendente <li style="width: 50%;">• Resiliente <li style="width: 50%;">• Parábola <li style="width: 50%;">• Ocaso

Nota. Varias fuentes. Elaboración propia.

Se puede observar que no existe una nomenclatura unificada a la hora de desarrollar los distintos tipos de trayectorias, lo que es debido a que cada uno de los autores contemplan diferentes aspectos para señalarlas, como veremos a continuación.

2.1. Modelo de trayectorias de Janosz y colaboradores

Si nos referimos al modelo de trayectoria de Janosz et al., (2000), se establecen dichas trayectorias en función de la intensidad y naturaleza de las dificultades escolares que atraviesan los estudiantes. Encontramos un primer tipo de abandono de carácter *silente*, caracterizado por unos estudiantes que pasan desapercibidos a nivel de mal comportamiento, no muestran esta particularidad de los alumnos en riesgo, y poseen un nivel de enganche o implicación con sus estudios de nivel bajo. Esto hace que sea difícil distinguirlos de un alumno caracterizado como *ordinario*, puesto que su rendimiento, aunque por debajo de estos, no se encuentra en los niveles de los alumnos que la escuela no se adapta a ellos. Por lo general, parece que estos alumnos están involucrados en las actividades, tienen opiniones positivas de las actividades y la asistencia a la escuela y no causan situaciones disruptivas dentro del aula. De todas las trayectorias escolares que desembocan en abandono o fracaso es el perfil que se muestra más positivo, ya que no reaccionan abiertamente a las dificultades por las que atraviesan en el centro, pareciéndose bastante con el *graduado promedio*, pasando desapercibidos hasta que deciden terminar con sus estudios.

Por otro lado, se presenta una trayectoria con un perfil de *baja implicación* hacia lo escolar, con muestras esporádicas de su incomodidad mediante mala conducta y la falta de implicación mencionada, aunque su nivel de rendimiento se encuentre dentro del promedio. A estos alumnos no les gusta la escuela, mostrándolo mediante pocas aspiraciones en su formación al sentirse menos competentes que

el resto de sus compañeros, derivando en una falta de interés por el hecho de titular. De ahí que no reconozcan la importancia de la educación en sus vidas, aunque tengan buenos resultados académicos, incluso mejores que el grupo anterior, pese a aumentar en su mal comportamiento reflejado en sus frecuentes sanciones disciplinarias.

A diferencia de los dos grupos anteriores, aparece un modelo de trayectoria hacia el abandono/fracaso que destaca por sus niveles *bajos de rendimiento* en la tarea escolar. Además, sumado a ello encontramos un bajo nivel de implicación y ausencia de mala conducta. Como se puede apreciar, la principal singularidad de estos radica en una falta de capacidad para poder cumplir con los objetivos mínimos necesarios para dar cuenta del curso, apareciendo la principal complicación a la hora del proceso de enseñanza-aprendizaje y, consecuentemente, en las calificaciones. Ello, unido a su buen comportamiento durante la etapa escolar, hace que pasen desapercibidos, un estigma que puede dificultar su identificación como grupo de riesgo.

Por último, nos encontramos con la trayectoria de los declarados *objeto*res de la escuela, que es un lugar incómodo para ellos y la rechazan, manifestándolo mediante un alto nivel de mal comportamiento. Consecuentemente, también muestran un bajo rendimiento educativo y de compromiso con sus estudios, manifestando problemas en todos los niveles académicos, conductuales y motivacionales. Este es un grupo que no realiza inversión alguna en su vida escolar, manifestándolo de forma recurrente mediante su absentismo. Esto hace de ellos el perfil escolar al que se le asume más negatividad dentro de los cuatro tipos de trayectorias, debido no solo a sus numerosas dificultades sino también por la gravedad de estas.

2.2. Modelo de trayectorias de Cuconato y colaboradores

Como segundo modelo dentro de los modelos de trayectorias de los estudiantes nos encontramos con el de Cuconato et al. (2017). Este establece patrones donde se establece un contraste entre los discursos dominantes que homogenizan a los jóvenes en riesgo, destacando como sus trayectorias a través de la escuela y sus transiciones son altamente heterogéneas. Además, rompe con uno de los estigmas que estos tienen, los que asumen el factor socioeconómico como imperativo para su situación, entra en juego la escuela y su experiencia biográfica como elementos que mitigan las concepciones preconcebidas sobre ellos.

En primer lugar, nos encontramos con una trayectoria educativa *ausente de problemas o fluida*, con una progresión lineal sin rupturas. Aquí encontramos alumnos que siguen el patrón establecido dentro de cada una de las etapas educativas que atraviesan, así como sus transiciones. Este tipo de trayectoria es el más común dentro del sistema educativo, a su vez, también el que posterga su etapa postobligatoria, con más frecuencia. Un evento que se debe a la falta de correspondencia entre el resultado (negativo) previo y las elecciones posteriores (se resiste a volver). La principal dificultad a la hora de su identificación es la heterogeneidad del grupo en cuanto a los factores que pueden presentarse durante su trayectoria y su paso desapercibido por la escuela.

Desde otro ángulo, y dentro de esta linealidad en la formación, se nos presenta un perfil de trayectoria que hace incidencia en el carácter *vocacional suave* del estudiante. Este también presenta una progresión lineal durante la educación que se corresponde y se dirige hacia sus preferencias propias. La idea principal de estos estudiantes es culminar su trayectoria en una enseñanza técnica vista la falta de sentido de la educación obligatoria y su bajo rendimiento en etapas anteriores.

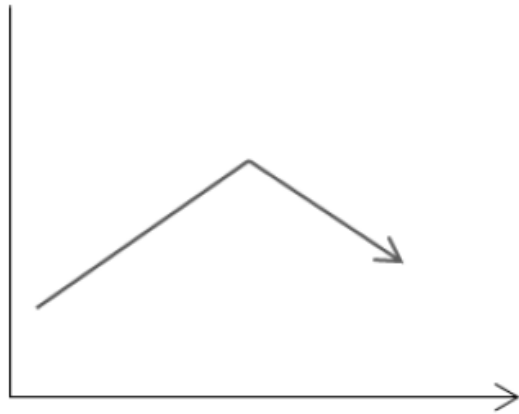
También se nos presentan unas trayectorias en las que destaca su carácter *discontinuo*. Por ejemplo, la académica discontinua, en la que se presentan rupturas durante su trayectoria y requieren un compromiso superior para lograr sobrepasarlas. Este patrón formativo conduce igualmente a niveles postobligatorios, pero se presentan de forma esporádica distanciamientos o idas y venidas entre el estudiante y el contexto escolar. La principal diferencia con el primer modelo es su heterogeneidad debido a los numerosos acontecimientos que aparecen a nivel individual. Aquí las figuras de autoridad de los estudiantes -padres, madres, tutores, profesores, etc.- son relevantes para la continuidad de los alumnos, aunque presenta un riesgo: que esa continuidad se produzca sin los apoyos necesarios para tener éxito. Igualmente, el modelo vocacional discontinuo presenta rupturas antes de la meta que se pretende alcanzar y es del agrado de los estudiantes que atienden a este perfil. Es por ello que se torna destacado una revisión de las propias preferencias de estos y surgen dudas frente a ellas durante su trayectoria que frecuentemente son modificadas por aspiraciones, a su juicio, más asequibles o manejables, limitando sus opciones. Al igual que el anterior, en este modelo presenta una alta influencia la figura de autoridad a la hora de tomar decisiones, sin embargo, aparece como relevante la influencia institucional y la del grupo de pares.

Por último, se presenta un perfil de trayectoria con considerables singularidades: el *intermedio* o *correctivo* que se presenta como el interludio de los anteriores. Este se refiere a los patrones de trayectorias donde los estudiantes transitan formaciones de segunda oportunidad o compensatorios después de haberse sucedido interrupciones. Por lo general, estos modelos siguen a trayectorias de bajo rendimiento o falta de oportunidades de educación, siendo característico que no se represente por opciones individuales. Estos motivos se suelen concentrar en la casuística socioeconómica de los estudiantes u otro tipo de experiencias que resultan traumáticas para ellos.

2.3. Modelo de trayectorias de Tomaszewska-Pękała y colaboradores

Dentro de los distintos modelos que nos podemos encontrar, y en contraste con los anteriores, el de Tomaszewska-Pękała et al. (2017) destaca, como veremos, por ampliar el abanico dentro las posibles trayectorias que siguen los alumnos dentro de su itinerario formativo.

En un primer lugar, los autores destacan el grupo del alumnado que manifiesta problemas debido a una *crisis imprevista* que se desarrolla durante su etapa formativa. La carrera de estos jóvenes comienza a crecer y progresar sin problemas y no se manifiestan factores de riesgo para el abandono o fracaso que puedan resultar preocupantes. Estos estudiantes van asiduamente al centro educativo y realizan las tareas encomendadas, haciendo de su trayectoria, al menos hacerla parecer, lineal. A ello podemos añadir que pueden experimentar un descenso en la calidad de su implicación, bien con una materia o profesor en concreto llegando, incluso, a tratarse de cuestiones episódicas, que no muestran a simple vista, signos de desafección o absentismo que repercutan en sus resultados. Sin embargo, un evento sucede y la trayectoria (el alumno) cambia deteriorándose de forma escabrosa, apareciendo retos a los que enfrentarse y que han tomado el control de su vida. Por lo general, la escuela no es consciente de ello debido a la trayectoria anterior (positiva) y las medidas son inexistentes o llegan demasiado tarde. Desde el exterior todo aprecia correcto, y así se muestra en el comportamiento del estudiante, que no se muestra desafiante o disruptivo. Por ello, normalmente se ignora con frecuencia por los centros.

Figura 5*Crisis imprevista*

Aquí se demuestra la importancia de la detección de necesidades personales e identificación de las distintas problemáticas que pueda abordar a los jóvenes durante su trayectoria formativa. Para ello, se hacen necesarios sistemas de alerta

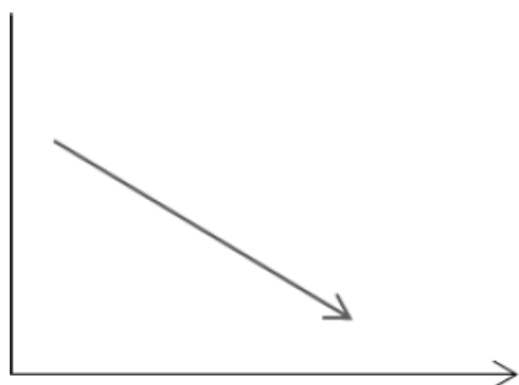
temprana que ayuden a los docentes y demás personal de los centros a percibir estas cuestiones y tomar diferentes decisiones ante lo que suceda. No solo mediante indicadores académicos o de conducta como el rendimiento o el absentismo, sino tener en cuenta, además, el bienestar emocional y toda la casuística que rodea lo académico. Los centros tratan de corregir estas situaciones con medidas disciplinarias que afectan de manera negativa a los estudiantes y a su implicación, convirtiéndose en un factor de riesgo para ellos, precipitando los procesos en los que se desconectan de la vida académica

A continuación, nos encontramos con la trayectoria denominada *espiral descendente*. El origen de las transiciones en las trayectorias escolares de estos jóvenes, señalan los autores, no son fáciles de describir, puesto que su situación pudiera deberse a problemas relacionados con su funcionamiento académico o sus antecedentes personales. Para los estudiantes, el entorno escolar va empeorando gradualmente, desencadenan problemas cada vez mayores, de conducta o aprendizaje, descendiendo su nivel de implicación escolar y siguiendo el proceso hasta que abandonan o se produce fracaso escolar. Los primeros indicios de que algo sucede suelen darse en la primera transición que atraviesan, cuando no se consigue una adaptación de la primaria a la enseñanza secundaria, aunque también cabe la posibilidad de que sea en la propia primaria. En la mayoría de los casos, a medida

que pasan los años se distancian del contexto escolar y de su educación en general, incluso, si la escuela les ofrece apoyo. Ello se debe a que las medidas dispuestas tampoco se adaptan a sus necesidades o son de carácter temporal y/o insuficientes para contrarrestar su situación.

Figura 6

Espiral descendente

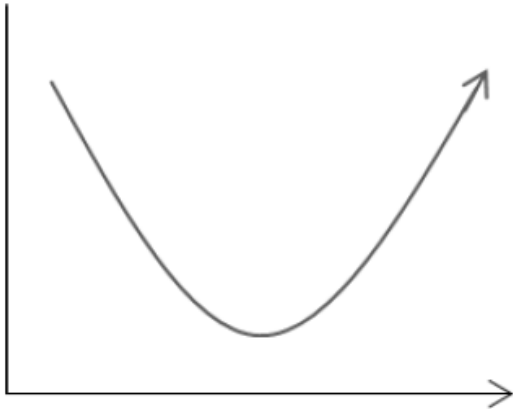


El modelo de trayectoria señalado como espiral descendente acostumbra a vislumbrarse desde una complejidad polifacética en las biografías de los alumnos. Y ocurre cuando el sistema de apoyo no es adecuado y funciona de forma

errónea cara las necesidades e intereses de los sujetos que, por lo general, no se tienen en cuenta a la hora de actuar. En suma, en este tipo de itinerario se carece de un enfoque integral para evaluar necesidades complejas de estudiantes que permita abordarlas de forma satisfactoria. Por lo que existe una falta de apoyos o recursos que se pueden experimentar mediante la estigmatización asociada a esta circunstancia, temiendo valoraciones negativas que les puedan afectar.

Como tercera trayectoria que se ha distinguido dentro de este modelo nos encontramos con la denominada *parábola*. La situación de los alumnos que se encuentran dentro de este tipo de trayectoria es la de enfrentarse a problemas que dificultan y deterioran su implicación con los estudios. Un punto dónde se pueden comenzar a experimentar dificultades que por lo general se refieren a la asistencia, comportamiento y productividad en la tarea escolar. Sin embargo, aunque la motivación por lo escolar esté decayendo de forma sustancial debido a las circunstancias que generan el problema. El estudiante recibe un elemento en el que apoyarse para superar esta situación la trayectoria cambia y se produce una mejora que le ayuda a sobreponerse. Esto se traduce en una continuación de la educación que

Figura 7
Parábola



estaba recibiendo o en su regreso al sistema educativo después de una parada debida a la situación que causo el problema. Incluso, el haber pasado por esa etapa puede aportar expectativas positivas, intentando realizar todas las tareas necesarias -con apoyo- para volver con éxito a su condición anterior y obtener, al menos, un rendimiento escolar

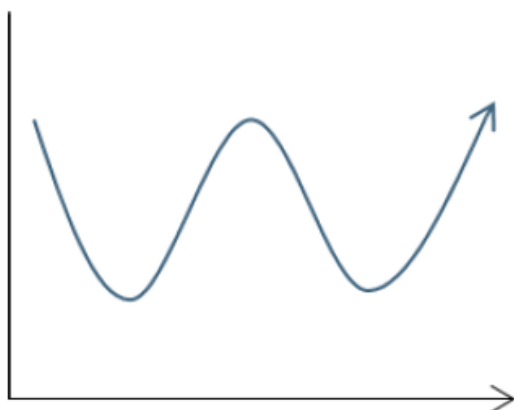
y formación mínima. Un elemento para destacar dentro de este tipo de trayectoria no solo es que se presenta un apoyo específico, sino la inclinación del estudiante a proveerse de él y beneficiarse.

En este proceso de mantenerse o reintegrarse en la educación destaca como factor decisivo los distintos apoyos que se ofrecieron al estudiante. Y decimos “distintos” dado que no provienen únicamente de un frente. Estos pueden ser, además de sus maestros, de las familias, compañeros, monitores de actividades extraescolares... Tratándose, la totalidad, de relaciones significativas que aportaron apoyo emocional e informativo. Reconociéndose, así, los distintos recursos que puedan facilitar la orientación de los estudiantes.

En consecuencia, en esta trayectoria destaca la importancia de los distintos apoyos que reciben y su aprovechamiento por parte de los alumnos que se encuentran en dicha situación para cambiar su perspectiva de la educación. Significa que puedan aparecer barreras limitantes con diferentes patrones que hagan de esos apoyos una necesidad permanente. La flexibilidad de los itinerarios formativos es de importancia, incluso alternativos a la educación ordinaria, las escuelas de adultos o las de segunda oportunidad. Estas son para ellos entornos abiertos que los alejan de las experiencias negativas anteriores que

proporcionan soluciones emocionales, además de las académicas, para evitar que vuelvan a abandonar la educación.

Figura 8.
Boomerang



Sin embargo, nos podemos encontrar con una nueva salida que implique otra posible reentrada en su educación. A esto se le denomina la trayectoria *boomerang*, debido a que los estudiantes retornan de forma frecuente a su educación en diferentes escuelas o programas formativos. Los motivos para haber

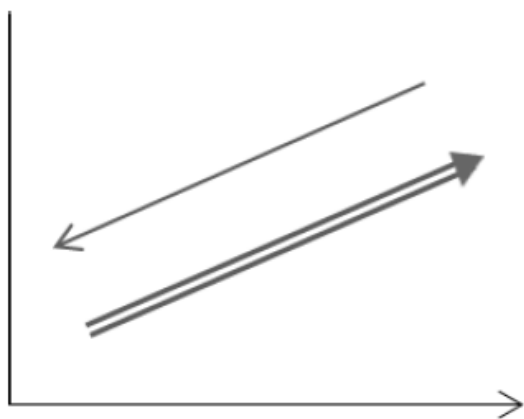
tenido distintas interrupciones a lo largo de su trayectoria son de lo más diverso: cambios de rumbo, eventos inesperados o no planificados... Sin embargo, y de forma positiva, estos estudiantes muestran cierta facilidad para volver al escenario educativo mediante contextos de aprendizaje alternativos. Para este tipo de alumno son altamente beneficiosos los aprendizajes de carácter práctico que facilitan algún tipo de capacitación, distanciados, por lo general, de la educación ordinaria.

Este tipo de capacitaciones y aprendizajes les facilitan calificaciones mejor valoradas para posibles empleadores y, en consecuencia, también para ellos. Así, al alcanzarlas, se mejora su autoestima y seguridad en sus aptitudes cara lo académico y el desarrollo que seguirán posteriormente. Una seguridad que también se ve reforzada por el contexto de aprendizaje, distanciado del ordinario, hostil y excluyente para ellos. Por tal motivo, los centros educativos y su personal deben permanecer observantes ante las acciones u omisiones de los alumnos de bajo rendimiento con un perfil que pueda considerarse regular. Estos estudiantes suelen pasar desapercibidos en el centro y, consecuentemente, carecen del apoyo educativo correspondiente a su riesgo de sucumbir ante las condiciones que provocan el abandono o fracaso. Para tratar de atajarlo, sería interesante que se beneficiasen de

medidas de apoyo en grupo o de mentores individuales que realicen un seguimiento y supervisar sus avances. En definitiva, una orientación profesional resulta de importancia para facilitar el desarrollo de competencias, a juicio de ellos, mermadas por su incapacidad.

Un contexto que supone una jungla para sus principales actores no implica menos que un escenario de lucha constante ante la adversidad. Este es el caso de las trayectorias de los estudiantes que establecen una *ruta resiliente*. Se trata de un itinerario donde los jóvenes se enfrentan de forma continua a problemas que perjudican seriamente su enganche educativo. Sin embargo, los numerosos contratiempos que se producen se ven contrarrestados por los factores protectores existentes en los entornos educativos (recordemos el capítulo uno). El esfuerzo conjunto de los estudiantes y los refuerzos o apoyos que reciben, su fortaleza o un ambiente familiar y de aprendizaje positivo generan en ellos una capacidad para adaptarse a las tareas con éxito y alcanzar el logro, aunque estas muestren dificultad constante. Igualmente, los factores protectores deben ser lo suficientemente significativos como para contrarrestar el efecto de los factores de riesgo que presente el estudiante, y así el balance resulte positivo.

Figura 9
Ruta resiliente.



En estas circunstancias, hay una serie de elementos que son cruciales a la hora lograr el éxito. Uno de los que se muestra especialmente relevante es el papel del grupo de pares. Lo que se fundamenta en la alta valoración que los alumnos

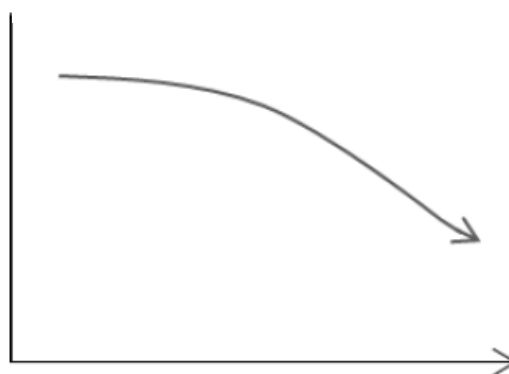
hacen sobre recibir apoyo de los demás y evitar los aspectos negativos de ello. En este caso, la reacción de la escuela, si no es coherente, será otro factor de riesgo para los estudiantes y no se mostrará como un elemento de amparo para ellos.

Los alumnos cuyos itinerarios formativos se ajustan a esta trayectoria suelen tener diversos apoyos fuera de la escuela, bien de familiares u otros individuos que actúen como referentes. Así se manifiesta la relevancia de emplear las posibilidades que se abren y desarrollar un sistema de cooperación entre los posibles apoyos de los que se puedan nutrir.

Para finalizar, y no se podría expresar mejor, se nos presenta la trayectoria identificada como ocaso. Se trata de una situación donde los estudiantes presentan diversas dificultades, poco perceptibles o que no representan la suficiente relevancia, en relación con su rendimiento y dinámica en el centro. Por eso, dentro de este último, no se genera una preocupación especial por el alumno en estas circunstancias. No obstante, estos escollos se acumulan hasta forma una barrera entre el sujeto y el aprendizaje, que impide el crecimiento de la motivación y una vinculación a sus estudios. Al contrario de los casos anteriores, en esta trayectoria no existe un *después* educativo al hecho de abandonar los estudios, los alumnos rehúsan cualquier actividad formativa que se les presente, convirtiéndose, esa interrupción, en permanente.

En este caso vuelven a ser fundamentales las oportunidades de conciliación entre la escuela y las dificultades que puedan aparecer en las trayectorias no lineales. Resulta decisiva una correcta orientación a la hora de escoger la vía formativa adecuada al estudiante que logre mantener un nivel de implicación mínimo. Pues las elecciones erróneas pueden precipitar su caída con celeridad, en cuyo caso, como se ha señalado, no hay vuelta atrás. Su progresiva desconexión de los estudios y del centro urge estrategias de prevención, fundamentadas en la construcción de una autonomía suficiente para enfrentarse a la realidad, que genere autoconfianza y mejore su autoconcepto.

Figura 10
Ocaso.

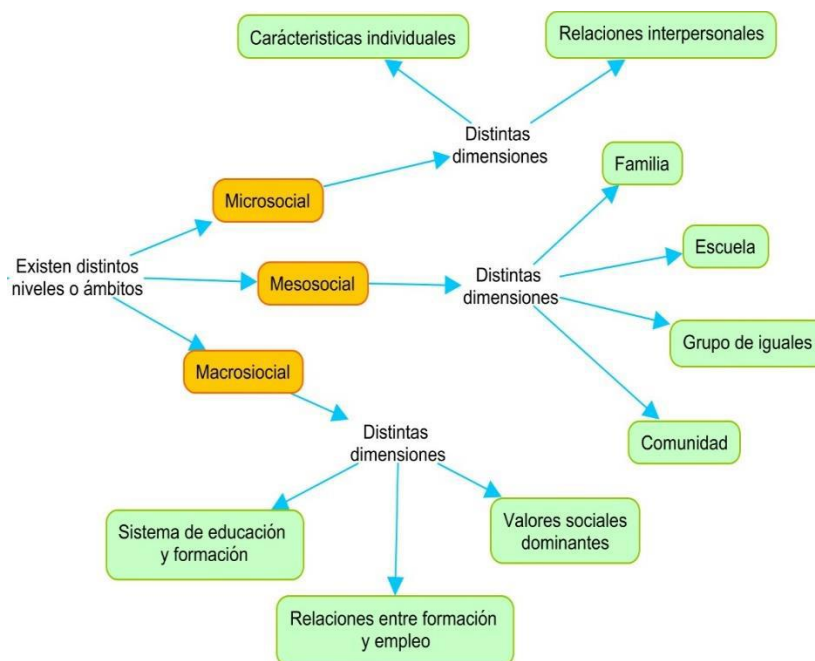


Llegados a este punto surgen muchos cuestionamientos en torno a qué sucede en las trayectorias educativas de los estudiantes y las diferentes prácticas académicas que se llevan a cabo en los centros. El apoyo académico y familiar que reciben, las distintas actividades que realizan, se presentan como factores que pueden tener influencia en una doble dirección. Evitar que los propios contextos sociales y educativos se conviertan en epicentros del rechazo y disminución de la implicación y faciliten los procesos de absentismo y abandono o fracaso escolar que retratan las diferentes historias de exclusión (Jiménez et al., 2009).

3. Factores que influyen en las trayectorias educativas

Las distintas problemáticas del sistema educativo planteadas, así como la diversidad de trayectorias descritas en el punto anterior, poseen una naturaleza multifactorial, es decir, las causas de su desarrollo pueden venir propiciadas desde distintos frentes (Bernárdez-Gómez, 2017; Gottfried, y Hutt, 2019; Salvà-Mut, Oliver Trobat y Comas Forgas, 2014) como podemos observar en la Figura 11.

Figura 11
Factores presentes en las trayectorias educativas.



Nota. Elaboración Propia. Varias Fuentes.

Cuando a estos estudiantes se les interroga sobre cuáles son las condiciones que causan eventos a lo largo de su trayectoria, y se podrían intervenir sobre ellas, señalan algunas tan relevantes y profundamente trabajadas en la investigación que, en cierta manera, sorprende que se continúen apareciendo en las trayectorias de los estudiantes. Este hecho nos dice que no son trasladadas a la práctica, como las señaladas por Nichol et al. (2016), citadas aquí a grandes rasgos pese a estar contempladas en el capítulo correspondiente.

En primer lugar, cabe señalar el entorno escolar como principal factor de abandono/fracaso. La diversidad de factores que atañen al centro educativo es amplia, proponiendo cuestiones como la mejora del currículo escolar, la metodología docente, el clima de centro o la cantidad y calidad de personas de apoyo que tienen dentro del centro (Reschly y Christenson, 2012). Una cuestión repetidamente señalada hace referencia a como una metodología docente atractiva podría convertir las clases en un centro de interés para ellos y mantenerlos vinculados a sus estudios y aumentar su asistencia (Fredricks et al., 2004). Muchos de los jóvenes manifiestan que la escuela no tiene unas consecuencias consistentes y apropiadas para este hecho, a lo que se añade la falta de motivación e interés por parte del centro (Fan y Wolters, 2014). Estos no manifiestan interés porque el alumno triunfe y tenga éxito ni existe una respuesta efectiva por parte de ellos a las circunstancias que ellos manifiestan. Ello está motivado por muchas de las creencias y concepciones que se asumen a este alumnado ya mencionadas anteriormente.

Otra de las principales puntualizaciones que realizan los estudiantes tiene que ver con el apoyo familiar y el compromiso. Se señala que sus progenitores carecen de información constante por parte del centro, desconociendo los distintos pasos que toman en su trayectoria incluso en sus hechos más básicos (Garnica et al., 2019), como la asistencia cuando comenzaron a saltarse las clases. Los estudiantes indican como positivo

la implicación de sus familias, tiene impacto directo en este sentido y destacan su deseo por que esta participación y ayuda se produzca de forma proactiva por parte de los padres. Sin embargo, cuando describen estas recomendaciones, se declara que algunos de los padres carecen de los recursos o capacidad para ayudarlos debido a su bajo nivel educativo (Tarabini, 2015b; Susinos, 2014; Vázquez, 2018), su condición social o la falta de conocimiento de los recursos disponibles que es uno de los factores que entran en juego dentro de este proceso (Salvá-Mut et al., 2014), haciéndose necesario ese contacto constante entre familia y escuela.

Por último, se manifiesta como influyente el rol de los estudiantes en su comportamiento. Aunque los alumnos han manifestado las distintas cuestiones que podrían haber cambiado con respecto a la posible ayuda recibida de sus familias y la escuela, ellos también señalan que los anteriores obraron dentro de las posibilidades que estos tenían. Debido, en buena parte, a lo ya señalado anteriormente, el carácter intencional del absentismo y abandono/fracaso. Por lo que no se puede afirmar que exista una unidireccionalidad entre familia, escuela y alumnos, siendo necesario destacar en qué medida han influido los centros y con qué herramientas cuenta la administración para atajar la problemática que aquí se desarrolla.

Si profundizamos en las distintas fuentes que encontramos sobre los factores que afectan a los estudiantes encontramos abundantes coincidencias entre estos. Algunas de las referencias más relevantes las podemos encontrar en la tabla 5:

Tabla 5
Factores de inclusión/exclusión educativa.

Referencia	Factores de inclusión/exclusión educativa.
Ribaya (2011)	<ul style="list-style-type: none"> • Individuales • Organizacionales • Interpersonales • Exógenos • De origen familiar • De origen escolar • De origen social
Nichol, DeFosset, Perry y Kuo (2016)	<ul style="list-style-type: none"> • Factores escolares: currículo, relaciones, apoyos, tamaño del aula, metodologías. • Respuesta de la escuela: reacción, expulsiones, relación con la familia. • Apoyo familiar e implicación.
Blaya (2010)	<ul style="list-style-type: none"> • Familiares • Escolares • Individuales • Institucionales • Socioeconómicos
Fernández et al. 2010	<ul style="list-style-type: none"> • Socioculturales • Familiares • Institucionales • Atribuibles al individuo
Monarca (2017)	<ul style="list-style-type: none"> • Estudiantes • Familia • Profesorado

Nota. Varias Fuentes. Elaboración propia.

Como se puede observar, estos factores se pueden conglomerar en las tres grandes dimensiones señaladas por Salvà-Mut et al. (2014), los factores de nivel microsocioal, mesosocioal y macrosocioal.

3.1. Factores a nivel microsocioal

Dentro del estudio de las trayectorias escolares que atraviesen los estudiantes, los propios estudiantes deben ser los primeros agentes a considerar dentro del desarrollo de este punto. En ellos se focaliza el proceso, al ser objeto y sujeto activo en los procesos de inclusión/exclusión (Monarca, 2017; Salvà-Mut, Tugores, M. y Quintana-Murci, 2017). Aunque sus decisiones tengan un carácter de necesidad para que se produzca el abandono o fracaso escolar, no se reduce a una cuestión intencional, dado que cuestiones como la falta de implicación no lo son necesariamente. Está condicionado por factores externos a los estudiantes, como los estructurales. Los distintos factores

que poseen un cariz individual se constituyen, en un primer plano, por cuestiones tan heterogéneas como lo es la diversidad entre las personas (Bharara, 2020; Fernández Enguita et al., 2010). De ahí la consideración de sujetos, activos y pasivos, en la problemática que abordamos. Los diferentes atributos de cada individuo son relevantes dada la amplitud de maneras en las que se presenta, las distintas condiciones particulares relacionadas o no con la escolarización y las relaciones interpersonales que este desarrolla (Salvà-Mut et al., 2014). Con las propias características de los estudiantes se levantan barreras ante ellos, derivadas de hechos diversos, pero que poseen en común su procedencia de contextos vulnerables o de riesgo.

Igualmente, entre las distintas causas atribuibles al individuo, las que más destacan en la literatura son las intrínsecas a él mismo. Si atendemos a los autores de relevancia en el campo (Fernández Enguita et al., 2010; Fortin et al., 2013; Portillo-Torres, 2015; Röder y Müller, 2020), estos señalan una batería de condiciones explicativas dentro del individuo que pueden originar las situaciones a las que nos enfrentamos y que se engloban en estos dos ámbitos:

- Generales, con influencia de la escolarización e influenciadas por la misma: como son las afectivo/emocionales, entendidas en un espectro amplio donde el estudiante está inmerso en conflictos familiares que le afectan; falta de confianza en sí mismo que genere incapacidad; desfases entre su conocimiento y el general, apareciendo aburrimiento, falta de esfuerzo o desmotivación; o faltas de comportamiento derivadas de estas situaciones emocionales poco adecuadas o trabajadas por los agentes de la comunidad educativa.
- Relacionadas directamente con la escolarización, como las debidas a falta de capacidad, ya sean a nivel intelectual o

físico que afectan directamente en el aprendizaje. Así, dificultades en el lenguaje, motoras, cognitivas o sensoriales pueden originar una alienación del alumno al marco escolar que reduzca la implicación, y genere absentismo, fracaso o abandono escolar.

De esta forma, podemos encontrar el estudiante que comience sus estudios con una dificultad patente para alcanzar, en una primera instancia, los objetivos planteados para su etapa de desarrollo (Fan y Wolters, 2014; Lemon y Watson, 2011). Un tipo de estudiante que puede acumular repeticiones y bajo rendimiento escolar dada su necesidad de tiempo para alcanzar los objetivos marcados por el sistema educativo. Igualmente, podemos encontrar alumnos que comienzan su educación de una forma ordinaria o normal, pero que desarrollen alguna de las condiciones mencionadas con posterioridad. Sin embargo, también debemos tener presentes a los alumnos que simplemente no desean estudiar y la escuela es un entorno hostil o de reclusión para ellos en el que se encuentran de forma obligada.

Además, se deben tener en cuenta en este nivel las diferentes relaciones interpersonales que establece el estudiante, las más cercanas, tanto de iguales como de adultos. Puesto que la mala o buena influencia de los individuos cercanos o la falta de relaciones significativas, será un elemento con influencia en la trayectoria de los estudiantes.

Se constituye una mezcla de elementos dicotómicos: la racionalidad, o no, de estos factores; el carácter fortuito, o no, de la aparición de los mencionados detonantes particulares en los alumnos. Por ello, existe un marco donde las diferentes disposiciones de los estudiantes se enfrentan a las dinámicas de centro, a la cultura familiar, los hechos abstractos de la institución y la reproducción social predominante, que encontraremos en los siguientes niveles y que afecta de forma directa al nivel microsocioal.

3.2. Factores a nivel mesosocial

Como señalábamos al inicio de este apartado, otro de los factores que influyen en cómo se desarrollan las trayectorias escolares de los estudiantes, es el referente a las condiciones sociofamiliares, las que guardan relación con la familia, la comunidad del estudiante y el centro educativo. Ello señala la, cada vez mayor, heterogeneidad educativa en términos de origen social y las diferentes características etnográficas y que, de la misma forma, no ha supuesto una erradicación de las desigualdades a las que se enfrentan los alumnos vulnerables, como demuestran los datos sobre abandono y fracaso escolar (Fernández Enguita et al., 2010; Ortega, 2020; Salvà-Mut et al., 2014). En este sentido, si atendemos a lo que nos dice la OCDE sobre rendimiento escolar, los informes PISA⁵ advierten que las principales diferencias se refieren a causas de germen socioeconómico en el núcleo familiar. Igualmente, la familia de procedencia es una de las circunstancias con mayor incidencia en la elección de una trayectoria escolar u otra.

Así pues, algunos de los autores de referencia que nos podemos encontrar en este ámbito (Jung y Sheldon, 2020; Ribaya, 2011; Salvà-Mut et al., 2014) señalan como principales causas familiares y relacionadas con la comunidad las siguientes:

- Estrato social paterno, condiciones laborales y formación.
- Empleo proyectado para los hijos.
- Consideración y percepción sobre lo provechoso del hecho educativo.
- Nivel de cohesión familiar.
- Relación del núcleo familiar con los demás agentes educativos.
- Situaciones de carácter negativo, como barrios marginales o malos hábitos y compañías

Debido a la diversidad que encontramos dentro del factor familiar (Malchar, Praytor, Wallin, Bistricky y Schanding, 2020), este es considerado

⁵ <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa/pisa-2018/pisa-2018-informes-es.html>

como uno de los más determinantes en la trayectoria escolar de los estudiantes. Existe una proporcionalidad inversa entre el capital educativo y financiero de la familia y los síntomas de absentismo, fracaso y abandono escolar (Fernández-Macias, Anton, Brana y De Bustillo, 2013; Garnica et al., 2019).

De igual modo, las manifestaciones que este factor puede presentar también son diversas. Hay una serie de factores activos por parte de la familia donde los alumnos son apartados conscientemente de su educación para hacerse cargo de diversas responsabilidades familiares (Fernández Enguita et al., 2010; González, 2015, 2017), como son la contribución económica o el cuidado de miembros dependientes. Así, la preocupación por la educación en el núcleo familiar puede ser nula, pudiéndose derivar de la presencia de desarraigo familiar, motivado por desestructuración (Tarabini, 2018; Ulker y Baris, 2020), falta de relaciones positivas u otras dificultades de carácter social (Salvà-Mut et al., 2014), que obstaculza la atención a los alumnos por parte de los padres o tutores legales.

En suma, dentro de estos procesos podemos hablar de un riesgo social y un riesgo por causas que derivan en lo académico, donde entran en juego las creencias y expectativas familiares o de la comunidad en la que se sitúa el estudiante. Donde se destaca la alta influencia de estos factores desde el descenso en la implicación del estudiante hasta su fracaso o abandono escolar (Boronat, 2020; Morentin y Ballesteros, 2018; Torrejón, 2020).

Por otro lado, también se inscriben en el nivel mesosocial factores relaciones con la escuela y el grupo de iguales de los estudiantes. Puesto que se dedica el epígrafe cuarto de este punto específicamente al contexto educativo, no se realizará una exposición de ellos en este apartado. Sin embargo, si merece atención la mención a la cultura escolar, entendida aquí como el acervo compuesto por la misión, las

creencias, los valores de las que se componen los centros escolares y son compartidas por sus docentes (González, 2006, 2014; Gotfried y Hutt, 2019). Además, también existen valores y creencias transmitidos desde la colectividad social y están inmersos en la cultura. Dichos valores y creencias influyen en las relaciones del conjunto de la comunidad educativa, así como los objetivos y principios comunes que ellos tienen para el proceso de enseñanza-aprendizaje. En los textos revisados se pueden encontrar tres ejes de la cultura escolar sobre los que pivota la actuación en los casos que el rol ofrecido por el centro influye en el éxito educativo. Ellos serían: 1) los diferentes planteamientos de atención a la diversidad, 2) las expectativas del profesorado y, 3) las cuestiones de índole relacional.

Estas últimas adquieren especial relevancia dentro de los centros, puesto que las distintas relaciones que se establezcan entre profesorado y alumnado, y entre los propios alumnos, se han manifestado como conductores de la desigualdad (Fortin et al., 2013; Lessard et al., 2014). Este aumento de las diferencias entre alumnos en las aulas es un factor positivo, pero que conlleva un sacrificio por parte de los docentes vista la necesaria preparación y esfuerzo pedagógico para afrontar dicha cuestión. De esta situación es de dónde emergen los otros dos factores: expectativas del profesorado y las diferentes dinámicas de atención a la diversidad.

La atención a la diversidad trata poner el foco en las necesidades educativas singulares de cada estudiante, las distintas características de los alumnos y las medidas que, desde el centro escolar, sus docentes y las que se desprenden de la legislación, pueden adaptar la educación a los alumnos (Berc et al., 2015; Escudero y Rodríguez-Entrena, 2011). Para todo ello se requieren estructuras organizacionales para que exista coherencia y efectividad, articulándose un trabajo de centro claro y de equipo.

Un gran número de autores señalan como causa de ello que se mantienen instalados a nivel orgánico una serie de modelos residuales en los que se patentan la falta de comprensividad, se desarrollan actuaciones heterogéneas de acompañamiento. Así, se ha ignorado de forma recurrente, por parte de la escuela, la diferencia existente entre etiquetar a los alumnos y atender a sus demandas teniendo en cuenta sus capacidades. Por lo que los resultados presentes hasta el momento son, cuanto menos, cuestionables y escasos (Escudero, 2013), aparece, nuevamente, la necesidad de engranar las demandas y que estos estudiantes tengan que titular y ser evaluados (Marchesi, 2004).

Los distintos entornos escolares se han caracterizado por una falta de recursos ante lo que se sale de la normalidad causando así una serie de prácticas recurrentes ante dichas situaciones, como la desviación de los cauces normales para su educación o la homogenización de grupos, desembocando en cuestiones como el etiquetaje mencionado anteriormente (González y Bernárdez-Gómez, 2019; McGgrath, 2009). Es por ello que la actuación de los docentes y sus expectativas se vuelve tan relevantes en la calidad de la implicación de los jóvenes. Las expectativas pueden ser bajas, motivadas por la cultura patente en el centro que se encuentren, por ejemplo. Sin embargo, también son la principal herramienta con la que combatir esta situación ampliando la mirada de y sobre sus estudiantes aportándoles perspectiva. Ello es la muestra de que, contra la mala praxis, un rol activo y próximo puede disminuir los factores desencadenantes por parte del centro (Allen y Boyle, 2018).

Esto causa la generación de creencias en las que el alumno no se adapta a la escuela y este es consciente de ello, desinteresándose por la tarea educativa que, a su vez, muchas veces carece de recursos, viéndose la situación agravada, y no pueden atender a la diversidad de características de los alumnos. Sin embargo, se puede decir que se

trabaja en dirección a proponer una oferta flexible y apropiada para este sector de la población educativa, así como distintos mecanismos adecuados a una mejor inclusión escolar. Tratando de combatir la inercia institucional que, con frecuencia, provoca apatía y contamina los procesos que se implantan.

3.3. Factores a nivel macrosocial

Aquí abordaremos los factores a nivel macrosocial que encontramos relacionados con las trayectorias educativas de los estudiantes y las situaciones de exclusión que pueden vivir. Entre dichos factores tenemos aspectos relacionados con el sistema educativo, los valores sociales dominantes o las relaciones entre formación y empleo (Salvà-Mut et al., 2014).

Sobre los elementos referidos al sistema educativo que pueden influir en la trayectoria de los estudiantes nos encontramos diversos aspectos, observando, principalmente, cómo se estructura o cómo están establecidos los itinerarios educativos/formativos para los estudiantes (Berc et al., 2015). De esta forma, aspectos como las características de la educación obligatoria, los sistemas de evaluación, aspectos de organización establecidos en el nivel superior de concreción curricular o la normativa sobre repetición de curso, tienen una influencia directa en la implicación que muestran los estudiantes a lo largo de su trayectoria. La implicación, una vez desciende, también se ve afectada por los diferentes programas planteados para tratar de paliar las dinámicas de exclusión generadas (González, 2015, 2017), como son los programas de prevención del abandono escolar. Los diferentes aspectos que se pueden incluir en este factor también hacen referencia al momento en que los estudiantes retornan a su formación, contemplando la disponibilidad o el acceso a los programas de educación postobligatoria,

de formación a lo largo de la vida o de orientación y acompañamiento en el momento del retorno (Allen y Boyle, 2018).

Por otro lado, la relación formación-empleo y los valores sociales dominantes van de la mano al señalar aspectos que están establecidos por convenio social. Entre ellas, las diferentes expectativas laborales existentes debido al tejido productivo y a la oferta, o lo que la sociedad establece como prioritario en el desarrollo personal del individuo (Lessard et al., 2014). Así, en el caso de un estudiante que no disponga de una formación de calidad para obtener un puesto de trabajo acorde o que esta formación sea valorada socialmente, no alcanzará el éxito o los estándares mínimos que la sociedad establece como necesarios para su vida adulta. Además, otros elementos que se encuentran dentro de estos factores son la valoración de la proyección de futuro que puede tener los estudiantes o una cultura juvenil alejada de lo escolar (Baskerville, 2021).

4. El contexto educativo y los factores de inclusión/exclusión asociados a la trayectoria educativa del alumnado

Como se apuntaba anteriormente, en la investigación que aquí se desarrolla, los centros educativos presentan un protagonismo especial. Autores como González indican que (2010) “el papel que pueden estar desempeñando en el desencadenamiento de situaciones de desenganche las propias escuelas queda prácticamente difuminado” (p. 25). Por ello, y pese a ser un factor que pertenece al ámbito mesosocial, le daremos un tratamiento especial estableciendo los diferentes factores que se desarrollan internamente.

Una de las cuestiones más destacables que encontramos en los centros son las distintas creencias que aparecen en torno al trato individualizado de los problemas que puedan atravesar los estudiantes.

Esta individualización permite, tanto desde la teoría como desde la práctica diaria en las escuelas, desviar la atención sobre ellas, desfocalizar un entorno donde los alumnos pasan la mayor parte del tiempo, pero que parece mostrarse como intachable a la hora de actuar. Esto causa que la mayoría de las veces, el foco del problema se dirija hacia los estudiantes o sus características socioculturales en lugar de "examinar críticamente qué hacen o no las escuelas para aumentar y apoyar la excelencia académica de todos los estudiantes" (González, 2010, p.3).

Por este motivo, se torna relevante el estudio de los distintos elementos, condiciones organizativas y dinámicas que se suceden en los centros y la experiencia educativa que ofrecen. De esta forma, se posibilitará la mirada y la comprensión sobre que causa una implicación baja en los estudiantes y el rechazo frontal que pueden presentar ante el entorno escolar. Se somete a examen la propia institución escolar, sus relaciones, su misión y valores, su organización y dinámicas educativas. Se trata de un planteamiento complementario a otros pero que trata de:

[...] asumir que la escuela [...] no funciona para un número de adolescentes cada vez mayor, [...] constituye un punto de partida imprescindible para pensar cómo podrían modificarse planteamientos y dinámicas organizativas y educativas que [...] puedan estar contribuyendo al desenganche y abandono por parte de algunos de ellos. (González, 2010, p. 25)

Se vuelve necesario que los centros asuman la responsabilidad que les corresponde como posible origen o facilitadores de una serie de problemáticas en las que también tienen su lugar y que la mirada sobre los distintos factores debe establecerse desde un punto de vista holístico, también en los centros educativos. Como muestra, Salomé y Pauladarias (2010) nos facilita una serie de factores favorecedores o no de la continuidad del alumnado en el centro (tabla 6) e influyen en la calidad de la implicación.

Tabla 6

Factores sobre la continuidad de los alumnos en el centro.

Factores favorecedores de la implicación	Factores que no favorecen la implicación
<ul style="list-style-type: none"> • Las características del centro • Historia del centro • Adecuación de los espacios • Oferta educativa • Estabilidad de la plantilla de profesorado • La organización del centro • Atención a la diversidad • El profesorado • Formación recibida 	<ul style="list-style-type: none"> • Las características del centro • Sus dimensiones • La composición del alumnado • La organización del centro • Los criterios de agrupamiento del alumnado • El seguimiento del alumnado • La comunidad: la participación de las familias • Estrategias de acogida y de atención • La pedagogía utilizada • Los métodos docentes • Modelos de adultos • Pertenencia • Acompañamiento y orientación del alumnado • La tutoría • La orientación profesional • La motivación del alumnado

Nota. Salomé y Palaudarias (2010).

Con motivo de ahondar en las distintas dinámicas y elementos organizativos que desarrollan los centros, y establecer una estructuración de dichos factores favorecedores, o no, de la implicación, se han seleccionado de la investigación anterior (tabla 7) los factores asociados a los centros que encontramos en los epígrafes siguientes.

Tabla 7

Factores del centro escolar asociados a la implicación del alumnado.

Referencia	Factores del centro escolar asociados a la implicación del alumnado
Escudero (2013).	<ul style="list-style-type: none"> a) Profesorado: conocimientos, capacidades, percepciones y formación. b) Dinámicas de trabajo escolar y colaboración. c) La coherencia del currículo del centro. d) Recursos y medio didácticos. e) Liderazgo del equipo directivo y de otros agentes. f) Organización y agrupamiento de alumnos. g) Relaciones de los centros con el entorno y las familias.
Fredricks et al. (2004).	<ul style="list-style-type: none"> a) Apoyo del profesor. b) Relaciones con compañeros. c) Estructura de clase. d) Apoyo a la autonomía. e) Características de las metas.

Reschly y Christenson (2012).	<ul style="list-style-type: none"> a) Clima relacional en la escuela. b) Currículo y Proceso E-A. c) Estructura de las metas. d) Apoyo académico. e) Gestión y liderazgo.
González (2015, 2017)	<ul style="list-style-type: none"> a) Relaciones y clima relacional en el centro escolar. b) Currículo–enseñanza. c) Aspectos estructurales de la organización. d) Conexiones y relaciones con la comunidad. e) Acciones de apoyo, asesoramiento, orientación etc.
Nichol et al. (2016)	<ul style="list-style-type: none"> a) Currículo b) Estilo docente c) Relaciones y conflictos d) Apoyos e) Estructura organizativa

Nota. Varios autores. Elaboración propia.

4.1. Currículo y proceso de enseñanza-aprendizaje

Como primer elemento que barajamos dentro de los elementos presentes en el centro escolar y que afectan a la implicación del alumnado es el currículo y como se desarrolla el proceso de enseñanza/aprendizaje. A través de los apartados anteriores se destacada que, una experiencia significativa para los estudiantes donde abunde la personalización del aprendizaje será un factor de importancia para que los niveles de implicación sean garantes de una continuación en la etapa educativa. Esto supone tratar de contrarrestar el efecto de las escuelas alienantes, donde la burocracia se presenta en exceso como forma de organización y las relaciones frías y el aislamiento se convierten en la dinámica más común (González, 2006, 2015). Esta cuestión choca frontalmente con las bases epistemológicas de la implicación que se apuntaban en el capítulo anterior.

Los distintos autores que han tratado este tema en abundancia (González, 2015, 2017; Kafia, Ibrahimy y Ibrahimy, 2021; Nichol et al. 2016) coinciden en señalar al currículo escolar como uno de los elementos que favorece la implicación positiva de los estudiantes. Así, currículos que compartimentalizan el conocimiento, evitan la transversalidad y jerarquizan las distintas asignaturas, no acostumbran a ser un aliciente

para los alumnos ante el aprendizaje, ya de por sí, falta de interés para ellos. Pese a ello, este es el modelo curricular que se presenta en la actualidad y lleva vigente en nuestro sistema educativo desde que apareció la escuela tal y como hoy la conocemos. Aspectos relacionados ya han sido apuntados con anterioridad:

Posiblemente sea ésa una de las razones por las que se ha venido llamando la atención sobre la escasa relevancia curricular, la fragmentación, la rigidez y sobrecarga de los contenidos académicos, la desconexión entre el currículo ofertado en el centro escolar y los intereses y capacidades de los estudiantes, o la materialización del mismo en prácticas pedagógicas que no consiguen ligar lo que se hace y cómo en el aula y en el centro escolar con la vida y las realidades cotidianas de los alumnos (González y Bernárdez-Gómez, 2019, p.)

Ello es una muestra de cómo los centros educativos carecen de las estrategias, o de la voluntad, para abarcar la heterogeneidad de los estudiantes, máxime la de aquellos que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad o de riesgo. Los centros educativos deben mostrar la habilidad para conseguir que estos alumnos, los que rechazan la escuela, permanezcan en ella mediante acciones que reviertan la situación.

Además de lo señalado, dicha compartimentalización del currículo también lleva a un efecto similar en los propios docentes y en sus aulas. Esto causa una falta de coordinación entre el profesorado generada por el propio individualismo y el propiciado por las características del currículo que lo refuerzan (González, 2015, 2017). Así, se constituyen parcelas donde existe el riesgo de que los profesionales de la educación actúen desde un criterio individual⁶ y no desde los valores colectivos y la misión establecida desde el centro y, por ende, sucediéndose prácticas educativas con el foco en la clase magistral centrada en el docente

⁶ Cabe recordar los estilos docentes referidos por Trillo (1994). <https://www.ugr.es/~fjirios/pce/media/6-FelipeTrillo.pdf>

(González y Porto, 2014; Laine, Ahtee y Näveri, 2020) carentes de interés para los estudiantes.

La relevancia de un currículo que presente la vida y la realidad a los alumnos está ampliamente profundizado en la literatura sobre la implicación educativa, señalando la necesidad de “descartar prácticas que confían exclusivamente en lecciones tradicionales y libros de texto, y en su lugar desarrollar otras relevantes a los intereses, necesidades y características de un alumnado cada vez más heterogéneo” (González, 2015, p. 170). Por ello, y llegados a este momento, cabe destacar una cuestión a la que apuntan los teóricos de referencia en este ámbito: a saber, si el alumnado presenta diferencias de implicación en función de que se produzcan unos aprendizajes u otros. Como ya se indicaba, es importante para ellos que los aprendizajes sean significativos y conectados con su realidad, que ellos *sientan* su utilidad (Fielding, 2012; Mireles-Rios, Rios y Reyes, 2020). Es de esta forma que aparece un cuestionamiento hacia los diseños curriculares del sistema educativo ordinario, dónde no está presente el alumno como origen y foco del mismo. Un buen ejemplo de ello es cuando, con este problema, “se está sembrando el terreno para que algunos se descuelguen, particularmente aquellos que, por sus circunstancias sociales, culturales, económicas, etc. están más alejados de la “cultura” transmitida por la escuela” (González y Bernárdez-Gómez, 2019, p.). En consecuencia, Nichol et al. (2016) destacan la necesidad de transformar la práctica educativa contemplando el aprendizaje que los alumnos pueden realizar en cualquier momento de su vida, es decir, antes y después de la escuela, además del tiempo que pasan en ella.

4.2. Clima relacional del centro

Como se ha destacado a lo largo de los apartados anteriores, la importancia de las relaciones que se establecen en el centro escolar es

de gran importancia para el correcto desarrollo de los distintos procesos que se llevan a cabo en el centro. Tanto es así que, de forma rotunda, se afirma lo siguiente:

Las relaciones personales y académicas en el centro y en sus aulas, el ambiente social y académico en el que transcurre la experiencia escolar de los estudiantes y el grado en que se sienten bien recibidos, respetados, animados, apoyados y escuchados tiene una clara incidencia en el nivel de implicación o enganche de los alumnos con lo escolar y con sus aprendizajes (González, 2015, p. 167).

La implicación del alumnado, como constructo multidimensional, aludía, en su dimensión afectivo/emocional, a la relación positiva que se establece entre el alumnado y los restantes miembros de la comunidad educativa y el propio centro como institución (Fredricks et al., 2004; González, 2006, 2010, 2015). Se destacan, no solo las relaciones personales que se manifiestan, sino, también, la afinidad y el trato que se erigen en torno al centro escolar como entidad que se conecta con las personas presentes en su día a día y crea “un contexto organizativo que ofrece una experiencia acogedora” (González, 2006, p. 88). En este caso, cabe diferenciar las relaciones que se establecen en el centro en función de los protagonistas que actúan en ellas (Garitano, Ruiz, Andonegui y Quintana, 2021; González, 2015, 2017), es decir:

- Relaciones entre alumnos, primera relación que los estudiantes establecen cuando llegan al centro y de la que participan la mayor parte del tiempo que allí permanecen e, incluso, cuando están fuera de él. Después de incorporarse a la escuela, y a medida que van desarrollándose, las relaciones con los pares adquieren cada vez más importancia para ellos (Clycq et al., 2017). Cuestión de interés para los docentes, puesto que pueden generar una mayor implicación mediante el trabajo conjunto o colaborativo de los alumnos. Sin embargo, también supone un riesgo al desarrollar, de sus compañeros, las distintas creencias y conductas que pondrán en práctica. En cualquier caso, la

investigación anterior destaca el carácter positivo de una buena relación entre los alumnos, posibilita aspectos como que se puedan apoyar entre ellos cuando alguno encuentre dificultades o la creación del sentimiento de pertenencia (Denio, Keane, Dollar, Calkins y Shanahan, 2020; Reed y Trumbo, 2020) que ya se ha destacado.

- Relaciones entre profesores, apuntándose como necesaria la apertura de espacios de colaboración docente con el fin de establecer prácticas conjuntas que lleven e implicar a los estudiantes. Dicha colaboración se plantea como elemento facilitador de un proceso de enseñanza/aprendizaje coordinado ante el individualismo y fragmentación que facilitan el currículo y el aula. Este diálogo, una vez establecido, se muestra como una dinámica que beneficia el enganche de los estudiantes, puesto que de ello se constituye un proceso en el que se cuestionan las prácticas y se busca la mejora para la aplicación del currículo.
- Relaciones entre alumno y profesor, destacan especialmente, en la implicación de los alumnos debido al refuerzo externo y apoyo que para ellos supone la relación positiva con su docente. De aquí emergen distintas condiciones constituyentes de atmosferas amables y hospitalarias donde los estudiantes se sienten seguros y acogidos, lo que adquiere una mayor consideración cuando se tratan de alumnos que rechazan la escuela o con bajo nivel de implicación y han comenzado un proceso que los llevaría a abandonar. Además, como se apuntaba en el punto anterior, una buena relación con los docentes les permitirá sentirse partícipes en la construcción de su educación.

De esta forma, se puede afirmar que un clima relacional poco propicio para los estudiantes se plantea como un problema directo en el proceso de enseñanza aprendizaje y en las diferentes dinámicas que se

llevan a cabo en el centro educativo. Así, la importancia de las relaciones debe estar presente tanto en las aulas como fuera de ellas, facilitan el sentimiento de pertenencia, posibilitando que su inclusión sea efectiva y afiancen un sentimiento positivo por sus compañeros y los profesores.

El clima relacional del centro, desarrollándose en una dirección o en otra, adquiere una doble perspectiva de las relaciones que se suceden, por un lado, como potenciadoras de la implicación de los estudiantes, redundando en la culminación exitosa de sus estudios y, por otro, en factores de riesgo que añaden dificultad en la trayectoria de los alumnos. Es por ello que las distintas relaciones que se establezcan en los centros deberían seguir las pautas señaladas en la investigación anterior (González, 2015, 2017; González y San Fabián, 2018), fundamentándose en la empatía, la resolución de problemas y una visión, más allá de lo académico, de la comunidad educativa.

4.3. Aspectos estructurales y de organización

Como se ha expresado a lo largo de los distintos puntos trabajados hasta el momento, los centros deben trabajar con los distintos elementos que los componen con el fin mejorar la calidad de la implicación de los estudiantes. Una tarea que se ve influenciada de forma considerable por los aspectos estructurales y organizativos: las distintas rutinas, prácticas y dinámicas que se presentan en los centros educativos. Esto es, los distintos ambientes y periodos en los que se desarrollan las actividades, así como la propia organización y coordinación que se realiza en la escuela.

Una de las cuestiones que más demandan diferentes autores (Gash y Navas, 2017; Johns, 2014) es la revisión de la compartimentalización de las asignaturas, como ya se ha indicado en el punto referente al currículo. Es un aspecto que también afecta a nivel de organización debido al condicionamiento de horarios y, además, el aislamiento docente que supone. También se ve dificultado por las condiciones organizativas que

se derivan del currículo, para el que debe ser explorada la forma de integrarlo mediante el trabajo conjunto de los docentes. Sin embargo, es un proceso para el que son necesarias estructuras facilitadoras de diálogo y colaboración.

Por otro lado, también es un factor que implicar a los estudiantes, el horario en los que los docentes desarrollen su tarea. Esto marcará el acceso que tengan a los estudiantes y al resto de la comunidad educativa, así como el tiempo dedicado para ello. La mejora, o no, de la implicación, vendrá derivada de la percepción que adquieran estudiantes y familias del tiempo que se les dedica y su relevancia en lo que sucede dentro del centro educativo.

Igual efecto posee el hecho de tener espacios habilitados para el alumnado o las familias que se interesen por participar de la actividad educativa, desarrollando un sentimiento de pertenencia que redunde en favor de la implicación de los estudiantes y las familias. "Todo ello transmite mensajes al alumnado y familias acerca de cuán abierto y acogedor es el centro" (González, 2015, p. 171), visibilizando los distintos espacios y, por ende, las diferentes acciones que están presentes en el centro para ellos. Por otro lado, la acción se vuelve tóxica si está limitada a los espacios rígidos que los estudiantes conocen, estos deben ser maleables, adaptarse a sus necesidades o, por lo contrario, dejar de existir como tal, teniendo el aula como un espacio de aprendizaje más.

4.4. Liderazgo educativo de centro

En la actualidad existe una preocupación creciente por parte de los órganos de gestión escolar y las propias políticas educativas que buscan, con ahínco, reducir las tasas de abandono y fracaso escolar, así como elevar el éxito de los alumnos en las diferentes etapas. Esta búsqueda, desde los distintos frentes que se desarrolla, también se lleva a cabo desde el rol de los denominados líderes de centro.

La acción de liderar un centro, aunque no necesariamente, recae en los equipos directivos que propiciarán esa labor de desarrollo (Bolívar, 2000, 2010). Uno de los resultados o impactos directos de esto es la mejora de la implicación de los estudiantes en su trayectoria. Por ello, el liderazgo en educación no se limita a la tarea burocrática, “implica transformar las prácticas tradicionales al interior de la escuela con el objeto de mejorar la cultura organizacional” (Valdés, 2017, p.14) y que de esta forma el centro educativo “no se mantenga anquilosado en las mismas rutinas pedagógicas de siempre, que se mueva y vaya hacia adelante mejorando los procesos de enseñanza” (González, 2017, p. 7).

La cuestión sobre liderazgo educativo representa una dirección compartida entre los estudiantes y profesores que desarrolla directamente el sentimiento de pertenencia (Denio et al., 2020; Reed & Trumbo, 2020) a la comunidad educativa y, consecuentemente, la implicación tanto de docentes como de alumnos (González, 2013, 2017). Esto se debe “a que los profesores representan las aspiraciones sociales, y los estudiantes se constituyen en objeto de transformación”, por lo tanto, una de las claves para un liderazgo efectivo se encuentra en una meta compartida por toda la comunidad educativa (Hargreaves y Finn, 2008), implicando -además de a profesores y alumnos- a las familias en todo el proceso (Parada-Gañete, 2019), dónde la participación se convierte en un fenómeno del que podríamos señalar su carácter innovador. Así pues, una visión compartida de la dirección que ha de tomar el centro se constituye “en una propuesta de mejora, basada en la innovación y la participación colectiva, en un ambiente organizacional que promueva y facilite el desarrollo de cada persona interviniente y de la propia institución” (González, Vázquez y Rodríguez, 2013, p. 177)

Autores indican que “el liderazgo educativo es aquel que influye en otros para hacer cosas que se espera mejorarán los resultados de aprendizaje de los estudiantes” (Robinson, Hohepa y Lloyd, 2009, p.70).

Esta cuestión no deja de ser la que más preocupa en la actualidad a cualquiera que desarrolle su actuación profesional dentro del área de la educación y, por consiguiente, muchas investigaciones están enfocadas a la mejora del logro escolar y al éxito de los estudiantes (Armas, 2011; Bolívar, 2000, 2010, 2012; Ramos, 2015). De forma concreta, Bolívar (2010) nos muestra como el liderazgo educativo impacta de forma directa e indirecta en los logros académicos, influenciando, a su paso, en las condiciones de la escuela y en las del profesorado, como ya ha señalado anteriormente (véase figura 12).

Figura 12

Vinculación del liderazgo con los logros académicos.



Nota. Bolívar (2010).

Cabe destacar que el impacto indirecto del liderazgo educativo no se produce en un solo sentido, sino que revierte positivamente en el contexto escolar y del profesorado. Cuestión que también encontramos reflejada en investigación anterior (González y Bernárdez-Gómez, 2019; López-Yañez, 2016; Sans-Martín, Olmos y Ivern, 2016; Zabalza, 2017).

Si se atiende a los diferentes rasgos que caracterizan el liderazgo educativo de González (2013, 2017) (tabla 8) se puede observar cómo se trata de acciones encaminadas a mejorar el proceso por el que pasan los estudiantes. Destaca que, cada uno de esos rasgos, se podría configurar dentro de alguno de los otros factores observados en ese

apartado, sin embargo, el factor en común que presentan es una dirección encaminada a la mejora.

Tabla 8

Rasgos que caracterizan el liderazgo.

El aprendizaje del alumno como núcleo del centro escolar.	<ul style="list-style-type: none">• Atención en los aspectos que depende de ello (currículo, enseñanza, evaluación)• Foco en las condiciones y dinámicas organizativas (coordinación docente, coordinación curricular, relación con las familias)
Liderazgo como reflejo de resultados.	<ul style="list-style-type: none">• Cómo trabajan los docentes con sus alumnos.• Condiciones organizativas que favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje.
Trabajo distribuido	<ul style="list-style-type: none">• Trabajo conjunto y colaboración entre sus miembros• Decisiones compartidas.

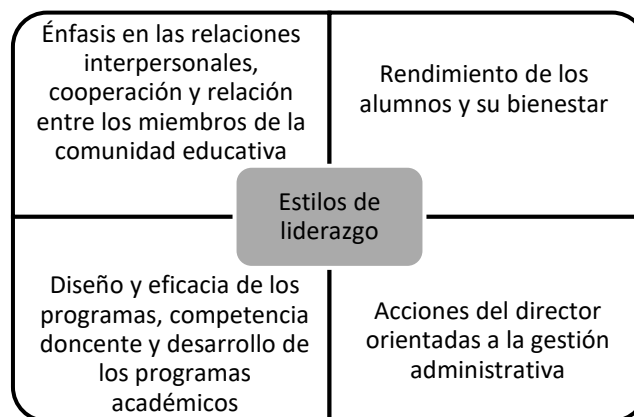
Nota. González (2017, p. 7-8)

Como observamos en la tabla 8, existen tres aspectos nucleares a tener en cuenta a la hora de hablar de liderazgo. El primero de ellos, sobre el aprendizaje del alumno como núcleo del centro escolar, muestra aspectos muy importantes como la relevancia de situar el foco en las condiciones y dinámicas organizativas y otros como currículo, la enseñanza o la evaluación. Una segunda dimensión que nos encontramos sería el liderazgo como reflejo de resultados, en el que debemos valorar aspectos del trabajo de los docentes con sus alumnos, algo básico en el proceso de enseñanza-aprendizaje, además de las condiciones organizativas, las cuales favorecen dicho proceso. Por último, encontramos como el trabajo distribuido entre el equipo de profesorado, no solo del directivo, también es un aspecto fundamental a la hora de efectuar un trabajo conjunto y de colaboración entre los miembros del centro (Oñate y Alfaro 2016) que, a su vez, creará un contexto educativo que reflejará las características de liderazgo anteriormente mencionadas y las dimensiones de intervención o estilos de estos líderes.

Guzmán y Castilla (2018), Ramírez (2015), Toledo et al., (2014) señalan la necesidad de encaminar las acciones de liderazgo en distintas dimensiones o estilos de intervención. En el primer caso, el de Guzmán y Castilla (2018), encontramos un estilo de liderazgo centrado en 4 áreas. Como podemos ver, estas áreas ponen el foco en diversos aspectos del centro (figura 13).

Figura 13

Estilos de liderazgo



Nota. Guzmán y Castilla, 2018.

Por otro lado, nos encontramos unas dimensiones de intervención en el liderazgo educativo muy semejantes a las anteriores. Como podemos ver en la figura 14, Ramírez (2015) también nos muestra cuatro dimensiones en las que es necesario profundizar y que se relacionan de manera significativa con las anteriores.

En ellas podemos observar como el peso de la acción para el líder escolar retienen aspectos como la visión conjunta del escolar, de la cual ya hemos señalado su importancia. Asimismo, este autor también vuelve a incidir en la importancia de la coordinación y la relación docente, un aspecto clave

Figura 14

Dimensiones de acción en el liderazgo educativo.



en la necesaria coherencia entre currículum y enseñanza, cuestión ya mencionada.

Resulta destacable que la participación de los estudiantes en este aspecto de las dinámicas organizativas del centro supondría ofrecer a ellos una mayor posibilidad de manifestación de sus inquietudes y necesidades (González, 2017), dar voz a un colectivo que, normalmente, no la tiene. Los centros se sitúan en una contradicción constante, dado que resulta poco coherente realizar una labor sin tener el punto de vista de sus actores principales, de la que se podrían servir el conjunto de profesionales implicados para realizar tareas de revisión y mejora de la labor de apoyo al alumnado, combatiendo de manera más eficiente la falta de implicación o enganche de los estudiantes.

Por último, en este apartado queremos señalar lo que concretan Toledo et al. (2014). Estos autores nos muestran lo visto hasta ahora en una serie de claves que debemos tener en cuenta a la hora de definir cuál es la perspectiva que se toma en la actualidad sobre ese líder. Lo que podemos enumerar de forma somera para no repetirnos. Los autores indican aspectos tan repetidamente enumerados como: la visión compartida que se debe tener el centro; el conocimiento pedagógico y curricular para que sea efectiva esa coherencia de currículum y enseñanza; el carácter dinamizador de personas que es inherente a la función de líder educativo; así como la distribución de funciones, cooperación y democracia necesarias en el contexto escolar para que sea un factor favorecedor de la implicación en la trayectoria escolar.

4.5. Acciones de apoyo y orientación

Si hacemos referencia a los distintos autores que nos podemos encontrar sobre el tema que nos ocupa en este momento, pueden ser representativas las palabras de Álvarez (2017) que señala como “uno de los factores de calidad de la educación es facilitar la ayuda y

asesoramiento a través de una intervención orientadora y tutorial a todos los agentes educativos" (p. 70). Dichas palabras adquieren, si es posible, mayor relevancia cuando se trata de alumnado en cuya trayectoria se destaca la baja implicación y en riesgo de abandono. Esto es debido a la mayor necesidad que puede mostrar el alumnado que se encuentra en dichas circunstancias.

En la trayectoria educativa de los estudiantes adquiere una especial relevancia el apoyo que los docentes y otros profesionales que allí ejercen su labor pueden facilitarles en su desarrollo. Esto se acentúa si dichos estudiantes están inmersos en alguno de los procesos que venimos desarrollando en este texto - falta de implicación, absentismo, abandono o fracaso escolar-, y ejercen un efecto facilitador de su distanciamiento con el centro y falta de ampliación en la tarea escolar (González y San Fabián, 2018). Así pues, que el centro educativo realice un apoyo efectivo con la finalidad de mejorar el paso de los estudiantes por el centro constituye una herramienta de prevención contra la alienación escolar. Esta mejora del paso por el centro mediante acciones de apoyo y orientación contribuye, además, a otros aspectos trabajados en este apartado, como puede ser el clima del centro o las distintas relaciones que se establecen en el centro (Garitano et al., 2021), aunque también se debe considerar que la intención principal de dichas acciones es propiciar la ayuda y refuerzos que los estudiantes necesiten para su completo desarrollo. Resulta imprescindible que las distintas actuaciones que se llevan a cabo posean un cariz individual (Laine et al., 2020) y atiendan a las diferentes necesidades personales que puedan presentar los alumnos, lo que redundaría en la resiliencia y aumentaría la implicación de los estudiantes.

Para realizar esta tarea se hace necesaria la modificación de los planteamientos y premisas que guían la orientación educativa. Una labor que es realizada, normalmente, por los equipos de orientación de las

instituciones escolares y que debieran tener cabida el conjunto de los docentes que atienden las necesidades educativas (Fielding, 2012). Esto se plantea bajo la premisa que establece una conexión entre el trabajo que se realiza a diaria en las aulas y el trabajo que se lleva a cabo a nivel global en el centro (Mireles-Rios et al., 2020)). Lo que se puede caracterizar como dos esferas estrechamente vinculadas que han de revisarse de forma continua.

En otro orden de ideas, igualmente relevante para la acción de la ayuda y apoyo a los alumnos es incluir al conjunto de la comunidad educativa (Parada-Gañete, 2019). Esto es, además del conjunto del equipo docente ya señalado, es imprescindible que la totalidad del alumnado y sus familias se impliquen en estas labores, debido al beneficio que proporciona una relación constante y abundante como se ha señalado de forma insistente (Nichol et al., 2016). Una afirmación que adquiere fortaleza ante los puntos de vista que afirman un evento muchas veces acaecido en los centros, trabajar más en contra que con la propia comunidad educativa. Con una mayor vinculación de todos los agentes, además del beneficio proporcionado en sí mismo por este hecho, creando centros más inclusivos y democráticos, también repercutiría en un aumento de la propia implicación de los estudiantes en su formación (Ortega, 2020), como ya se ha señalado en el apartado referente a la relación con la familia y la comunidad.

4.6. Relaciones con la comunidad y la familia

En el desarrollo de este punto, el último de los elementos aquí tratados que se tienen en cuenta como elementos de influencia en la implicación de los estudiantes, resulta inevitable que algunos aspectos relevantes en la relación familia-escuela y la relación con la comunidad coincidan con diferentes elementos organizativos mencionados

anteriormente. Quizás, el más destacable de ellos, resulte el sentimiento de pertenencia:

El sentimiento de pertenencia de las familias al centro educativo, entendido como sentirse miembros y parte co-implicada del centro, es una de las variables motivacionales que predispone y es consecuencia, al mismo tiempo, para la participación familiar en la escuela [...] la comunidad escolar acogedora es aquella en la que todos son bienvenidos, promoviendo el derecho a todos de formar parte de la misma (inclusión), y la que, además, proporciona múltiples y variadas formas de participación. (Hernández Prados, Gomáriz Vicente, Parra Martínez y García Sanz 2015, p.51

Frente a esto, en la mayoría de las ocasiones se ha señalado que los centros educativos "son instituciones donde la democracia y la participación quedan muy limitadas a estructuras y aspectos formales básicos [...] que afectan a la vida de estos centros y a su comunidad educativa" (Tort Bardolet, 2018, p. 54). De esta manera, la noción de centros que impliquen, en el que los estudiantes se sientan enganchados, aparece en el discurso de aquellos que facilitan ambientes de participación familiar y vínculos o enlaces con la comunidad, los centros que se entiende como amables ante el estudiante (Trillo y Sanjurjo, 2014). Por ello, desde puntos de vista coincidentes, se presentan dos vías para el crecimiento de la participación en los centros (McMahon y Portelli, 2012; Patton y Price, 2010); una centrada en la familia cercana de los estudiantes, haciendo que se sientan elementos útiles de la educación de sus hijos y del éxito que esto desarrollen en la escuela, y otra centrada en los diferentes elementos de la comunidad exterior al centro, los agentes sociales cercanos ya sean empresas, asociaciones u otros colectivos.

En esta relación del centro con su entorno, se pueden observar diversas acciones llevadas a cabo por centros que se ha indicado como exitosas (González y San Fabián, 2018):

Trayectorias del alumnado en riesgo de exclusión.

- Planes o políticas explícitas para el desarrollo de vínculos con la comunidad, familias y personas que puedan redundar de manera beneficiosa en los estudiantes.
- Acuerdos y convenios de participación con los diferentes agentes sociales de los que surjan medidas o programas de reenganche.
- Actividades más allá del centro educativo, con el consecuente establecimiento de relaciones con otros organismos que redunde en el crecimiento del conocimiento y la práctica conjunta.

En realizar acciones de este tipo han profundizado las denominadas escuelas de segunda oportunidad, sobre las que ya existe investigación que las valora en este sentido (Alfageme et al., 2012; Bernárdez-Gómez et al., 2021; Fernández et al., 2016). En ellas se toman los intereses de los estudiantes y se desarrollan acciones formativas de manera inmersiva en una práctica lo más cercana a la realidad, que implique a los estudiantes mediante la eliminación de las barreras existentes entre ellos y su desarrollo. Ellas, como parte de la respuesta a las trayectorias escolares de estudiantes en riesgo, se abordarán en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO III:
LA RESPUESTA A TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE
ESTUDIANTES EN RIESGO

Después de abordar las diferentes problemáticas que pueden aparecer en las trayectorias educativas, cabe destacar que existe numerosa literatura referente a cómo atajar el alejamiento de la escuela que se puede producir en ellas. De esa manera se previenen las principales consecuencias, por lo general nocivas, que sufren los individuos, ya sumamente castigados por la condición de vulnerabilidad o exclusión en la que se encuentran. Además, también se presentan respuestas encaminadas a intervenir cuando el alejamiento ya se ha producido.

En el siguiente capítulo se abordará, de forma somera, de dónde emanan las diferentes respuestas que existen en la actualidad, bien de prevención, intervención o compensación. Las consideraciones que se pueden extraer de dichas medidas para, dedicar los epígrafes finales, centrarnos en las medidas específicas que se contemplan para reincorporar a los estudiantes.

1. La respuesta educativa a las divergencias en la trayectoria

A lo largo de los últimos años, tanto a nivel autonómico, estatal o supranacional, se ha estudiado y señalado como foco de la investigación educativa y de la acción gubernamental, los diferentes problemas que un estudiante puede encontrar en su trayectoria educativa y los productos que se manifiestan y de esta derivan en sus divergencias. Uno de los principales objetivos como estrategia de crecimiento y desarrollo que se plantearon para el año 2020 en la Unión Europea (Comisión europea, 2010) estaba fuertemente relacionado con el foco de interés de esta tesis doctoral:

Un objetivo educativo centrado en los resultados, que aborde el problema del abandono escolar, reduciéndolo al 10 % desde el actual 15 % y que incremente el porcentaje de la población de entre 30 y 34 años que finaliza la enseñanza superior del 31 % a por lo menos el 40 % en 2020 (Comisión Europea, 2010, p.13)

El abandono escolar se observaba como uno de los principales problemas a solucionar y suponía el principal impedimento para alcanzar una población formada para las necesidades de crecimiento. Sin entrar a las diferentes motivaciones que podrían existir detrás de la necesidad de poseer un mínimo del 40% de personas en edad de inserción laboral con estudios superiores, se puede decir que resulta de interés por el beneficio a su desarrollo individual y la oportunidad de crecimiento, a nivel humano, que esto supone.

En aquella época, la tasa de abandono escolar del estado español estaba bastante alejada del 15 % existente a nivel europeo, situándose en un nivel cercano al 30% (INE, 2020), por lo que el reto era mayor al de nuestros vecinos comunitarios, estando en cabeza del ranking junto con Portugal. Por ello resultaba indispensable la puesta en marcha de diferentes planes o estrategias con los que abordar y asumir los planteamientos europeos, y así alcanzar los objetivos establecidos, entre los cuales estaba:

Mejorar los resultados educativos, abordando cada segmento (preescolar, primario, secundario, formación profesional y universitario) mediante un planteamiento integrado que recoja las competencias clave y tenga como fin reducir el abandono escolar. (Comisión Europea, 2010, p.17)

Un objetivo a partir del cual podemos inferir la necesidad de trabajar en la globalidad de la trayectoria educativa que atraviesan los estudiantes. Se propone trabajar de forma fragmentada, y desarrollando planteamientos que abarcan más allá de la mera obligatoriedad en educación, pero se tiene en cuenta el desarrollo formativo completo hasta el momento en el que pudiesen ejercer una labor plena en la sociedad.

Sin entrar en mayores disquisiciones, a nivel español, se desarrollaron diferentes planes para afrontar el reto lanzado por Europa. Entre ellos, han sido referencia para los centros educativos el Plan de

Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA) de 2011 y el Plan para la Reducción del Abandono Educativo Temprano (PRAET), de 2015. Con los cuales se busca la finalidad de “que los alumnos que se mueven en peores condiciones ambientales lleguen a conseguir resultados satisfactorios” (PROA, 2011, p.21). De esta forma se unen dos de los ejes que tratamos en este texto, el alumnado que se encuentra en una situación que le genere riesgo y como ello afecta a su trayectoria educativa y su implicación en ella.

Sin dedicar estas líneas a realizar un análisis minucioso sobre estos programas y asumiendo la complementariedad de ellos, tanto en finalidad como objetivos y destinatarios finales a los que van dirigidos, se puede destacar lo que contempla el PRAET en dos aspectos de relevancia como son la misión y la visión de este programa para asumirlo como seña de identidad en lo que se pretende alcanzar en materia de éxito y calidad educativa.

La misión es impulsar y garantizar una educación y formación de calidad para todos los ciudadanos a lo largo de sus vidas que facilite su desarrollo integral y éxito en el proceso educativo, implantar medidas de intervención educativa que incidan en los factores de riesgo de abandono temprano, detectar casos de riesgo e intervenir para facilitar la reincorporación de los que ya abandonaron prematuramente el sistema educativo.

La visión es alcanzar unas condiciones en el sistema educativo que aseguren que el número de personas que abandonan prematuramente la educación quede reducido a cotas inevitables, asociadas a circunstancias individuales, sin que en ningún caso se deba a factores que se puedan paliar desde el mundo educativo y social. Esto implica conseguir que las personas sigan un proceso educativo con éxito y eliminar el absentismo escolar. (PRAET, 2015 p.30)

Lo que se pretende con estos programas sitúa al estudiante como foco del hecho escolar, no solo para el momento concreto de enseñanza, sino para toda su andadura mientras permanezca en la escuela. Se trata de entender el *gran momento de intervención* en el que

se deben circunscribir las medidas que lleven al estudiante al éxito, la totalidad de su trayectoria, incluso cuando se encuentra alejado del contexto escolar.

Es una cuestión que únicamente se puede llevar a cabo si las condiciones en las que se desarrollan las acciones se asocian a las circunstancias que presenten los estudiantes y limitan los factores ajenos a estos que surjan en el centro y puedan influir en la trayectoria de los alumnos.

Ambos programas, tanto el PROA como el PRAET, en sus textos contemplan diferentes momentos en los que se debe incidir a raíz de la Guía europea para la acción en el ámbito del abandono escolar prematuro (European Commission, 2013, 12, European Council, 2011, C191/4-5): de forma preventiva, se crean condiciones garantes de un desarrollo educativo que facilite la trayectoria educativa de los estudiantes que se encuentran en una situación de vulnerabilidad o riesgo; de forma activa en los momentos que se necesite intervenir en un caso concreto y así atajarlo, potenciando condiciones de permanencia hasta que se alcancen niveles mínimos que permitan desarrollarse con plenitud en la sociedad; y de forma compensatoria, mediante la implementación medidas de segunda oportunidad y/ reincorporación de los alumnos en su formación.

1.1. Prevención

Una tarea preventiva requiere que los esfuerzos de las Administraciones se centren en afrontar las distintas cuestiones organizativas y estructurales que den lugar a las problemáticas que pretenden atajar. En este caso, se da cuenta de las diferentes necesidades de los estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y su desarrollo, asegurando un grado de implicación alto y así su permanencia en la actividad formativa. De esta forma se genera

un deber en la Administración con los estudiantes y la necesidad de que exista una colaboración entre los responsables de diversas áreas, entre ellas educación y empleo, que desarrollen actividades coordinadas en pro de ese desarrollo y las necesidades que puedan surgir en cada caso. Así, se muestra un elemento indispensable a esta acción, las distintas medidas o programas que puedan atender a las situaciones de los estudiantes en situación de riesgo o vulnerabilidad de las que se vienen hablando en esta tesis doctoral que, cómo se ha advertido hasta el momento, son de los más heterogéneos.

Los diferentes estudios sobre las divergencias que pueden aparecer en las trayectorias escolares de los estudiantes con respecto a su implicación, absentismo, abandono o fracaso escolar y, entre dichos estudios, destacan los que atienden a los diferentes condicionantes que causan cada una de esas situaciones, pudiendo llegar a identificarse al alumnado que está en riesgo de sufrir alteraciones en su trayectoria en función de diversos indicadores en su progreso.

Es por ello que desde la Administración ya se tienen identificados los diferentes elementos que pueden suponer un elemento de prevención ante estas situaciones (European Commission, 2013, p. 12, European Council, 2011, C191/4-5), tienen su base de actuación en aspectos fundamentales del ámbito educativo, como pueden ser:

Tabla 9

Medidas preventivas propuestas por la Comisión Europea.

Educación infantil de calidad	Flexibilidad y permeabilidad de los itinerarios educativos (p.ej. cursos por módulos, FP dual)
Oportunidades de educación y formación más allá de la edad de escolarización obligatoria	Itinerarios de FP atractivos y de calidad
Políticas activas contra la segregación escolar	Reforzar los lazos entre la educación y el sistema de relaciones laborales
Apoyo adicional para las escuelas situadas en zonas desfavorecidas o bien con un alumnado de origen social desfavorecido	Diseñar un currículum motivador Reformar la formación del profesorado
Énfasis en el valor de la diversidad lingüística	Un sistema sólido de orientación profesional Implicación familiar

Nota. Elaboración propia.

Se puede observar a través de la tabla 9 que las medidas que pueden interpretarse como preventivas poseen un espectro de actuación muy amplio, caracterizándose por su heterogeneidad, pero centradas en los alumnos que se pueden identificar como vulnerables o en riesgo. Entre ellas, se observan diversas iniciativas que se encaminan al desarrollo y afianzamiento de competencias básicas que hagan de la oferta educativa un elemento de prevención en sí mismo, diferenciándose en grupos de edad objetivo, diversas modalidades u organizaciones adaptadas a las modalidades de enseñanza.

En los últimos tiempos han tomado especial relevancia las actuaciones que buscan mejorar el clima de los centros, la convivencia o la relación familia escuela, de los que ya se ha observado su beneficio para la implicación de los estudiantes, lo que se ve potenciado mediante diferentes estrategias de trabajo colaborativo o que exijan una relación con mayor vinculación a las tareas que se desarrollan (Kafia et al., 2021).

Por último, señalar que también redundan las diferentes medidas de prevención con el foco puesto en la mejora del rendimiento escolar, como los ya mencionados PROA y PRAET. Sin embargo, muchas veces estas medidas suelen proponerse como acciones de intervención, cuando el alumno ya se encuentra desenganchado, puesto que la identificación se produce de forma tardía (González y San Fabián, 2018).

Por un lado, el plan PROA (PROA, 2011), más concreto que el PRAET, está destinado a la mejora de las perspectivas escolares de estudiantes en etapa obligatoria mediante la adquisición de hábitos de trabajo, aliento al estudio o mejora de habilidades socioeducativos, entre otros. Sus destinatarios son esos estudiantes que muestran alguna deficiencia en el proceso de aprendizaje y que, mediante un complemento de cuatro horas semanales con un maestro de apoyo, asienten conocimientos y destrezas en áreas instrumentales. Por otro lado, el Plan

PRAET (PRAET, 2015) es un plan general en el que enmarcar diferentes medidas con las que hacer frente a las altas cifras de abandono escolar temprano. A través de dicho plan, se pretenden crear condiciones para que los estudiantes vulnerables permanezcan en los centros de forma efectiva y adquieran una formación mínima.

1.2. Intervención

La principal finalidad de las medidas de intervención es la de atajar de forma directa los distintos problemas que puedan presentar los estudiantes y, además, evitar que se puedan reproducir.

Los principales elementos que se nos señalan como herramientas de intervención en los casos de desarrollarse interferencias en las trayectorias de los estudiantes son:

- Sistemas de alerta temprana
- Foco en las necesidades individuales
- Apoyo sistemático
- Actividades extracurriculares y extraescolares
- Apoyo al profesorado y a las familias

(European Commission, 2013, p. 12, European Council, 2011, C191/4-5)

Las diferentes actuaciones referidas, aunque de intervención, bien se podrían entender como elementos preventivos, o así se han señalado alguno de ellos en el epígrafe anterior. De esta manera, tanto la alerta temprana como el foco en las necesidades individuales, se pueden emplear como herramientas que prevengan de un resultado indeseado en el riesgo del estudiante. Igualmente, se destaca como los distintos apoyos que se pueden prestar encajan como medidas preventivas de iguales situaciones.

Sin embargo, la cuestión que diferencia estas medidas de las anteriores es la finalidad. Se busca evitar una ruptura o alejamiento en su

trayectoria educativa mediante un puente con el desarrollo de unas competencias específicas, tanto individuales como enfocadas hacia el ámbito laboral, que deriven en acreditaciones facilitadoras de la inserción en sociedad de los jóvenes que se encuentran en esta situación. Ejemplo de ello son los diferentes programas que facilitan el acceso al currículo, como el ya mencionado PROA, el aula ocupacional o el programa de aprendizaje integral.

Igualmente, también se contemplan actuaciones que intervengan directamente en estudiantes que se encuentren en una situación de absentismo mediante acciones de sensibilización y orientación. Para lo que las distintas Administraciones apuestan por ofertar diferentes opciones que alienten la participación y persistencia en la trayectoria educativa y el proceso formativo de las personas en riesgo. Una acción que realizan mediante una propuesta diversa que les orienta dentro de la red que va desde la educación hasta el mundo laboral. A su vez, estas acciones se acompañan con otras actuaciones que se relacionan con la forma de acceder a la información, como los sistemas de acompañamiento.

1.3. Compensación

Las diferentes medidas de compensación que podemos encontrar tratan de generar las coyunturas propicias para los estudiantes que se encuentran fuera del sistema logren reincorporarse. Así pues, se promueve el retorno de los alumnos que no obtuvieron solución en las anteriores medidas y abandonaron el sistema o se produjo una situación de fracaso antes de que alcanzasen la cualificación mínima para desarrollarse en la sociedad.

Fundamentalmente, las distintas medidas que se pueden encontrar en la actualidad para llevar a cabo esta tarea son las siguientes:

- *Escuelas de segunda oportunidad*
- *Reconocimiento de competencias*
- *Una acción local proactiva para localizar al colectivo afectado por un abandono prematuro de la educación (European Commission, 2013, p. 12, European Council, 2011, C191/4-5)*

Estas son medidas pensadas, fundamentalmente, para ofertar segundas oportunidades que favorezcan la vuelta al sistema mediante el reconocimiento del esfuerzo y las capacidades desarrolladas por los estudiantes antes de abandonar sus estudios, mejorando las probabilidades de acceder a una mejora en su formación y, por consiguiente, al mercado laboral. Con esta idea se han implantado programas para los estudiantes que han dejado la educación obligatoria conseguir la correspondiente titulación y que, cuando se deciden a iniciar estos programas, ya se encontraban alejados del sistema educativo.

Para estos alumnos, se desarrollan procesos en los que prima la simplicidad, tanto en la admisión como en el diseño de las diferentes modalidades educativas. Una responsabilidad compartida con organizaciones vinculadas al ámbito laboral o empresas en las que está presente la figura del orientador o tutor del estudiante para que alcance un nivel satisfactorio en las actividades.

La investigación anterior, que ha estudiado la reincorporación de estos jóvenes los ha bautizado mediante el término *Stopouts* (Bushnik, Barr-Telford y Bussière, 2004; Stratton, O'Toole y Wetzel, 2005). Son esos escolares que, por una razón u otra -presión parenteral, provecho formativo o experiencias negativas fuera de la escuela-, han vuelto con éxito a su itinerario formativo.

1.4. Algunas implicaciones desde la respuesta educativa

Cabe destacar una serie de advertencias que desde la investigación se hacen a la Administración, presentándose como necesarias para que la escuela aborde la problemática que aquí tratamos. Resulta fundamental la implicación de toda comunidad educativa en las actuaciones sobre el problema, sin la cual no tendría el mismo éxito en sus resultados y no serían igual de significativas las mejoras que se proponen (González, 2005, 2014). Las que, a su vez, deben iniciarse con una exploración de la realidad del centro, tanto a nivel pedagógico como organizativo.

Se hace necesario desarrollar un plan de actuación que valore las distintas dinámicas del centro (González, 2014, 2017), así como la relación de este con los receptores de dichas dinámicas, contribuirá de forma positiva a paliar las problemáticas que se han abordado. Esto hace necesario que uno de los principales agentes educativos sea partícipe activo en la solución, el profesorado (Tarabini, 2018). Aunque toda la comunidad educativa debe estar atenta a los distintos factores que puedan considerarse desencadenantes, los principales actores para la puesta en práctica de las medidas que se lleven a cabo son los docentes.

Deben asumirse unas competencias y un compromiso mínimo por parte de ellos, no solo para alcanzar el éxito (Susinos, 2014; Tarabini, 2015a), también para el simple hecho de poner las actuaciones en práctica. Ello conlleva dejar de considerar algunas de las creencias extendidas, como la culpabilización del estudiante su entorno social o la familia, evitando que la responsabilidad recaiga en el centro.

La dicotomía establecida en torno a la culpa, centro-estudiantes, ha sido recurrente en la manera de como abordar las problemáticas aquí tratadas. Se puede establecer como una cuestión consecuente de los alumnos y su casuística personal, como ya se ha señalado, o, desde una mirada más amplia, reflexionar sobre lo que sucede en el centro y tenerlo

en consideración dentro del proceso por el que pasan estos jóvenes (Escudero y Rodríguez-Entrena, 2011). Ello implica establecer cotas de responsabilidad, que sea una materia compartida entre alumnos, familia entorno y centro, puesto que ninguno de ellos es ajeno a las situaciones de absentismo y abandono/fracaso escolar. Como se ha señalado, esto requerirá el estudio de las condiciones organizativas y la realidad pedagógica de los centros con la finalidad de establecer planes de mejora que redunden en beneficio de toda la comunidad educativa, puesto que no solo sería provechoso para el estudiante. Lo que supone acciones en una dirección única, la globalidad del centro escolar y no solo un colectivo, para el que, obviamente, no se deben perder las medidas concretas basadas en las necesidades de estos.

Plantear dicha cuestión acentúa al carácter preventivo que debe manifestarse ante estas problemáticas, además de enfatizar que, cuando se producen, se debe tomar en cuenta él porque de ese acontecimiento en relación a la responsabilidad del centro y no fijar una mirada reduccionista hacia los estudiantes, “No solo se trata de que el alumno permanezca en el centro sino de que sea participante activo en la vida social y académica de este.” (González, 2014, p. 10). Por lo que se hace necesario para alcanzar ese objetivo que se implementen medidas de forma holística y en todos los momentos de este proceso (European Commission 2013; European Council, 2011).

Los diversos itinerarios o trayectorias educativas que atraviesan los estudiantes se han puesto en el ojo de la investigación, estableciéndose distintas consideraciones para su reestructuración (Parreira, Walther y Litau, 2013). Sería necesario, nuevamente, un trabajo global, desde las transiciones que estos atraviesan, hasta las relaciones, pasando por cuestiones que abordan la exclusión, profesorado, apoyos y los recursos (González, 2017). Afrontar el problema desde todos sus factores detonantes.

Esto se podría abordar, entre otros aspectos, reduciendo el número de transiciones que los llevan a seleccionar o segregarse en su desarrollo formativo, que facilite una ruta escolar a través de un desarrollo integral de su educación. Así, se pospondría el momento en que ellos deban decidir, lo cual sería un elemento menos que pueda aportar tensión o inquietud en su estancia en la escuela, ayudando a evitar posibles frustraciones y demasiadas transiciones hasta encontrar el camino en el que ellos se encuentren cómodos. Daniel (2018) enumera una serie de claves a tener en cuenta en esa respuesta al alumnado en riesgo de exclusión:

- Estrategias de provisión de recursos, a partir de brindar a los estudiantes algún tipo de bien del cual carecen o podrían carecer (por ejemplo, libros o vianda escolar)
- Estrategias de innovación en la gestión educativa, a partir de pensar nuevos espacios institucionales que permitan formas innovadoras de planificación, gestión y toma de decisiones institucionales.
- Estrategias basadas en el acompañamiento a los estudiantes, básicamente para contener el desarrollo de sus trayectorias escolares y generar espacios de escucha y participación.
- Estrategias enfocadas en lo pedagógico, que suponen formas alternativas de dictado de las clases, formas innovadoras de trabajo docente o de evaluación de los estudiantes, entre otras posibilidades.
- Acciones espontáneas del equipo docente (frente a emergentes ocasiones, sin planificación previa y dispersas). (Daniel, 2018, p. 44)

Esto nos llevaría a realizar una aplicación de la educación de manera inversa a la que existe en el sistema educativo actual: partir desde *abajo para establecer que sucede arriba*. La práctica cotidiana, el conocimiento y las distintas experiencias desarrolladas en la base por docentes y expertos deben ser las que guíen a la administración escolar para desarrollar una práctica educativa efectiva y actualizada a las nuevas demandas socioeducativas, las que, muchas veces, se

encuentran en oposición a las prácticas más tradicionales (Comisión Europea, 2010).

2. Consideraciones desde la legislación a situaciones diversas

Antes de realizar una aproximación a las diferentes medidas de reincorporación que nos encontraremos en el siguiente apartado, es necesario realizar un análisis de la perspectiva con la que se afrontan estas situaciones desde la legislación. Con ello en mente, en un texto anterior (González, Cutanda y Bernárdez-Gómez, 2019) ya se aborda la diferente legislación de la que se nutren las acciones vigentes en la actualidad (tabla 10) con la finalidad de indagar en los nexos que se encuentran entre ellas.

Tabla 10

Corpus documental legislativo: normativa vinculante en materia de atención a la diversidad en la CARM (2001-2021).

- 1 Ley Orgánica de Educación (Ley 2/2006, de 3 de mayo). *Boletín Oficial del Estado* n° 106, 2006, 4 mayo.
- 2 Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- 3 Decreto por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (Decreto n.º 220/2015, de 2 de septiembre). *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, n° 203, 2015, 3 septiembre.
- 4 Decreto por el que se establecen las condiciones de implantación de la Formación Profesional Básica y el currículo de trece ciclos formativos de estas enseñanzas y se establece la organización de los programas formativos profesionales en CARM. (Decreto n.º 12/2015, de 13 de febrero). *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, n° 39 2015, 17 febrero.
- 5 Decreto por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (Decreto n° 359/2009, de 30 de octubre). *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, n° 254, 2009, 3 noviembre.
- 6 Orden de 4 de junio de 2010, de la Consejería de Educación, Formación y empleo por la que se regula el Plan de Atención a la Diversidad de los Centros Públicos y los Centros Privados Concertados de la Región de Murcia.

Nota. Elaborado a partir de González et al. (2019)

Después de analizar la legislación se percibió la ingente propuesta de acciones, lo que resulta en una fragmentación en las diferentes medidas, bien debido al organismo que las ejecuta o desarrolla (consejería de educación, centro de forma autónoma o centro con autorización) o por el tipo de medida (curricular, organizativa, ordinaria, extraordinaria), presentándose múltiples medidas a desarrollar debido a las, también, múltiples vías de llevarlas a cabo. Puesto que desarrollar cada una de las medidas sería demasiado extenso, casi para otra tesis doctoral, no se explicitarán, sin embargo, si se desprende diversas cuestiones relevantes para la investigación, los niveles de actuación, la perspectiva de déficit sobre los estudiantes y los etiquetajes que se realizan de estos.

2.1. Los niveles de actuación en la respuesta a los estudiantes

Para la clasificación de las diferentes medidas se desatacan tres niveles de actuación en función del nivel de concreción que se tiene sobre los alumnos.

Un primer nivel, el de intervención universal, donde el foco se pone en todos los alumnos del centro educativo (González et al., 2019). Dentro de él se atiende a distintas circunstancias relacionadas con los que se debe aportar a los estudiantes y sus familias además de intervenciones tempranas focalizadas en los diferentes problemas que puedan aparecer para evitar que se generen entornos de riesgo.

Un segundo nivel de intervención en el que se aglutinan las centradas en trabajar de forma individual o grupal con aquellos alumnos que no progresan adecuadamente con las actuaciones universales (Fernández-Macias et al., 2013). Se basan en actuaciones que mejoran la asistencia mediante el trabajo con los factores que desencadenan situaciones de riesgo en los alumnos que están en lugar de padecerlas, se evita, así que se lleguen a manifestar.

Por último, se destaca la intervención dirigida o tercer nivel, de carácter intensivo y particular para los estudiantes en los que persiste la problemática a pesar de las intervenciones anteriores, los crónicos. La intensidad de esta aumenta con respecto a las intervenciones que la preceden para ahondar en el germen de las dificultades o problemas que causan si inasistencia. Todas estas formas de tratar de atajar el problema pueden desarrollarse de distinta manera (Maynard, McCrea, Pigott y Kelly, 2012). Sin embargo, al mirar las medidas y programas relatados podemos percibir la fuerte presencia de dos elementos transversales a todas ellas, la perspectiva de déficit y la fuerte clasificación del alumnado.

2.2. Perspectiva de déficit sobre el alumnado en riesgo

Sobre los estudiantes en riesgo se encuentra asentada una *perspectiva de déficit*, tanto, entre la legislación analizada a nivel general o que parten de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (CARM). Con la idea de identificar al estudiante necesitado de estas medidas siendo, además, un elemento de penalización frente a los que desarrollan su educación ordinaria con normalidad (Deschens, Cuban y Tyack, 2001). Desde este punto de vista, el problema o dificultad se encuentra en los estudiantes y es el sistema educativo el que aporta una solución a la inadaptación del alumno. Con ello se crea un procedimiento de asignación de responsabilidades hacia el estudiante que, en buena parte, legitima los dictámenes que estos reciban por no ajustarse a lo ordinario (Escudero y González, 2013).

Se puede realizar la siguiente afirmación: estos estudiantes, los que necesitan la ayuda por no adaptarse a lo ordinario, necesitan la atención educativa descrita, diferente a la del resto (Bernárdez-Gómez et al., 2021; Cutanda y González, 2019). Esta es una cuestión que se interpreta de dos formas; por un lado, se admite la exigencia de una atención hacia estos

estudiantes basada en sus necesidades educativas particulares, que les incluya en el proceso. Sin embargo, con ello se muestra, de forma implícita, que la educación ordinaria no es capaz de incluir, ni aportar los apoyos suficientes a los estudiantes que no cumplen con sus criterios.

En la batería de normas enumeradas anteriormente anida la idea de que estos estudiantes no se encuentran dentro de lo normal, facilitan elementos de distinción a nivel curricular y flexibilizan su trayectoria dentro de los centros, por lo que ya se manifiesta un primer emplazamiento a que se alejen, puesto que ya no están dónde les corresponde (González y Porto, 2015). De esta manera, se hace patente un elemento segregador a nivel orgánico, que parte del mismo centro que debería ofrecerles una solución más allá de encaminarlo hacia la salida. Así pues, emanan condiciones para que este tipo de alumnos, y los grupos en los que se los incluye, se encasillen o se les etiquete como los estudiantes con dificultad, esperándose poco de ellos pese a que el currículo que estos siguen se basa en la pedagogía de la pobreza (Habermas, en Escudero y Martínez, 2011, p. 93), pasando a ser *los difíciles* (Salvà Mut et al., 2017).

2.3. Primera respuesta a situaciones singulares: una etiqueta

Los *etiquetajes* o *tipificaciones* como elementos de clasificación pueden ser sutiles y, desde luego, ampliamente variados, pudiendo estar centrado en características cognitivas del estudiante u otros como el comportamiento o su forma de ser/convivir/implicarse. Esta situación se vuelve predominante al abordar los programas desde dos puntos de vista diferenciados (González y Bernárdez-Gómez, 2019; Cutanda y González, 2019): 1) los centros en estudiantes que hacen referencia y señalan como foco de las dificultades de aprendizaje cuestiones fuera de la voluntad del estudiante, no se trata de estudio escaso o deficiente; 2) los estudiantes que rechazan el marco escolar y su valoración de él es

negativa, los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo a causa de sus condiciones o historia escolar.

Para los primeros se plantean medidas o programas basados en reconducirles dentro del sistema ordinario, que atienden a su *diversidad* concreta, y, para los segundos, medidas que redundan en potenciar su implicación en los estudios, puesto que ya se encuentran en una situación de baja implicación. Una cuestión que, en palabras de Smyth, Angus, Down y McInerney (2008) solo se puede resolver mediante acciones que se desarrollen de forma sistémica e integral en el aula, implicación del estudiante incluida, lo que no se manifiesta en la normativa que hace referencia a ello debido a la focalización en salvar los diferentes obstáculos curriculares de los estudiantes:

La investigación y conocimiento existente en torno al problema del desenganche y la desafección escolar no solo se limita a destacar que este alumnado ha de superar dificultades de aprendizaje, insisten en que es preciso “restaurar” el sentido e implicación con sus aprendizajes y la vida escolar (González et al., 2019, p. 371).

Con los diferentes etiquetajes, el foco se centra en segregar a los estudiantes y derivarlos a una medida u otra, que se ha propuesto para el colectivo al que pertenece según la Administración, careciendo, muchas veces, de conexión con su propio proceso de aprendizaje (González, 2005a, 2014), creando, más si cabe, una divergencia mayor en su trayectoria. Ante lo aquí señalado, la voz de la investigación nos señala, a su vez, una serie de conclusiones y recomendaciones a abordar por parte de los centros que se vertebran, principalmente, en actuaciones que afectan a la cultura escolar, las condiciones organizativas y como se plantea el sistema educativo en relación a los estudiantes (Bye, Alvarez, Haynes y Sweigart, 2010; Christenson et al., 2012; Parreira et al., 2013). Como ejemplo, Maynard et al. (2012) destaca tres posibles ejes de actuación, centrándose en los factores de riesgo que afecta al individuo, el marco donde se llevan a cabo las distintas

intervenciones, y los niveles de actuación mencionados al comienzo de este apartado.

Es destacable la ausencia de incidencia o la falta de énfasis en el planteamiento. La responsabilidad compartida en la prevención o solución de las diferentes problemáticas que puedan emerger, entre docentes y centro, poniendo en valor los deferentes elementos del centro como elementos que influyen de forma significativa. Una cuestión que no se refleja en ningún aspecto de la normativa y transmite un mensaje de responsabilización única hacia los docentes, lo que deben tomar las riendas de las aulas, y así se ha apuntado, señaladas como problemáticas.

En última instancia, cabe señalar la resistencia en las diferentes políticas de la administración educativa para atajar la problemática a la que los alumnos en riesgo se enfrentan, dándose por supuesto el correcto funcionamiento de las medidas por el hecho de plantearlas (González, 2017; González y San Fabián, 2018). Una perspectiva que parte de entender el proceso de implementación y desarrollo como un hecho lineal, cuando muchas veces no se tiene en cuenta como se llevan a cabo bajo las diferentes variables que se pueden encontrar dentro del contexto educativo y sus características o singularidades. Como se ha señalado, la normativa establecida para intentar que la trayectoria educativa de los estudiantes sea uniforme parece enfocada a señalar diferencias y marcar a los alumnos ofreciendo medidas segregadoras en lugar de realizar una labor por la que la educación se adapte a los estudiantes.

3. La etapa post obligatoria alejados de la escuela: ¿Qué camino queda?

Alrededor de las consecuencias principales que encontramos, quizás, las más sorprendentes sean las que no atañen únicamente al individuo que se encuentra en esta situación, es decir, las sociales y económicas (Fernández Enguita et al., 2010; González y Guinart, 2011; González y San Fabián, 2018; Salvà-Mut et al., 2014). En un primer lugar, y como consecuencia fundamental para el individuo, vemos que se detiene un proceso de desarrollo de forma drástica -sin olvidar el carácter de proceso intrínseco a esta decisión-, por lo que los estudiantes se enfrenten a un contexto que muchas veces les resulta hostil dada la falta de preparación que tienen para afrontarlo con una seguridad de éxito exiguo.

El caso del ámbito socioeconómico, se puede valorar desde dos perspectivas. Existen textos que fundamentan dicha consecuencia en la propia estabilidad social y económica de los individuos que abandona el sistema educativo (Torres, 2017; Santillán, 2015), ya que la carencia de estudios les impide acceder a trabajos con una remuneración superior y estable y, consecuentemente, desarrollarse en sociedad con unas garantías de solidez en el proceso. Por otro lado, también encontramos informes que destacan el incremento presupuestario que supone este problema, elevando el gasto del sistema educativo. Existe un conglomerado de consecuencias que lleva a plantearse qué ocurre después con este alumnado y a darle una solución. Lo mismo se apuntaba en las medidas compensatorias del primer apartado.

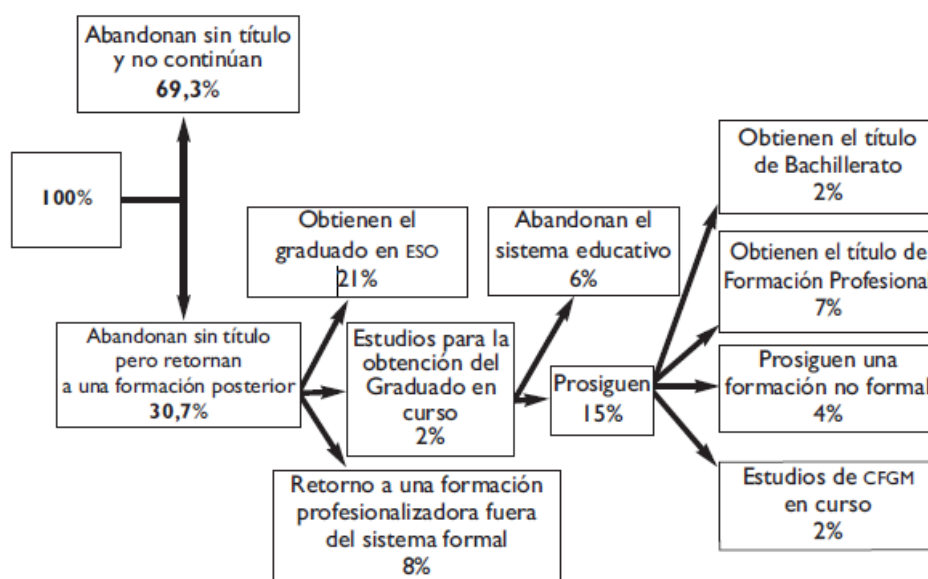
Si hablamos de los itinerarios posteriores a que se desarrolle todo el proceso y se produzca el abandono y fracaso escolar, los diferentes trabajos que se han elaborado en torno a esta problemática tienen el mismo germen, la transición a una vida activa y la inserción social (García et al., 2013; Juliá, 2018). Esto viene motivado por las diferentes dificultades

que atraviesa la población que se encuentra dentro de esta casuística para, por ejemplo, poder acceder a su primer empleo. Por ello, se destacan las vías de segunda oportunidad y continuidad formativa (González, 2017, Bernárdez-Gómez et al, 2021), como puentes entre su formación y el empleo o para continuar con su formación.

De esta manera, se ha destacado la vía formativa, que se da en los dos ámbitos mencionados, la continuación de estudios en el mismo nivel educativo años más tarde de haber abandonado, o las escuelas con medidas de segunda oportunidad, mediante las que se reincorporan al sistema educativo desde otra vía.

Existen distintos estudios que han trabajado sobre los jóvenes en riesgo una vez se ha sucedido el hecho de abandono o fracaso de la escuela (Portela et al., 2019; Tomaszewska-Pękała et al., 2017). En base a un proyecto I+D del año 2007, realizado por García et al. (2013) se destacan las diferentes vías que se toman después de suceder la problemática tratada en esta tesis doctoral (figura 15)

Figura 15
Itinerarios después del abandono escolar.



Nota. García et al., (2013, p. 78).

Como se puede apreciar la mayoría de los alumnos no continúan sus estudios y el porcentaje de alumnos que retoman sus estudios después de obtener la titulación en Educación Secundaria Obligatoria continúan su formación con algún tipo de especialización que resulte en una transición a la vida laboral se reduce drásticamente con respecto al total.

En esta reincorporación de los estudiantes a su formación tienen especial las medidas que se consideran de segunda oportunidad. Por este motivo, se ve necesario abordar, en primer lugar, este tipo de escuelas, para destacar lo característico de ellas y a continuación, desarrollar brevemente los diferentes programas específicos que existen en la Región de Murcia y que se consideran de segunda oportunidad.

3.1. La perspectiva de las escuelas de segunda oportunidad.

La primera idea que se desprende las escuelas de segunda oportunidad es la finalidad de las mismas: "identificar y dar valor a un variado espectro de talentos en la población adolescente excluida, dotándolos de la capacitación técnica necesaria que los motivase y preparase para desempeñar su papel en el mundo laboral y en la sociedad." (Fernández et al., 2016). Con ello pretender focalizar su acción en una población muy concreta, que necesita medidas específicas para su desarrollo y que, cada vez más, se asumen por centros que no son considerados escuelas de segunda oportunidad (E2O), pero sí tienen una visión, ideas de la educación similar a estos y desarrollan medidas similares.

Estas ideas comienzan a surgir a partir del Libro blanco sobre la educación y la formación de la Comisión Europea en noviembre de 1995 (Comisión de las comunidades europeas, 1995) y se amplían posteriormente en la declaración titulada: la lucha contra la exclusión económica y social (Parlamento Europeo, 2021). Estos dos textos tienen como pilares, entre otros, combatir exclusión y estimular la adquisición de

nuevos conocimientos. Una de las preocupaciones principales de las escuelas de segunda oportunidad debe ser “potenciar las habilidades de cada individuo” (Fernández y Cortés, 2015, p. 85), una cuestión a la que no dio respuesta el sistema ordinario. Esto crea una sensación de indefensión entre numerosos jóvenes que no han obtenido “respuesta por parte de un sistema educativo que los ha centrifugado” (Vázquez y Muñoz, 2018, p. 5), excluidos de la escuela por no adaptarse a las características de esta, generando una situación de fracaso escolar. Así pues, podemos ver que se trata de “una respuesta concreta a la interpelación de los jóvenes que no quieren formar parte de la escuela de los fracasados” (Thureau, 2018 p.12). Para atajar esta situación se nos plantean una serie de escuelas que facilitan a los diferentes jóvenes un modelo educativo adaptado a sus necesidades y demandas. Se trata, ni más ni menos, de atender a una población estudiantil en cuya trayectoria educativa se encontraron dificultades que pueden desencadenar serias carencias en su desarrollo individual (Alfageme et al., 2012; Fernández y Cortés, 2012; Fernández, 2014).

Como podemos observar, y así lo muestra la literatura anterior, nos encontramos ante un modelo educativo que posee tres objetivos muy concretos:

- Promover la integración de jóvenes excluidos socialmente.
- Garantizar el acceso de los jóvenes a la educación, la formación y la vida laboral, particularmente a través de la promoción y el reconocimiento de su educación no formal y su aprendizaje.
- Apoyar la transición de estos jóvenes del mundo educativo al mercado laboral, ayudándoles, por ejemplo, a que puedan conciliar su vida privada con su empleo. (Fernández et al., 2016, p. 101).

Es por ello por lo que, en este tipo de escuelas, encontramos una diferencia significativa con respecto al estilo pedagógico que comúnmente se sigue. Aunque los centros ordinarios ofrecen programas

con áreas optativas y de atención a la diversidad, no alcanzan la individualización de las escuelas que observamos. A su vez, las E2O poseen una idea propia sobre el camino didáctico que se debe seguir con el alumnado en la situación aquí descrita (Montero, 2018; Toraño, 2015). Es aquí donde radica la fundamentación para dar visibilidad a los aspectos pedagógicos singulares de las escuelas de segunda oportunidad.

3.1.1. Un modelo pedagógico divergente

Como se ha anticipado, una de las características principales de las E2O consiste en poner el foco en cada alumno que allí se forma. Muestra un modelo educativo orientado a las aspiraciones, las necesidades y las habilidades individuales de cada estudiante que estimule un proceso de aprendizaje activo y constructivo de desarrollo personal y profesional (Montero, 2016, 2018). A su vez, esto es el resultado de una adaptación para la que se tienen en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje y las necesidades de los estudiantes presentes en el aula (Toraño, 2015).

Pese a que no existe una investigación anterior profunda sobre este tipo de escuelas -señalado al inicio de este punto-, si encontramos distintas fuentes en las que se señalan las estrategias pedagógicas o características más relevantes de lo que sucede en el proceso de enseñanza aprendizaje. Como ejemplo de ello, exponemos en la tabla 11 una muestra de las distintas visiones que podemos encontrar:

Tabla 11

Estrategias pedagógicas diferenciadoras en las E2O.

Estrategias pedagógicas destacadas	
Fernández et al. (2016)	Oferta diversificada. Intensidad en la orientación. Formación individual (ritmos e intereses adaptados) y eminentemente práctica.
Toraño (2015)	Centrada en experiencias escolares de calidad. Curriculum diversificado y motivador a partir del conocimiento de los estudiantes. Actividades diseñadas desde los intereses del alumno. Apoyo en el diálogo y la comunicación (aprendizaje dialógico). Búsqueda de colaboración externa.
Agrupación de desarrollo Madrid sur (2007)	Trabajo previo al inicio de las acciones formativas. Homogeneidad en los grupos. Flexibilidad y readaptación metodológica durante el desarrollo del proyecto. Acompañamiento e itinerarios abiertos que favorezcan la implicación del alumnado.
Commission of the European Communities (2001)	Enfoque de enseñanza y asesoramiento centrado en las necesidades y habilidades individuales. Estimulación del aprendizaje activo en el estudiante. Módulos de enseñanza flexibles combinando desarrollo de habilidades básicas con formación práctica.

Nota. Elaboración propia. Varios autores.

Un primer factor común que podemos encontrar en los distintos autores es la diversificación y flexibilidad de enseñanza: “tanto el profesorado de la Escuela como ellos mismos, consideran que habrían tenido mayores posibilidades de éxito en un sistema capaz de aportar soluciones adaptadas a la problemática específica del alumnado con el que trabaja” (Toraño, 2015, p. 123). Además, debemos añadir que es un elemento facilitador en el acceso al aprendizaje, aumentando la eficacia del proceso. Por otro lado, es importante destacar que ello no sería posible sin otra de las características de las E2O, la rigurosa individualización que muestran este tipo de centros (Fernández et al., 2016). Para ello, valoran aspectos como el diálogo y la comunicación con los alumnos, realizando tareas acompañamiento durante su paso por las acciones formativas que hay realizan. Esto fundamenta en la ineludible atención a las necesidades particulares de los estudiantes para lo cual se

establecen actividades y procesos de enseñanza-aprendizaje diseñados a partir de los intereses de los estudiantes. Por último, es imprescindible señalar que la implicación del alumnado se pone en valor desde el momento en que se establece la necesidad de emplear un aprendizaje activo, fomentando habilidades personales y reflexión individual sobre lo que allí sucede.

3.2. La respuesta a los estudiantes alejados: medidas de reincorporación

A lo largo del tiempo se han planteado diferentes medidas o programas de reincorporación, con mayor o menor éxito, mediante los cuales los estudiantes permanezcan en su actividad formativa o la continúen después de haber abandonado. Existen vías ordinarias de reincorporación a la formación que llevan tiempo implantadas y han sufrido modificaciones mínimas a lo largo de los años, como pueden ser la Educación Secundaria Obligatoria o Bachillerato a distancia, o las diferentes pruebas de acceso a formación profesional o universidad. Además, en base al estudio realizado en el proyecto EDU2016-76306-C2-1-R, en la actualidad, los cuatro principales programas considerados medidas de reincorporación o segunda oportunidad (Bernárdez-Gómez et al., 2021; González et al., 2019) en la CARM son el Aula Ocupacional⁷ (AO), el Programa de Aprendizaje Integral⁸ (PAI), la Formación Profesional

⁷ Resolución de 7 de marzo de 2019 de la Dirección General de Atención a la Diversidad y Calidad Educativa, por la que se dictan instrucciones para la organización y autorización de las Aulas Ocupacionales en los centros públicos de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia para el curso académico 2019-2020.

⁸ Resolución de 15 de junio de 2016, de la Dirección General de Innovación Educativa y Atención a la Diversidad, por la que se regula el Programa de Aprendizaje Integral en la Educación Secundaria Obligatoria y su implantación en los centros públicos de la Región de Murcia.

Básica⁹ (FPB) y el Programa Formativo Profesional¹⁰ (PFP), que serán las expuestas a continuación por ser las que se encuentran vigentes.

3.2.1. Finalidad de los programas

Si comenzamos a abordar dichas medidas desde su finalidad podemos señalar que los cuatro programas mantienen una columna vertebral común que se circunscribe, por un lado, a reducir el absentismo y abandono escolar mediante el PAI y el AO cuando los alumnos aún no han llegado a este punto y, por otro, su desarrollo personal, formativo y profesional mediante el PFP y el FPB cuando el camino ordinario dentro del sistema educativo no ha sabido darles respuesta.

Así, tanto la Resolución de 7 de marzo de 2019 de la Dirección General de Atención a la Diversidad y Calidad Educativa que configura el AO, como la Resolución de 15 de junio de 2016, de la Dirección General de Innovación Educativa y Atención a la Diversidad que establece las directrices para el PAI, establecen en sus artículos referidos a la finalidad que, además de lo ya señalado, su propósito es favorecer la continuación de los estudiantes en el sistema educativo. Lo que se ve puntualizado en el caso del AO dónde, esta continuidad, debe ser en base a competencias personales, sociales y profesionales, necesarias para desarrollarse de forma plena en su formación (Almerich, Suárez-Rodríguez, Díaz-García y Orellana, 2020; Vallejos et al., 2018). Con el desarrollo de dichas

⁹ Decreto n.º 12/2015, de 13 de febrero, por el que se establecen las condiciones de implantación de la Formación Profesional Básica y el currículo de trece ciclos formativos de estas enseñanzas y se establece la organización de los programas formativos profesionales en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

¹⁰ Orden de 3 de septiembre de 2015, de la Consejería de Educación y Universidades, por la que se regulan los Programas Formativos Profesionales en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero, por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica de las enseñanzas de formación profesional del sistema educativo, se aprueban catorce títulos profesionales básicos, se fijan sus currículos básicos y se modifica el Real Decreto 1850/2009, de 4 de diciembre, sobre expedición de títulos académicos y profesionales correspondientes a las enseñanzas establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

competencias, se evita, por ejemplo, que los factores y condiciones personales y la historia escolar de los alumnos dejen de influenciar de una forma tan pronunciada la competencia que estos puedan alcanzar (Montero, 2016).

Desde otra perspectiva, y en continuación con los dos programas anteriores, las respectivas finalidades del PFP y el FPB ya contemplan la situación en la que se encuentren los estudiantes una vez finalicen su actividad formativa. El foco de ellas es una incorporación exitosa a la vida activa por parte de los estudiantes. Esto no significa la ausencia de una posible continuidad en el sistema educativo, sin embargo, también se considera esencial para los jóvenes que llegan a este punto, la presencia en ellos de unas características que favorezcan su inserción sociolaboral (Bahdon, 2020). Esto se refuerza mediante distintas tareas de acompañamiento y orientación hacia la consecución de competencias que permitan su autonomía.

3.2.2. Sobre sus destinatarios

A la hora de indagar respecto a quién se destina este tipo de programas, observamos que hay diferencias entre los destinatarios, tanto de edad desde la que pueden acceder como de condiciones de estos - estudios completados con anterioridad, por ejemplo-. Sin embargo, existe un núcleo que cohesiona dichos programas, el alumnado que se encuentra en riesgo de exclusión educativa y/o que presenta condiciones personales o de historia escolar que resulten en una valoración negativa del marco escolar, en suma, los estudiantes que rechacen la escuela. Esto resulta producto de aquellas situaciones donde los estudiantes denominados "objectores escolares" o "desastres sociales" (Escudero, 2013; Fernández Sierra, 2017; García Fuentes, 2017) se encuentran en contextos o situaciones de riesgo a lo que se suman distintos factores de riesgo que hacen de ellos vulnerables a resultados no deseables en el contexto

educativo (Escudero y González, 2013). Estos alumnos padecen las realidades y los contextos donde se enmarcan, son propicios para sucumbir ante ellos y acabar alejándose y abandonando el sistema educativo. Ello causa desencuentros continuos y falta de entendimiento con el proceso formativo ordinario que aboca a los estudiantes a una situación en la que, además de los distintos problemas de conducta y comportamiento que presentan en la mayoría de los casos (Janosz et al., 2000), exhiben un evidente desfase curricular, convirtiéndose en un estigma y “forma de culpabilizar al alumnado” (Saturnino y Molina, 2019, p. 285) por la circunstancia en la que se encuentran.

Se puede apreciar que estos programas siguen cierta linealidad en cuanto a su acceso debido a la edad de entrada. Mientras el PAI y el AO son medidas destinadas al alumnado en edad de escolarización obligatoria y, por lo tanto, aún no ha podido abandonar el sistema educativo. Los PFP y la FPB están pensados para aquellos alumnos que, tanto dentro como fuera del sistema, no han obtenido la titulación mínima obligatoria, por ello, se encuentran ante la coyuntura de haber “fracasado” (Fernández et Al., 2013; Fortin et Al., 2013; Jurado y Tejada, 2019). Aunque las edades de entrada puedan considerarse propicias para ello, también se destaca como son medidas que llegan tarde para los estudiantes. Cuestión que se expresa, incluso, desde el profesorado:

Otro de los grandes motivos de queja del profesorado es el derivado de tener en la misma aula (básicamente en 2º ciclo de ESO) a alumnos absolutamente desmotivados. La posibilidad de seguir programas de iniciación profesional a partir de los 15 años y la existencia de itinerarios pueden mermar el efecto negativo de los llamados *objectores escolares* (De Prada Vicente, 2002, p. 71)

Esta situación se produce pese a que los equipos directivos tengan en su mano aplicar estas medidas de corrección de una situación que entre en deriva, puesto que sus propuestas de acceso se realizan a instancias de la dirección y el equipo directivo/docente del programa, como es el caso del PAI y el AO.

3.2.3. Organización curricular de los programas

Como se ha apuntado líneas atrás, estas medidas de segunda oportunidad tienen como uno de sus objetivos la contribución al desarrollo de estos jóvenes, bien con su reintegración en el contexto ordinario o su inserción en el mundo laboral. Es por ello que se presentan una serie de módulos mediante los que se busca atender a cada una de sus demandas necesidades, según la medida en la que se encuentren. Esto presenta un beneficio doble, puesto que son pensadas para ellos, eminentemente prácticas y, consecuentemente, son más significativas.

Por un lado, aparecen los módulos transversales en todos ellos con la finalidad de que adquieran las competencias suficientes o básicas de las principales áreas de conocimiento del currículo en la formación ordinaria -ciencias exactas, ciencias sociales, humanidades, etc.- mediante las cuales se pueda producir esa reinserción formativa de la que venimos hablando. Esto hace de los módulos transversales los elementos básicos en el desarrollo curricular de estas medidas, siendo la única cuando hablamos del PAI, puesto que es la principal medida para la disminución del abandono escolar.

Cabe recordar que estas medidas se diferenciaban por su carácter eminentemente práctico, por lo que uno de los ejes centrales en torno a los que pivotan son los diferentes módulos profesionales encontrados en las AO, los FPB y los PFP. Dichos módulos, obedecen a las diferentes unidades de competencia profesional descritas en el catálogo nacional de cualificaciones, por lo que son encaminados a formar a los estudiantes en un ámbito laboral concreto (Velázquez y Cano, 2018). Cubren una parte importante de las cualificaciones profesionales que requieren las diferentes ocupaciones, además de garantizar que los estudiantes también tengan una salida a la situación en la que se encuentran.

SEGUNDA PARTE:
ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA
INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV: MÉTODOLOGÍA

1. Premisas y objetivos de la investigación

Ciertos presupuestos fundamentan el problema objeto de estudio y vertebran el desarrollo de este trabajo.

Así, desde una perspectiva teórica centrada en las trayectorias educativas de los estudiantes en riesgo de exclusión, se apuntaba la pretensión de indagar en la vinculación que tendrían con su trayectoria escolar los elementos constitutivos del centro escolar como unidad/contexto de referencia central, además de las diferentes experiencias que han sucedido fuera de la escuela y que generan eventos que afectan a dicha trayectoria. Una trayectoria educativa que, como se indicaba, se ve asimismo altamente influenciada por la *implicación* del estudiante en su aprendizaje y educación.

De otra parte, las trayectorias educativas del alumnado carecen de la linealidad necesaria como para que constituyan procesos simples en los que quepa esperar acontecimientos previsibles durante la estancia del alumnado en los centros educativos. Por el contrario, surgen eventos en sus vidas (*incidentes críticos*), relacionadas o no con el centro escolar, que tienen incidencia en su trayectoria (impactos) con sus correspondientes efectos en cómo se desarrolla el curso de vida del estudiante. Por otro lado, si un alumno considerado *ordinario* puede experimentar dichos impactos, el conocimiento disponible evidencia que los alumnos vulnerables, los que se encuentran en situación de riesgo, son más susceptibles de sufrir trances como los que aquí se estudian. Existen una serie de factores de centro que este tiene capacidad de controlar o, al menos, intentar regular, y que han sido expuestos en el punto 4 del capítulo segundo del marco teórico. Resulta de interés valorar el papel específico de los centros educativos y cómo intervienen en las trayectorias de los estudiantes y en la implicación que estos muestran. Por ello, cabe cuestionarnos ¿cómo afectan los elementos constitutivos del centro escolar al alumnado con estas características?

A su vez, los eventos de vida, contextualizados y condicionados por múltiples factores de los tres niveles de proximidad al estudiante estudiados, -micro, meso y macrosocial-, pueden influir en el descenso de la calidad de la implicación del estudiante por lo educativo, lo que suele derivar en un posterior abandono o fracaso escolar.

Aunque muchas veces el proceso de alejamiento de la escuela se completa, existen alumnos que, en un ejercicio de resiliencia, retornan a su educación y se vuelven a implicar en ella. Bien en centros donde se desarrollan medidas que se consideran de segunda oportunidad (FPB, AO, PAI, PFP) o centros que facilitan la continuación con sus estudios (ESA, Bachillerato a distancia, pruebas de acceso a FP o universidad).

Con estas ideas a modo de marco, y recordando los objetivos generales señalados en el apartado introductorio, se señalan una serie de objetivos específicos necesarios para dar cuenta del proceso de investigación:

- O1. Explorar los eventos de vida, eventos críticos y transiciones que permitan describir la trayectoria educativa de los alumnos en riesgo de exclusión que han pasado por una experiencia de abandono o fracaso escolar y se han reincorporado a su proceso formativo.
 - O1.1. Identificar los eventos de vida más relevantes y, entre ellos, los eventos críticos presentes en la historia de vida de estos estudiantes en riesgo de exclusión.
 - O1.2. Caracterizar los eventos de vida y eventos críticos potencialmente relevantes para la trayectoria educativa de los estudiantes.
 - O1.3. Caracterizar las trayectorias educativas de los alumnos y la reconstrucción narrativa que ellos hacen de las mismas.

O2. Comparar los eventos de vida y críticos en la trayectoria educativa de los alumnos y su implicación educativa y escolar.

O2.1. Describir las semejanzas encontradas entre los eventos presentes en las trayectorias educativas de los alumnos.

O2.2. Describir las diferencias encontradas entre los eventos presentes en las trayectorias educativas de los alumnos.

O2.3. Identificar las relaciones que se establecen entre los eventos presentes en las trayectorias educativas de los alumnos.

O3. Comprender contextualmente la incidencia que los eventos de vida y eventos críticos tienen en la trayectoria que los articula, desde la perspectiva de los alumnos, y en su implicación educativa y escolar.

O3.1. Analizar la influencia de los eventos de vida y eventos críticos en la etapa previa al abandono escolar

O3.2. Analizar la influencia de los eventos de vida y eventos críticos en la etapa abandono escolar.

O3.3. Analizar la influencia de los eventos de vida y eventos críticos en la etapa de reincorporación

O3.4. Analizar la influencia de las aspiraciones y expectativas de los sujetos en su curso de vida.

2. Enfoque de investigación

Bajo las perspectivas teóricas en las que se incardina el proyecto de investigación, el enfoque de investigación orienta la manera de abordar el trabajo, dando fundamento al conjunto de decisiones necesarias para desarrollar el proceso de investigación, incluyendo el análisis y discusión de los resultados (Bisquerra, 2016; Tójar, 2006).

A partir de su marco teórico, nuestro estudio adopta un punto de vista cualitativo bajo presupuestos biográfico/narrativos. La investigación biográfico-narrativa posee una tradición consistente en la investigación social, tornándose, en las últimas décadas, protagonista en el desarrollo de investigación de relevancia en el área educativa (Flick, 2014), particularmente cuando se pretende obtener información directa y comprehensiva sobre las trayectorias de las personas y sus historias de vida.

En los puntos que se desarrollan a continuación se expondrá de forma concisa el posicionamiento metodológico que se ha adoptado para dar respuesta a las cuestiones y los objetivos planteados en la investigación.

2.1. Metodología cualitativa en educación

Cuando se habla de metodología cualitativa se hace referencia a un enfoque de investigación polisémico a través del cual, en palabras de Denzin y Lincoln (2012), se puede indagar mediante gran variedad de técnicas y abordar desde diferentes enfoques de investigación muy consolidados. La mayor parte de los autores concuerdan, al describir las características de esta metodología, en que nos encontramos con un tipo de investigación humanista, transdisciplinar, con compromiso ético con la mejora y la creación del conocimiento y que posee pluralidad metodológica (Olabuénaga, 2012b; Tójar, 2006). Sin embargo, destaca la caracterización que establecen dos de los principales referentes en esta metodología, Taylor y Bogdan (1984, 2010), los cuales entienden los métodos cualitativos de investigación como un modo de encarar el mundo empírico, donde:

- La investigación cualitativa es inductiva. Desarrollándose conceptos a partir de los datos, no se recogen datos para

contrastar hipótesis. El investigador ve el escenario y las personas desde una perspectiva holística. No se reducen a variables inconexas, se consideran como un todo, un sistema interconectado. Los investigadores son sensibles a los efectos que ellos mismos ejercen sobre las personas que son objeto de su estudio, interactuando de un modo natural, no intrusivo. Se trata de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas, experimentando la realidad tal y como ellos la viven. Se apartan las propias creencias y perspectivas, nada se da por sobreentendido, los sucesos se ven como si fuera la primera vez. Para el investigador todas las perspectivas son útiles y valiosas. De esta forma, la perspectiva del alumno "gamberro" de clase es igual de importante que la del profesor. Los métodos cualitativos son humanistas e, inevitablemente, influyen en el modo que vemos a las personas, por lo que se tiene muy en cuenta el aspecto humano de la investigación. Todos los escenarios y personas son dignos de estudio, ninguno es poco importante o trivial como para no ser estudiado. La investigación cualitativa es un arte. Al caracterizarse por ser flexible y abierta, el investigador va modelando la investigación según los resultados que obtiene.

Se puede decir que el objeto de este tipo de método es el conocimiento de la realidad, fundamentalmente, a través del discurso. Maciá-Soler, Marcos, Colón, Gutiérrez, y Santos (2014) entienden el discurso como ese conocimiento que nos proporcionan los informantes a través de la palabra o por escrito, "el lenguaje, no solo un instrumento para investigar la sociedad, sino que es el objeto por el que se interesa" (Báez y Pérez de Tudela, 2007, p. 37). La investigación con esta metodología es conveniente cuando se desean conocer las razones por las que los individuos actúan de la forma en que lo hacen, tanto en el acontecer diario como en algún suceso particular. Es por ello que en este tipo de trabajos tiene una especial relevancia la experiencia de las personas en

la construcción de los distintos aspectos de su realidad que sean objeto de la investigación (Olabuénaga, 2012a). Dónde interpretar y describir los distintos sucesos narrados se torna una cuestión nuclear para comprender la esencia de lo que se investiga. Así pues, esta metodología insiste en analizar la experiencia desde el punto de vista de los que participan en el estudio.

En consonancia, autores como Miles, Huberman y Saldaña (2014) o Rodríguez, Gil Flores y García Jiménez (1996), señalan que la investigación cualitativa deberá realizarse mediante un proceso en forma intensiva y extensiva con los sujetos y sus contextos, con el fin de conseguir una mirada integral de las percepciones de los individuos. Para ello será necesario, según Flick (2014) y Vasilachis (2006), posicionarse en un plano de comprensión y empatía sobre la influencia que tienen los distintos contextos y sucesos que viven las personas.

Siguiendo a referentes en investigación cualitativa como son Guba y Lincoln (1985), es necesario que en este punto señalemos los criterios de calidad que rigen las investigaciones de este tipo:

- Credibilidad, entendida no solo como realizar descubrimientos creíbles sino, ser transparente en el proceso, explicando el "significado completo y profundo de las experiencias de los participantes" (Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 2018, p. 455), a través de lo que señala Creswell (2014) como: corroboración estructural de los datos y una adecuación referencial entre los descrito y los hechos.
- Transferibilidad, formulando hipótesis de trabajo relevantes en el contexto mediante las cuales se puedan aplicar los resultados a otras situaciones, ampliando y diferenciando objetivos y preguntas de investigación (Savin-Baden y Major, 2013). Aunque los estudios cualitativos no puedan ser

generalizables (Bisquerra, 2016; Hernández Sampieri et al., 2018), si se debe poder aplicar parte de los resultados a contextos diferentes a los que se ha realizado el estudio.

- Dependencia, haciendo referencia a la consistencia de los resultados (Creswell, 2014). A través de un tratamiento sistemático se aporta estabilidad entre los diferentes datos que se pueda recoger y la similaridad entre los análisis que se realicen.
- Confirmabilidad, mediante un análisis reflexivo y reconstrucción del conocimiento desde varios puntos de vista, minimizando los posibles sesgos que pudiesen aparecer y las propias tendencias que podemos tener como investigadores.

De ese modo se asume que, al posicionarse en un enfoque cualitativo, existirán procesos reflexivos con un considerable nivel de profundidad para lo que se debe establecer un enlace constante con los protagonistas de la investigación, y así desarrollar un tratamiento de los datos, tanto en la recolección como en su análisis, que facilite el necesario conocimiento holístico de la realidad que han vivido y en la que se encuentran.

2.2. El método biográfico-narrativo

El método biográfico-narrativo ha crecido en popularidad dentro de los métodos de investigación cualitativa. Así lo indican autores como Flick (2014) o Denzin y Lincoln (2012) en el sentido de que, pese a no tener una definición clara en sus inicios, este método ha tenido la posibilidad de concretarse con el paso de los años, destacando, como elemento común, la inclinación por la vida de los sujetos o un fragmento de esta (Olabuénaga, 2012a, 2012b). Bolívar et al. (2001) caracterizan este tipo de investigación de la siguiente forma:

Trayectorias del alumnado en riesgo de exclusión.

El conocimiento narrativo está basado en una epistemología constructivista e interpretativa. El lenguaje media la experiencia y acción. La narrativa es una estructura central en el modo como los humanos construyen sentido. El curso de la vida y la identidad personal son vividas como narración. La trama argumental configura el relato narrativo. Temporalidad y narración forman un todo: el tiempo es constituyente del significado. Las narrativas individuales y las culturales están interrelacionadas. (Bolívar et al., 2001, p. 22)

Con ello no se pretende crear generalizaciones o reglas en la realidad de los individuos (Maciá et al., 2014), puesto que el centro de interés de este enfoque acepta lo impredecible de las experiencias y el quehacer diario. Sin embargo, advierte Bisquerra (2016), sí existe cierto objetivismo en el trabajo de reconstruir la realidad que han vivido las personas y cómo se ha desarrollado su papel en la sociedad, son investigaciones que pueden trasladarse a otras situaciones que tengan un marco común o características similares. De ahí la incidencia en conocer los vínculos existentes entre la vida de los individuos y los elementos constitutivos de su trayectorias, para tener una visión holística de los hechos y, en otro sentido, establecer posibles similitudes en cómo afrontan diferentes personas esa misma situación. Autores como Cotán (2015), destacan precisamente ese aspecto como uno de los puntos fuertes de este enfoque:

El carácter retrospectivo, longitudinal de la información recopilada permite que el investigador realice un estudio sobre la cronología y los contextos y grupos de surgimiento, así como el desarrollo y puntos de vista de los individuos. El hecho de que las entrevistas en profundidad es la técnica por excelencia en el método biográfico y que, ésta, se utilice de manera consecutiva, proporciona una mayor calidad y veracidad a los datos. Permite la utilización de varias metodologías y técnicas en una misma investigación (triangulación metodológica). El método biográfico permite compensar el objetivismo de la investigación con los factores y elementos internos y encubierto de los comportamientos y experiencias sociales. Los campos y áreas marcados y tratados en las entrevistas en profundidad, resultan los campos de mayor productividad o rentabilidad. (Cotán, 2015, p. 260)

Pero hay que considerar los tipos de modelos que se pueden encontrar dentro de la investigación biográfico-narrativa. Estos, según Bolívar, Domingo y Fernández, (2001) y Tójar (2006), serían:

- el modelo arqueológico, centrado en un acontecimiento sobrevenido a partir del cual se suceden otros;
- el modelo estructural, basado en una fundamentación de hechos directamente relacionados con sus factores y la etapa en la que ocurren;
- el modelo de trayectoria, que se centra en la globalidad del proceso y cómo distintos acontecimientos ocurren a lo largo de la trayectoria de los sujetos.

Este último modelo de trayectoria será el que se desarrolle en el presente trabajo, puesto que se indagará en trayectorias específicas, un recorrido completo centrado en cómo afectaron los elementos constitutivos de los centros a estudiantes que abandonaron y se vieron inmersos en una situación de fracaso para, finalmente, retornar a sus estudios. Además, se debe señalar que es el modelo con mayor recorrido y del que más se han servido las investigaciones biográfico-narrativas, debido, en buena parte, a que es idóneo para apuntar esas relaciones con los diferentes sucesos en la trayectoria de los sujetos desde una perspectiva holística (Huchim y Reyes, 2013).

Por lo demás, Tójar (2013) y Olabuénaga (2012a, 2012b) señalan la naturaleza polisémica de la investigación biográfico-narrativa, destacando la necesidad de realizar una diferenciación de términos, puesto que en las últimas décadas ha existido una evolución metodológica considerablemente marcada. El desarrollo señalado se corresponde con una primera diferenciación entre los dos términos que dieron origen a este método tan característico (Taylor y Bogdan, 1984), la biografía y la autobiografía. Esta diferenciación estaría basada en el

agente que cuenta la historia o el relato, de manera que la autobiografía sería narrada en primera persona y, por el contrario, la biografía lo sería por una persona que ejecuta la tarea de investigación sobre la biografiada.

Sin embargo, han sido expresiones que han necesitado depurarse con el paso del tiempo y lo aquí señalado tiene su extensión en la actualidad con cierta ambigüedad etimológica. Autores como Bisquerra (2016), Flick (2014) o Tójar (2013) que han manifestado su postura en este aspecto, inciden en trasladarnos a la lengua inglesa para realizar una aclaración terminológica. Asimismo, muchas veces no se ha señalado diferencia entre los términos, usándose de forma confusa, debido a que el relato una vez contado pasa a ser un fragmento de historia. Esto viene reforzado por el discurso de Pujadas (2002) o Sanz (2005), asegurando que ambas formas eran utilizadas para referirse a diversos enfoques de manera indistinta hasta que Denzin y Bertaux hicieron la clarificación de términos indicada por Bolívar et al. (2001):

Life-story (relato de vida, autobiografía): narración (retrospectiva) por el propio protagonista de su vida o de determinados fragmentos/aspectos de ella, por iniciativa propia o a requerimiento de uno o varios interlocutores. En este caso, la historia de vida es tal y como la cuenta la persona que la ha vivido.

Life-history (historia de vida, biografía): elaboración (por biógrafos o investigadores) como estudio de caso de la vida de una/s persona/s o institución, que puede presentar diversas formas de elaboración y análisis. Normalmente, además del propio relato de vida, se emplean otros documentos, por pretender un carácter objetivamente, de acercarse a la historia real por múltiples materiales biográficos. (p. 28-29)

La mencionada confusión que puede aparecer en el uso de dichos conceptos se debe, nuevamente, a la naturaleza multifacética y polisémica de este método.

Según Denzin y Lincoln (2012), hay dos cuestiones clave. En primer lugar, el diacronismo, ya que las historias se estructuran en torno a una

linealidad en la vida, los acontecimientos se desarrollan en orden cronológico y se asocian a una globalidad, vinculan los sucesos a las instituciones y las personas con las que interacciona el sujeto. En segundo lugar, perspectiva holística (Bisquerra, 2016; Maciá et al., 2014; Tójar, 2013), con la intención de reunir y entender las diferentes relaciones que se han desarrollado durante su trayectoria de vital. Con ello, el relato de vida describe la historia de la misma manera y secuencia que está presente en la persona mientras que la historia de vida incide en desarrollar la narración con datos adicionales, que facilita la reconstrucción de la narración biográfica del sujeto de una forma más íntegra.

2.3. Historias de vida que retratan personas

Cuando uno se adentra dentro de las historias de vida, como método perteneciente al enfoque cualitativo, se puede discernir una serie de particularidades dentro de ella que la hacen característica en el abanico de los métodos de investigación. Como se ha apuntado, y así lo destacan Bolívar et al. (2001), esta metodología trata de dar sentido y construir significado en torno a hechos aislados que, a través del investigador, se van evocando en el individuo. Ello, inherentemente, supone un proceso reflexivo y de introspección a instancias de una persona que contrasta los distintos sucesos en la vida de otro individuo o en un aspecto de ella. La denominada por Flick (2014), *cartografía* de estos eventos, si bien hace referencia a la situación personal del individuo, sirve para referenciar al colectivo en el que esta se circunscribe, por lo que pierde, en cierta manera, ese carácter individual. Además, el autor añade que refleja cierta pluralidad social por referir la interacción del sujeto con diferentes elementos y agentes sociales. Sería fruto de esta construcción del curso de vida de una persona, la creación de un universo con pleno sentido para el investigador.

Otros autores se acercan a la técnica narrativa de las historias de vida desde los que denominan *retratos narrativos* de los sujetos (Brandenburg, 2021; Rodríguez-Dorans y Jacobs, 2020; Smyth y McInerney, 2013). Al igual que con las historias de vida, los retratos referidos facilitan la profundización en una experiencia del sujeto y la hacen visible ante el lector y ante el investigador. La semejanza entre las dos técnicas es tal que existen autores que señalan lo idéntico de ellas (Rodríguez-Dorans y Jacobs, 2020): se realizan mediante estudios de caso en profundidad, establecen los perfiles de los sujetos, y adquieren una estructura narrativa en su análisis. Así pues, usando el símil pictórico, el retrato es un dibujo escrito que revela y expone a un sujeto (Brandenburg, 2021) que normalmente ha sido silenciado y que, al igual que la técnica de las historias de vida, profundiza en las diferentes experiencias en las que se envuelven los estudiantes, así como los sentimientos de estos (Smyth y McInerney, 2013).

Como señalan Taylor y Bogdan (2010) la historia de vida resulta de una búsqueda por parte del investigador mediante un contexto interactivo, normalmente oral. Fruto de ello obtiene una serie de representaciones aisladas que va conformando con ayuda de la persona que realiza la historia sobre la totalidad de ella o alguna cuestión concreta (Flick, 2014). Con todo, hay que considerar como remarcan Huchim y Reyes (2013) que la intromisión en los distintos acontecimientos desarrollados a lo largo de una vida, potenciados por el proceso de autoreflexión, pueden producir diferentes efectos en la situación de la persona, desde la alegría por ser hechos gratificantes hasta emociones dolorosas por tratarse de incidentes desagradables.

Con la formación de este continuo se proporciona al investigador una vía para ahondar en la parte más íntima de las personas que quiere analizar. Así, recorriéndola de forma conjunta con el sujeto de la investigación, este se convierte en un investigador de su propia vida

(Pujadas, 2002), despierta mayor interés, si cabe, para el mismo. De esta forma, es válido el discurso de Olabuénaga (2012a, 2012b) cuando señala que el propio autoanálisis de los acontecimientos y de las acciones que se han desarrollado a lo largo de su trayectoria sirve al investigador como primera interpretación de ello. Esta forma de explorar los hechos supone una organización que se dota de sentido como conjunto, destaca la visión global y la relación entre sucesos como principal elemento de significado. Así pues, "las historias de vida no preexisten al propio proceso de narración, se producen en él a medida que la investigación avanza, que contribuye a orientar la vida y la acción de quienes la narran" (Bolívar et al., 2001, p.37).

A todo ello, hay que añadir objetivos de las historias de vida aspectos metodológicos muy concretos (Cotán, 2015)

- a) Abarcar la mayor experiencia bibliográfica posible de los individuos desde su juventud hasta el momento que la investigación pretende explorar.
- b) Distinguir los cambios y ambigüedades de entre todos los sucesos con el fin de clarificarlos sin que puedan existir dudas sobre el desarrollo de la historia.
- c) Comprender la subjetividad en el discurso, con la finalidad de revelar las atribuciones que el sujeto hace sobre su entorno y el mismo.
- d) Descifrar la esencia de la interpretación, se desarrolla la historia de los individuos desde su discurso y deja a un lado cualquier subjetivismo.

Se puede inferir que el proceso de investigación mediante las historias de vida es cíclico, estando estos objetivos enlazados entre sí para enriquecer la narración que se genera. Las historias de vida, al establecer una narración sobre la vida o parte de ella, de una persona, deben ser elaboradas con una profundidad que solo es permitida por la reflexión

del discurso y la experiencia que narra el individuo. Es por ello que autores como Bisquerra (2016) y Rodríguez et al. (1996) señalan que el relato de vida se inicia en el instante que el sujeto habla a otro individuo de un suceso concreto de su vida, siendo la palabra una herramienta fundamental para la construcción de la narración y la identidad de los individuos. En una dirección un tanto divergente, Ferrarotti (1983), Flick (2014) y Cotán (2015), apuntan cierta desorientación ante la historia de vida. Afirman que no se presenta como un método o una técnica, sino como una perspectiva de estudio propia mediante la cual se observa el producto de las interacciones entre el sujeto y su entorno.

Así pues, con esa mirada sobre el individuo y sus relaciones, se descubren las percepciones de los que han mantenido su discurso silenciado ante la sociedad (Vasilachis, 2006). Las percepciones se muestran como una forma de alcanzar la finalidad pretendida por la perspectiva investigadora: localizar en el discurso las vivencias contextualizadas y, a raíz de ellas, su influencia, así como reflexionar sobre el comportamiento y trayectoria de los sujetos a lo largo de sus experiencias. Para Denzin y Lincoln (2012), mediante las historias de vida, la persona se expone ante otra, desvelando sus valores, su ética y sus acciones. Unos aspectos muy personales dentro de un contexto totalmente expuesto, cómo es su familia, su centro o su grupo social.

3. Diseño de la investigación

Existen autores, como McMillan y Schumacher (2005), que entienden el diseño de investigación como una definición del trabajo de campo dónde se disponen los distintos elementos que intervienen en el proceso que lleva a la recogida, tratamiento y análisis de los datos. Ello se muestra a través de una exposición minuciosa por parte del

investigador, manifestando la técnica que guiará el trabajo y en qué condiciones se producirá el proceso de investigación.

3.1. Estudios de caso, múltiples

Una vez observados los distintos fundamentos metodológicos que hacen referencia a esta investigación, también es necesario señalar los diferentes aspectos que concretan su diseño. Puesto que esta investigación tiene como una de sus finalidades describir y caracterizar (para comprender) los contextos en los que se desarrollan las respectivas trayectorias de los estudiantes y, habiendo señalado la singularidad de las mismas, el diseño elegido para desarrollar la investigación es el referido como estudios de caso múltiples.

Este tipo de estudios puede considerarse como uno de los tradicionales y recurrentes en investigación cualitativa, desde sus inicios (Eisenhardt, 1989; Patton, 1990; Yin, 1984) hasta los más actuales (Celaya y Gaudin, 2020; García, Doncel, López, Calvo y Cordero, 2020; Velázquez y Lemini, 2020; Vicent et al., 2020). Ha sido una *herramienta* de primera mano para los investigadores que, en cierta medida, responde a la necesidad de “una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares” (Eisenhardt, 1989). Cuando abordamos una investigación mediante los estudios de caso conocemos una perspectiva concreta de un fenómeno; sin embargo, un estudio de casos múltiples facilita el acceso a diferentes agentes y situaciones que divergen y se cruzan de forma simultánea. Bisquerra (2016) añade una serie de ventajas en el uso socioeducativo de los estudios de caso:

Es una manera de profundizar en un proceso de investigación a partir de unos primeros datos analizados; es apropiado para investigaciones a pequeña escala, en un marco limitado; abierto a retomar otras condiciones personales o instituciones diferentes; favorece las distintas ópticas; lleva a la toma de decisiones, a implicarse, a desenmascarar prejuicios o preconcepciones. (2016, p. 303)

Si se contrastan los estudios de caso desde un enfoque holístico, será posible vincular tres aspectos de relevancia: las políticas educativas a nivel de centro, la práctica formativa, y la investigación. Y ello es pertinente dado que partimos de la idea de los sujetos como elementos integrados en un sistema, del que se trata de descifrar problemas, su origen y sus repercusiones. Por ejemplo, Yin (1984) define el estudio de caso como esa investigación dónde se estudia y analiza un fenómeno, en nuestro caso las trayectorias de los estudiantes, dentro de sus respectivos contextos. En la misma línea, Stake (1994, 2005) entiende el estudio de caso como una estrategia centrada en la comprensión de la realidad mediante la investigación, atendiendo a las circunstancias y complejidad de un caso singular para poder entender procesos ajenos en contextos similares. De esta forma, desde una perspectiva interpretativa podemos llegar a comprender la singularidad de un hecho.

Sin entrar a discernir cada una de las tipologías del estudio de casos múltiples y, siguiendo a Coller (2000), el diseño de estudio que se adopta en este estudio presenta las siguientes características:

Tiene un objeto de estudio basado en un proceso, no en un hecho concreto y puntual. Se trata de casos específicos que tienen relevancia por si misma, puesto que su representatividad está limitada, su fin es profundizar en cada uno de los casos y ahondar en su conocimiento. Por su naturaleza se trata de casos polares o extremos, no siguen la trayectoria de un estudiante ordinario y, en esas divergencias, es dónde radica su interés. Se trata de casos híbridos en lo que se refiere a su época de desarrollo. Trata de sucesos que se han desarrollado en el pasado y que tienen su continuidad en el presente. Según el propósito de los casos, se nos presenta una intención analítica de los mismos, dando relevancia al funcionamiento e influencia de lo estudiado. Igualmente, el autor también contempla el número de casos a estudiar que, en el nuestro, será da casos múltiples.

También conocido como *multicaso* (Tójar, 2006), se le presupone un interés en el análisis de los paralelismos, convergencias o bien, elementos divergentes que puedan aparecer entre cada uno de los supuestos estudiados. Planteándonos un estudio de casos disimilares puede ser relevante estudiar los diferentes casos con intención comparativa o permitirnos, además, centrarnos en las singularidades de cada uno de sus contextos, procesos, historias, etc. Otros metodólogos añaden una serie de concreciones a lo que se viene tratando. En el caso de Yin (1984), aporta la denominación de *replicación literal* cuando se espera la obtención de resultados que sigan una misma perspectiva teórica. Otro apunte se encuentra en Stake (1994, 2005), que establece la nomenclatura de *caso colectivo* para referirse al estudio de manera conjunta de diferentes casos.

4. Participantes y su contexto: elección de la muestra

Una de las tareas llevadas a cabo en esta investigación y que se ha visto fuertemente dificultada por la situación derivada de la alerta sanitaria provocada por el coronavirus ha sido la selección y el acceso a la muestra de estudio. No solo por la situación de riesgo que entraña entrar en el campo de investigación, sino por las trabas añadidas que se uno se puede encontrar para realizar ese acceso.

Para Bisquerra (2016), la muestra, en una investigación cualitativa, supone una "unidad de análisis [...] sobre el cual se recolectan los datos sin que necesariamente sea representativa de la población que se estudia" (p. 139), por lo que se pone énfasis en las particularidades, interesando el trabajo con sujetos que aporten relevancia, calidad y concreción al campo de estudio (Hernández-Sampieri et al., 2018). Por

ello, una de las características que se han tenido en cuenta para seleccionar la muestra ha sido su diversidad, condicionada por la amplitud de la población que se estudia.

4.1. Sobre la elección de los participantes

Se han encontrado diversidad de referentes en cuanto a selección de muestra. Autores como Eisenhardt (1989), Guba y Lincoln (1985) o Patton (1990) indican que se debe emplear una muestra que permita al investigador alcanzar una saturación teórica suficiente, esto es, que encontremos puntos de coincidencia entre los casos escogidos, por lo que la amplitud queda establecida bajo el criterio del investigador. Otros autores, como Hernández-Sampieri et al. (2018), indican que la muestra suficiente al desarrollar una investigación mediante historias de vida es de tres a cinco sujetos.

En las investigaciones que se han hecho anteriormente sobre el mismo o similar problema de estudio se han realizado muestreos intencionales no probabilísticos (Morentin y Ballesteros, 2019; Nieto, Portela, Torres y Rodríguez-Entrena, 2018). Para esta investigación también se ha empleado un muestreo en el que prima la posibilidad de acceso al mismo o la conveniencia del investigador (Bisquerra, 2016).

Con ello, y los objetivos y el marco teórico que se maneja en esta tesis doctoral, se ha buscado una muestra dentro de las distintas vías de reincorporación educativa a las que puede optar un estudiante después de haber pasado por un proceso de abandono o fracaso escolar. Como vías de reincorporación a su formación, entre otras, se han contemplado las existentes en la actualidad: pruebas de acceso a diferentes estudios (universidad, Formación Profesional), Educación para adultos, Formación Profesional Básica, Programas Formativos Profesionales, etc.

De forma concreta, nuestras historias de vida se han compuesto por los sujetos¹¹ y vías de reincorporación enumeradas a continuación:

- Alberto, de 26 años, se reincorporó mediante la prueba de acceso a la universidad para mayores de 25 años.
- María, de 27 años, se reincorporó mediante la prueba de acceso a ciclos superiores de Formación Profesional.
- Vanesa, de 28 años, se reincorporó mediante el acceso a un Programa Formativo Profesional.
- Marta, de 26 años, se reincorporó mediante el acceso a un Programa Formativo Profesional.
- Alicia, de 18 años, se reincorporó mediante el acceso a una Formación Profesional Básica.
- Gloria, de 17 años, se reincorporó mediante el acceso a un Programa Formativo Profesional.
- José, de 18 años, se reincorporó mediante el acceso a una Formación Profesional Básica.
- Manuel, de 29 años, se reincorporó mediante el acceso a un Programa Formativo Profesional.
- Paco, de 18 años, se reincorporó mediante el acceso a una Formación Profesional Básica.
- Carmen, de 18 años, se reincorporó mediante el acceso a una Formación Profesional Básica.

5. Técnica de recogida de datos

La entrevista en profundidad es la técnica de recogida de datos mediante la cual reconstruiremos las historias de vida y trayectorias de los sujetos que conforman la muestra. A continuación nos encontraremos con los apuntes que debemos tener en cuenta para desarrollar esta técnica y un desarrollo de cómo se ha elaborado.

¹¹ Durante toda la investigación se han anonimizado los datos recogidos, por lo que los nombres que constan en el texto son asignados de forma aleatoria para guardar la confidencialidad de los participantes.

5.1. La entrevista en profundidad

La entrevista en profundidad, planteada dentro del enfoque biográfico-narrativo, es señalado por los metodólogos y teóricos de referencia en el ámbito educativo (Bisquerra, 2016; Bolívar et al., 2011; Patton, 1990, 2002; Tójar, 2006), como el elemento base para profundizar en el conocimiento personal y sociocultural de los sujetos de investigación, especialmente para interpretar y entender las percepciones y puntos de vista de éstos. Esta técnica, conocida también como entrevista biográfica (Orellán, 2012), entrevista intensiva (Boluda, Dalouh, Cala y Jiménez, 2017), o entrevista larga (Cotán, 2015), es una herramienta primordial de recogida de datos para las investigaciones de carácter cualitativo cuando la información se debe extraer de individuos de una forma flexible y activa.

Al abordar la entrevista en profundidad se debe tener en cuenta que se realizará mediante diálogos y encuentros extensos durante el trabajo de campo (Bolívar et al., 2001). Tiene como objetivo “comprender la perspectiva de los informantes respecto a sus vidas, experiencias o situaciones, expresadas a través de sus palabras” (Cotán, 2015). Necesariamente, se produce un nexo entre entrevistado e investigador gracias a un proceso continuo de comunicación basado en preguntas, respuestas y reflexión conjunta, donde el diálogo sustenta el proceso. Por ello se pone el foco en recabar información facilitada por las personas sobre su experiencia vital, situándose en un ámbito o suceso concreto de ella o con carácter general, siendo los únicos informantes válidos de estos hechos. Consecuentemente, para elaborar historias de vida, las entrevistas en profundidad resultan elementos sustanciales en el proceso.

Cuando se piensa en la entrevista en profundidad como medio en la investigación cualitativa, se entiende como una metodología de “exprimido” en la que hay un entrevistador que se sumerge en un proceso

de comunicación para extraer el máximo fruto de él, al igual que una abeja se adentra en el pistilo de la flor para extraer su alimento. Sin embargo, en nuestro caso, si bien no se dispone de un instrumento recolector tan estructurado como el de este artrópodo, la entrevista en profundidad nos va a permitir movernos dentro del conocimiento del entrevistado de una forma flexible y dinámica. En palabras de Taylor y Bogdan (1990, 2010), las entrevistas cualitativas en profundidad son:

el encuentro cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentro éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal y como las expresan con sus propias palabras [...] siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. (p. 101)

Se puede apreciar que el conocimiento se realiza de una manera más profunda que con un cuestionario o checklist, pues la entrevista nos facilita, más que conocer si se desarrollan o no las acciones, conocer cómo se desarrollan las acciones y qué siente la persona cuando las desarrolla. Ello se ve facilitado mediante unas preguntas no directivas que animan a la persona a pronunciarse sobre la cuestión.

Este tipo de herramienta es de mucha utilidad cuando hay una población concreta para estudiar a partir de unos intereses de investigación bien definidos, que no permiten acceder a grandes poblaciones, limitación que se ve compensada por la profundización en el contenido, como ya se ha comentado. A su vez, se hace imprescindible dado que otros métodos de obtención de datos como la observación se hacen inviables, tanto por limitaciones de tiempo como estructurales.

Callejo Gallego (2002) señala que la diferencia de una entrevista con una conversación normal se encuentra a nivel pragmático, ya que el sentido de la entrevista es investigador, todo lo que se habla va a ser susceptible de ser revisado. La entrevista en profundidad no puede

clasificarse dentro de los tipos que Taylor y Bogdan (1990) señalan: historias de vida, aprendizajes sobre acontecimientos y explicación de escenarios. Más bien se trata de una amalgama de estos tres tipos, debido a su carácter informador sobre la biografía del entrevistado. Es necesario acceder a información sobre actividades que el investigador no puede observar, como las sucedidas en el aula, y así ampliar el conocimiento acerca de las trayectorias de los estudiantes como ocurre en esta tesis doctoral.

Para la realización de la entrevista en profundidad se requiere de un guión (Anexo 6) que permita el entrevistado contar su historia, teniendo en cuenta y evitando preguntas que puedan cerrar el camino al discurso. Se desarrollará una lista con los temas de interés para la investigación sin concretar en exceso las preguntas para que sea el propio sujeto quien desarrolle los puntos clave dónde ahondar. Sin embargo, sí debe evidenciarse el diacronismo inevitable en el enfoque biográfico-narrativo, pues la entrevista debe estar estructurada en cierto grado a efectos de valorar las diferentes etapas de la vida del individuo que se quieran estudiar. Con ese fin, y siguiendo a Bolívar et al. (2001), debemos considerar una serie de aspectos parejos para llevar a cabo la entrevista, los momentos y sus fases.

Por un lado, los autores señalan que se deben distinguir durante la realización de la entrevista tres momentos concretos: 1) la entrevista como acontecimiento, cuando se sucede la realización de esta y se produce la interacción entre investigador y sujeto. Se trata de un momento de relevancia debido a que se pueden captar, además del discurso, las actitudes y posturas de la persona, esto es, su perfil como entrevistado; 2) el instante que hace referencia a la entrevista registrada, donde el investigador se percata en el audio de la entrevista las distintas reacciones del momento anterior y las puede vincular al discurso; 3) el momento de entrevista-texto, una vez se realizada su

transcripción, el investigador se queda sin la voz y, por ende, sin la escucha, para pasar a la fase reflexiva e interpretativa de la lectura.

Por otro lado, también se muestra como necesario considerar sus fases de ejecución:

- Una primera, donde la entrevista es planificada en función del perfil inherente al entrevistado, debiendo personalizarse, puesto que, como señalan Bolívar et al. (2001, p. 161), “no hay una entrevista biográfica igual a otra”.
- La segunda fase a contemplar sería la propia realización de la entrevista, dónde se hace necesario generar un contexto de reflexión sobre su experiencia vital para que emerja la narración por parte del entrevistado, participando, el investigador, sólo en los momentos en los que su contribución a la entrevista suscite significados. Para dicha fase se ha elaborado un protocolo específico de acceso al campo que se podrá encontrar en el anexo 5.
- Y, la tercera fase a considerar sería la propia interpretación de la entrevista. En el momento que la información está recogida y transcrita comienza la fase de investigación que hace referencia al análisis e interpretación de los datos.

Durante su ejecución, como se apuntaba, es necesario crear un clima de confianza que facilite el diálogo, seguridad e intimidad entre entrevistador y sujeto. Ello posee una importancia tal que autores como Boluda et al. (2017) o Cotán (2015) señalan una serie de reglas o condiciones que favorecen la realización de la entrevista. De estas destacamos:

El entrevistador no ha de hablar si no es necesario. Cuando el sujeto aborda un asunto interesante para el objeto de estudio, pero se muestra poco claro, es posible estimular el discurso del narrador mostrando interés y solicitándole que

profundice en esa cuestión, o bien formulando una pregunta. Es preciso estar atento para evitar las preguntas cerradas que puedan tener un monosílabo como respuesta. Ejercitar la escucha atenta. De este modo, cuando se oye algo que contradice o anula lo dicho anteriormente o que confronta las evidencias disponibles, el investigador puede y debe pedir más explicaciones, abordándolo de forma sutil para que en puesto de inhibir la narración la estimule. El momento cierto de realizar estas aclaraciones no siempre es el momento exacto en el que han sido escuchadas, pues existe el riesgo de romper la línea de raciocinio. (Boluda et Al., 2017, p. 320)

Ahí se puede observar la sutileza con la que debe ser tratado el desarrollo de la entrevista y la necesidad que se presenta en el proceso de investigación de volver a tratar con el sujeto lo encontrado en anteriores encuentros. Reviste importancia que el informante haga el espacio suyo, manteniendo un papel de espectador lo máximo posible, permitiendo, de esta forma, hacer esa reconstrucción de la vida que se busca. Una reconstrucción para la que que, autores como Nieto et al. (2018) o Pujadas (2002), señalan instrumentos de los que el investigador se puede servir para facilitar el proceso, siendo el caso de un esbozo general de las fases o ciclos de su vida, o los biogramas, que servirán como ilustración de cada una de las trayectorias de los sujetos.

5.2. Elaboración y validación de la entrevista

Para la creación del instrumento que se ha utilizado para el desarrollo del trabajo de campo nos hemos basado en los referentes metodológicos y las características que estos nos ofrecen sobre la elaboración y caracterización de la entrevista en profundidad como herramienta de recogida de información. Referentes como Hernández-Sampieri et al (2018) o Bisquerra (2016) recomiendan tener en cuenta diferentes aspectos como: la redacción de los ítems, la tipología de preguntas y el formato o estructura general de la entrevista, así como el protocolo establecido para llevarla a cabo. Además, nos hemos

servido de trabajos anteriores que, por su similaridad al estudio que desarrollamos (Rodríguez-Entrena, 2012; Portela, Nieto y Toro, 2009; Proyecto: EDU2016-76306-C2-1-R), han sido un apoyo del que extraer las bases de la entrevista.

En otro orden de cosas, en su elaboración se han tenido en cuenta dos grandes dimensiones: en primer lugar la etapa educativa a la que hace referencia la cuestión planteada y, en segundo lugar, los diferentes eventos o hechos acaecidos en su trayectoria escolar que influenciasen su implicación, o no, en sus estudios. Posteriormente, estas dimensiones serán empleadas como grupos de categorías en el análisis de los datos.

Las diferentes cuestiones desarrolladas en la entrevista se han secuenciado de forma lógica, que no rígida, pudiendo moldearse en función de las diferentes respuestas y alusiones de los estudiantes, considerándose así, una entrevista de carácter semiestructurado. Además, se han elaborado dos tipos de preguntas: la generales o gran tour (Hernández-Sampieri et al., 2018), orientadas a partir de planteamientos abiertos; y preguntas para ejemplificar (Hernández-Sampieri et al., 2018) o probes (Patton, 2002), que tienen la finalidad de profundizar en algún aspecto concreto en el que se pretende indagar.

De esta manera, y sumando las cuestiones referentes a los rasgos generales y del entorno del sujeto, la estructura de la guía de entrevista (se encuentra en el Anexo 6) contiene los siguientes aspectos y las siguientes preguntas generales:

- Preguntas que llevan a la contextualización del sujeto e inicio de la entrevista, interesándose por los diferentes contextos socioeconómicos en los que ha crecido y la visión y valoración personal que tiene sobre sí mismo.
- Preguntas que nos mostrarán los diferentes eventos y experiencias en cada una de las etapas que ha vivido el sujeto en su trayectoria educativa: la etapa anterior al alejamiento de la escuelas, el momento en

el que estuvo alejado de la educación y la etapa en la que se reincorporó a su formación. Además, se cuestionará sobre cómo se producen dichos eventos y cómo los valoran.

- Preguntas dirigidas a obtener una retrospectiva general sobre su trayectoria y de cierre, en las que se plantean cuestiones generales sobre sus expectativas a lo largo del tiempo y la valoración general de su proceso y la formación recibida. Esta parte también servirá para profundizar en aspectos que no fuesen suficientemente claros o que se deseen aclarar.

Resulta inherente a la creación de un instrumento de recogida de datos la validación del mismo. Con este fin, se elaboró un documento que fue enviado a diferentes expertos para su validación con una serie de instrucciones que facilitasen su entendimiento, así como su motivación y origen (Anexo 2). Para dicha validación se solicitó la participación de los componentes del Grupo de investigación en Equidad e Inclusión en Educación de la Universidad de Murcia, al que pertenece el que suscribe, y que cuenta con una amplia trayectoria en el problema de investigación tratado en la presente tesis doctoral. Con el documento explicativo, y siguiendo el Método de Agregados Individuales (Corral, 2009; Escobar y Cuervo, 2008; Traverso, 2019) se remitió el borrador inicial de la entrevista vía e-mail que constaba de 17 cuestiones generales con sus respectivas cuestiones o puntos de profundización. Mediante la misma vía, se recibieron las diferentes valoraciones de los expertos que, una vez observadas minuciosamente cada una de las cuestiones, se realizaron las modificaciones necesarias que llevasen a perfeccionar el instrumento. Por otro lado, se llevaron a cabo dos entrevistas piloto que sirvieron para extraer las primeras impresiones sobre la pertinencia o no de cada una de las preguntas. Después de este proceso, también se realizaron las oportunas modificaciones.

6. Análisis de datos.

En la tesis doctoral que se desarrolla, el análisis de los datos se sustenta en tres elementos. Por un lado, la técnica de análisis de contenido, empleada eminentemente para realizar indagaciones en los datos de carácter cualitativo, y además, el uso del software de análisis de datos cualitativos ATLAS.ti, que aportará sistematicidad y rigor al mencionado proceso de análisis. Por otro, los biogramas, dónde se reflejarán los diferentes eventos y trayectorias de los estudiantes. Mediante estos se podrá valorar cada una de las trayectorias escolares seguidas por los estudiantes y cómo se han visto influenciadas por la implicación. Igualmente, serán un marco sobre el que reconstruir las diferentes historias de vida de los sujetos.

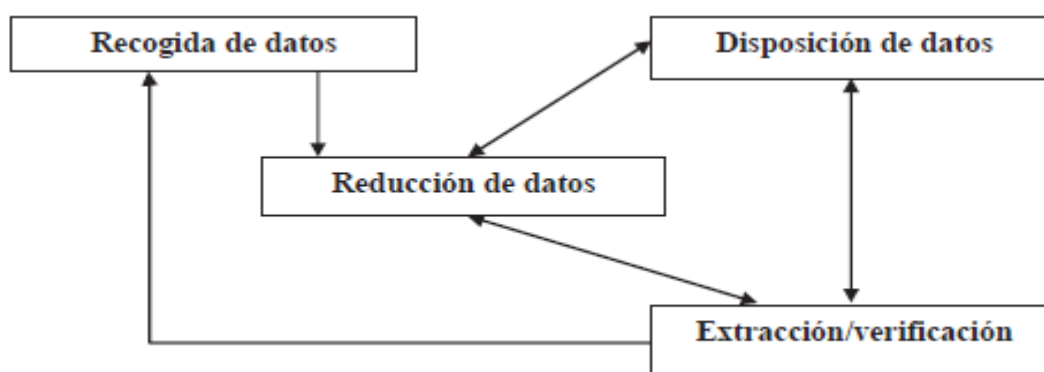
6.1. El análisis de contenido

Desde los diferentes autores que han sentado precedente en materia de investigación cualitativa, como Holsti (1969) o Krippendorff (1980), hasta los metodólogos más actuales que continúan su tradición, el caso de Creswell (2014) o Friese (2020), existe coincidencia en señalar el análisis de contenido como una técnica de análisis de los datos recabados durante el trabajo de campo marcada por la sistematicidad y exhaustividad, además de la objetividad intrínseca al proceso de investigación. Una técnica que, en palabras de Bisquerra (2016), permite al investigador indagar en la esencia del discurso mediante los diferentes procedimientos utilizados para la recogida de información, su tratamiento y posterior análisis. Refiere un conjunto de tareas: la manera en la que organicemos la información y se manipule de forma estructurada (Creswell, 2014) mediante una exploración inicial de la información; una posterior estructuración de los mismos mediante una segmentación de datos que aportan significado por sí mismos; una

búsqueda que relacione os diferentes significados extraídos y, finalmente, una clasificación de los mismos (Hwang, 2008; Lewis, 2016).

Tomando las siguientes definiciones del análisis de contenido sabemos que es una técnica de investigación: para la “descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de la comunicación” (Berelson, 1952, p. 18); para “formular inferencias identificando de manera sistemática y objetiva ciertas características específicas dentro de un texto” (Holsti, 1969 p. 5); y “destinada a formular,

Figura 16
Proceso de análisis de datos.



a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto” (Krippendorff, 1990, p. 28); lo que nos lleva a metodólogos más recientes como Miles et al. (2014) o Tójar (2006), que señalan cómo en el procesamiento de la información, o análisis cualitativo de datos, se puede inferir un flujo y conexión interactiva de tres tipos de operaciones básicas: 1) la reducción de la información, con la consecuente preparación de datos y toma de decisiones sobre cómo abordar el análisis 2) la disposición de los datos, estableciendo las técnicas que se usarán y dónde se les dota de estructura; y 3) la extracción de relaciones y la verificación de conclusiones (Miles et al., 2014), y dotándolas de sentido que facilite respuestas a los problemas planteados. Proceso ilustrado en la figura 16.

Se observa cómo el análisis de datos cualitativos mediante la técnica de análisis de contenido resulta un proceso complejo donde sus propósitos están marcados por el propio proceso de trabajo con la información:

1) explorar los datos, 2) imponerles una estructura (organizándolos en unidades y categorías), 3) describir las experiencias de los participantes según su óptica, lenguaje y expresiones; 4) descubrir los conceptos, categorías, temas y patrones presentes en los datos, así como sus vínculos, a fin de otorgarles sentido, interpretarlos y explicarlos en función del planteamiento del problema; 5) comprender en profundidad el contexto que rodea a los datos, 6) reconstruir hechos e historias, 7) vincular los resultados con el conocimiento disponible y 8) generar una teoría fundamentada en los datos (Hernández-Sampieri et al, 2018, p. 451)

Si se asume lo anterior como una generalidad, cada investigación puede presentar particularidades o procesos específicos en función de los resultados que se persigan. En nuestro caso, teniendo en mente el enfoque biográfico-narrativo y el estudio de los cursos de vida de los estudiantes, nos centraremos en el desarrollo de categorías que nos permitan recrear las diferentes historias de vida de los sujetos y así plasmar las trayectorias educativas que nos podamos encontrar en base al protocolo de entrevista establecido, por lo que el proceso responderá inicialmente a un método de análisis deductivo (Miles et al., 2014). Sin embargo, se debe observar como un proceso flexible donde, junto a las categorías emergidas del trabajo teórico anterior y de los estudios previos, afloran nuevas categorías con nuevos significados o que refuercen o clarifiquen las existentes adquiriendo, además, cierto carácter inductivo (Franco y Morillo, 2016).

De esta forma, dichas categorías, los grupos de códigos y códigos empelados en el análisis son los que figuran en la tabla 12.

Tabla 12

Categorías empleadas en la codificación.

Nivel de aproximación al estudiante	Tipo de implicación	Etapas en la trayectoria educativa		
Macrosocial	-Sistema de educación y formación -Valores sociales dominantes -Relación entre trabajo y formación	-Implicación positiva -Implicación negativa	Etapa previa primaria	Etapa alejado
Mesosocial	-Comunidad -Familia -Grupo de pares -Centro educativo	Teoría del curso de vida -Eventos de vida -Eventos críticos	Etapa previa secundaria	Etapa de reincorporación
Microsocial	-Características individuales -Relaciones interpersonales		Etapa de alejamiento	Atemporal
Factores de centro	CEA: Currículum y proceso de enseñanza-aprendizaje CRC: Clima relacional de centro AEO: Aspectos estructurales y de organización LEC: Liderazgo educativo de centro AAO: Acciones de apoyo y orientación RFC: Relaciones con la familia y la comunidad			

6.1.1. Contribución del programa de análisis de datos ATLAS.ti

En este tipo de procesamiento de datos están ya planteadas las herramientas que ayudan al investigador la tarea: los programas para el análisis cualitativo asistido por ordenador o CAQDAS, por sus siglas en inglés. Este tipo de programas se basa en asignar categorías preestablecidas a partes de textos o citas con el fin "ordenar" la información encontrada en torno a un concepto y después, si el investigador lo desea, establecer conexiones entre ellos. Autores como Carvajal (2001), Lewis (2016) o Sabariego Puig, Vilà Baños y Sandín (2014) señalan que este tipo de programas obedecen al proceso sistemático tradicional de cortar y pegar de hace varias décadas, pero, obviamente, con algunas ventajas, como el tiempo, mayor garantía de rigor o estructuración de los datos. Estos autores indican que, pese a la variedad,

los CAQDAS se pueden clasificar en tres grandes grupos: los recuperadores de texto, que permiten hacer búsquedas de palabras clave dentro de la información; los codificadores y recuperadores, los cuales brindan la posibilidad de dividir un documento en bloques y poner códigos a los mismos; y los constructores de teoría, que se centran en las relaciones entre categorías e incluyen las características de los otros dos. Entre estos últimos se encuentran el ATLAS.ti V9, utilizado para esta investigación.

El ATLAS.ti es un programa especializado en análisis cualitativo que permite categorizar los datos y vincularlos, dentro del mismo documento o de varios distintos, lo que ayuda al investigador a descubrir patrones dentro de la información. Todo ello se estructura en torno al denominado Proyecto de investigación que contiene y guarda todas las operaciones que se han realizado como si de un procesador de textos que almacena lo que escribimos se tratase. Se debe destacar que estos programas tienen una serie de ventajas a la hora de debatir cuestiones ya conocidas “bajo el epígrafe de objetividad, fiabilidad y validez en investigación cualitativa¹²” (Sabariego Puig et al. 2014, p. 122). Por ejemplo, el control de los solapamientos durante el proceso de investigación o la utilidad de la representación de relaciones complejas entre códigos u otros elementos. Igualmente, este tipo de programas obedecen al principio VISE (Friese, 2020): a) visualización, con herramientas disponibles para visualizar propiedades complejas y relaciones entre los elementos de ATLAS.ti que acumulamos durante el proceso de obtener significado y estructura a partir de los datos analizados; b) inmersión, ofreciendo herramientas que permiten sumergirse completamente en sus datos; c) serendipia, facilitando encontrar significados sin haberlos buscado, equiparándolo con un enfoque intuitivo de los datos; y d) exploración, según la cual, el paradigma sobre programa, incluido el proceso de

¹² Teniendo presente los criterios de rigor ya mencionados en el punto 2.1 y señalados por Guba y Lincoln (1985): credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad.

familiarizarse con su particular idiosincrasia, es particularmente propicio para un enfoque exploratorio y orientado al descubrimiento.

6.2. Los biogramas

Una manera de dar inicio o contrastar la exploración y análisis dentro del enfoque biográfico-narrativo puede ser mediante la confección de “un mapa de la historia personal y profesional, a partir del establecimiento de una cronología, y de los acontecimientos que habían acaecido en la vida del entrevistado” (Vera, 2010, p.427), esto es, un biograma. Este permitirá al investigador representar la trayectoria del sujeto que es objeto de estudio. En palabras de Nieto et al. (2018),

consiste en construir una representación textual y visual sumaria de los sucesos más relevantes acaecidos en la vida de una persona, combinados y ordenados cronológicamente, en la cual quedan plasmados la descripción que hace la persona de los sucesos en sí y las apreciaciones o valoraciones de que son objeto por parte de ella (Nieto et al., 2018, p.101)

De esta manera, se da lugar a una estructura gráfica y ordenada de los distintos hechos relevantes que han supuesto momentos de inflexión en la vida del estudiante. Así pues, se trata de esquematizar la historia de vida, teniendo en cuenta la cronología de los hechos, los acontecimientos de las fases que en ese recorrido se reflejan, y la valoración que la persona hace de ellos.

Esta técnica de análisis de la información ha sido utilizada de forma recurrente y ha sido considerablemente contrastada a lo largo de los años (Domingo, Martos y Martos Titos, 2017), tanto en investigaciones en el ámbito educativo como en el conjunto de las ciencias sociales. En la misma línea de los autores mencionados, se entiende el biograma como una herramienta que operativiza el enfoque biográfico-narrativo centrandolo el foco de atención de entrevistado y entrevistador en la reflexión basada en la experiencia vital de la persona. Mediante la

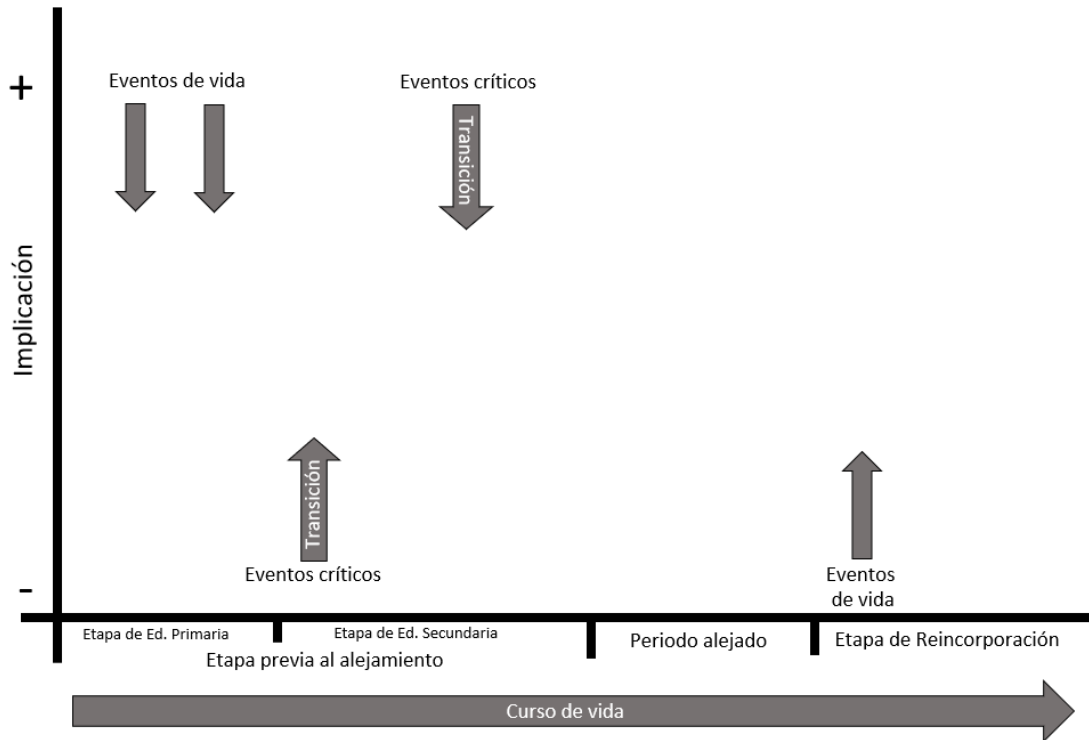
aparición de nuevos relatos se contrastan o depuran los hechos presentes en el biograma, ayudando a su comprensión y a la reflexión sobre las experiencias vividas a lo largo de su trayectoria.

Este tipo de instrumentos dentro de la investigación, además de utilizarse para recabar nuevos datos, poseen ese sentido operativo mencionado en el párrafo anterior. Suponen una primera estructuración de los datos mediante una cartografía de la trayectoria del entrevistado y de los hechos de relevancia o incidentes críticos dentro de ella (Bolívar et al., 2001). Presentándose, a su vez, como la forma de establecer sentido y una trayectoria a las historias de vida. De esta forma se conseguirá concretar ese escenario diacrónico mencionado anteriormente y necesario en investigaciones planteadas mediante este enfoque.

Las ventajas del empleo del biograma como herramienta en las historias de vida parecen inevitables, tomando una actitud como nos advierten Domingo et al. (2017). En primer lugar, presenta al propio sujeto en un mapa donde se muestra su trayectoria, una ayuda al realizar la historia de vida cuando esta se aborda. Derivado de esto, en segundo lugar, encontramos que por medio de los biogramas se muestran hechos más destacados de la trayectoria, los incidentes críticos, pudiendo percibirse con nitidez, posibles momentos de inflexión, sus detonantes o las consecuencias de esto, mostrándose como elementos que dan sentido a la vida. Además de los distintos sucesos y las categorías de análisis que se presentan intrínsecas a esta herramienta, a través la trama reflejada en los biogramas pueden extraerse elementos transversales que aporten significado y ayuden a construir la historia de vida.

Con lo indicado a lo largo de este apartado, y apoyándonos en investigaciones que han empleado esta herramienta (Bolívar et al., 2001; Domingo et al., 2017; Portela et al., 2019), se ha procedido a elaborar la siguiente plantilla de biograma (figura 17):

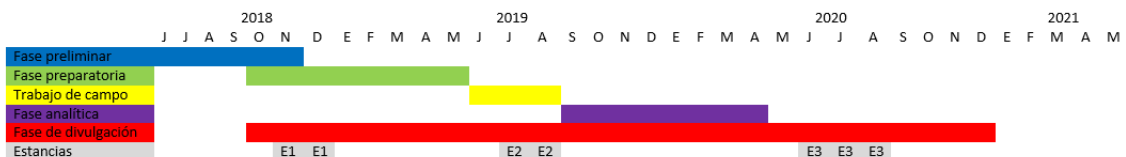
Figura 17
Plantilla de biograma.



7. Desarrollo y cronograma de la investigación

La investigación ha abarcado cinco partes que, por lo demás, siguen criterio de metodólogos de referencia empleados en esta tesis doctoral como Bisquerra (2016) o Hernández-Sampieri et al. (2018) y quedando estructurado como se indica en la figura 18:

Figura 18
Cronograma inicial de la investigación.



1. **Fase preliminar:** se llevó a cabo la planificación de la acción investigadora, a la vez que una primera toma de contacto con la bibliografía del objeto de estudio realizando un minucioso y exhaustivo análisis documental. Ésta se recabó mediante una rigurosa revisión bibliográfica para, después, poder establecer el camino que se ha tomado en la investigación anterior en este ámbito. De esta forma pudimos dar paso a concretar la construcción de un marco de referencia en el que se asienta la investigación.
2. **Fase preparatoria:** se comenzaron a preparar las herramientas de recogida de datos a utilizar en el trabajo de campo, así como el inicio de la búsqueda de los participantes objeto de estudio. Esta elección se realizó por conveniencia dependiendo, fundamentalmente, de la disponibilidad y adecuación de los mismos. En cumplimiento de la legalidad vigente, así como de las exigencias del proceso investigador, se redactaron los consecuentes documentos de invitación a participar en la investigación como los referidos a la LOPD. Además, en este momento, se dotó de mayor concreción al marco de referencia de la presente tesis doctoral.
3. **Trabajo de campo:** al llegar a este punto comenzamos a desarrollar lo dispuesto en la fase anterior, procediendo con las herramientas establecidas para la recogida de los datos.
4. **Fase analítica:** una de las de mayor importancia, centrada en el examen y la interpretación de los datos recabados anteriormente. Se realizó un análisis de contenido con el programa ATLAS.ti, lo que exigió una adaptación de los datos al programa para, posteriormente, realizar la extracción de las ideas relevantes gracias a su reducción, codificación e interpretación. Esta tarea

comenzó en la medida de lo posible, al tiempo de la recogida de datos.

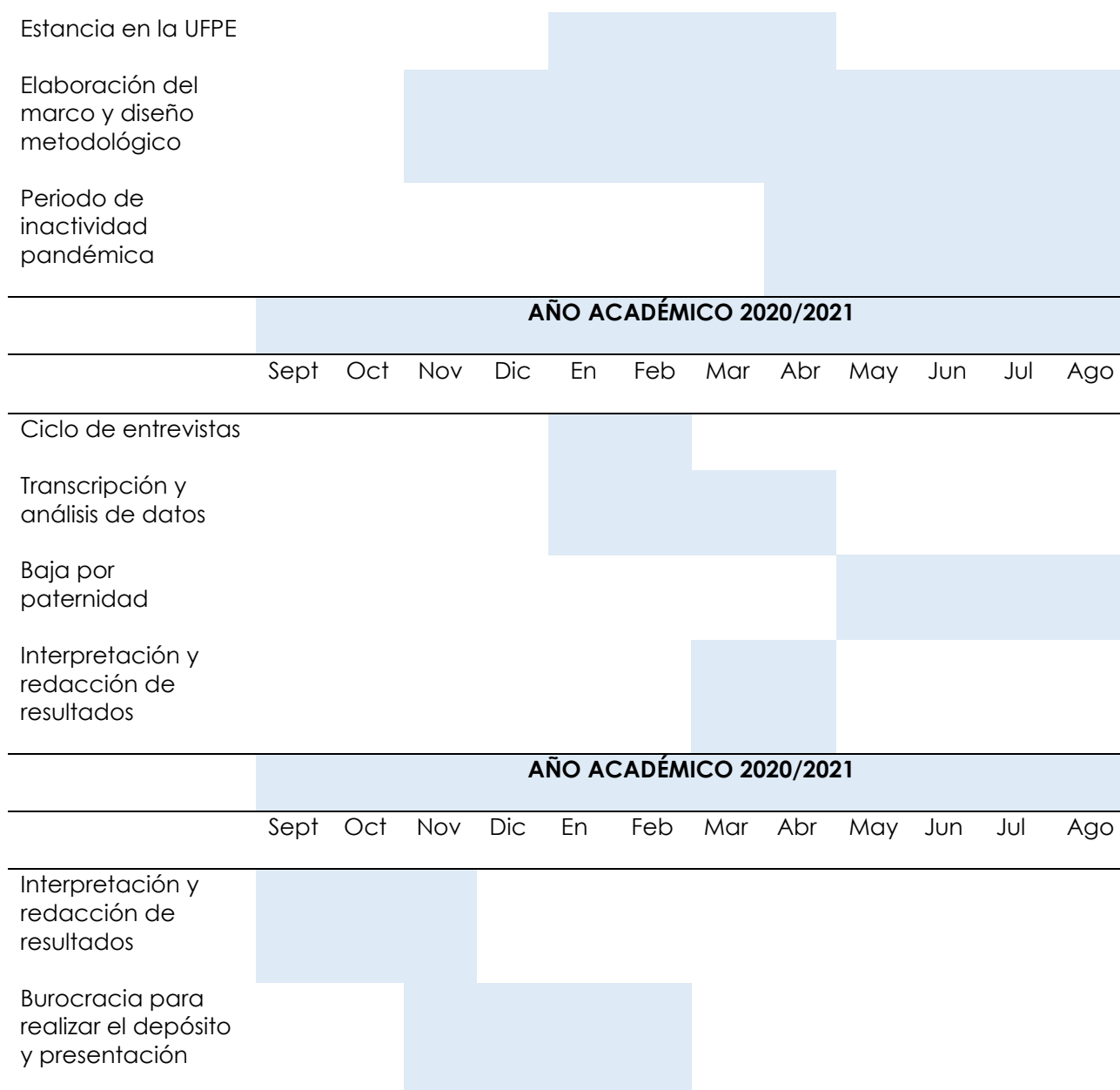
5. **Fase de divulgación:** igualmente, debido a requerimientos del programa de doctorado, se procedió a realizar la divulgación de los resultados durante el proceso de investigación. Dicha labor abarcó desde los primeros hallazgos en cuanto al establecimiento de un marco conceptual hasta la presentación final de resultados.

La temporalización mostrada fue, con mucho, optimista en cuanto a tiempos por diversas alteraciones sufridas, incluida pandemia mundial entre medias. Sin embargo, la investigación cualitativa, intrínsecamente flexible, ha permitido la adaptación a las circunstancias y diferentes necesidades en cada momento, quedando configurada cada una de las actividades según se indica en la tabla 13:

Tabla 13

Cronograma de investigación.

Actividad	AÑO ACADÉMICO 2018/2019											
	Sept	Oct	Nov	Dic	En	Feb	Mar	Abr	May	Jun	Jul	Ago
Diseño del plan inicial de investigación	■	■	■	■								
Estancia en la UFPE		■	■	■	■							
Análisis de la literatura	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Estancia en el IFPE						■	■	■				
Redacción del marco teórico								■	■	■	■	■
Estancia en el IFPE											■	■
	AÑO ACADÉMICO 2019/2020											
	Sept	Oct	Nov	Dic	En	Feb	Mar	Abr	May	Jun	Jul	Ago
Redacción el marco teórico	■	■	■	■	■							



8. Adhesión al Código de Buenas Prácticas de Investigación

En el desarrollo de esta investigación, el autor de la tesis doctoral ha asumido como propio el Código de Buenas Prácticas de Investigación¹³ (CBPI), un elemento de investigación básico establecido por el Comité de Ética de la Universidad de Murcia, institución a la que se pertenece. Por un lado, se incluyen diferentes aspectos ya señalados en

¹³ Accesible en: <https://www.um.es/web/comision-etica-investigacion/codigo>

esta investigación de forma explícita o implícita, como son: a) la supervisión del personal investigador en formación, al que el CBPI se refiere como esa tarea que realizan los directores en su labor de sujetos que orientan a la persona que se está iniciando en la investigación marcando el camino que debe seguir (Contreras, 2020; Gallastegui, Gorospe y Apraiz, 2020; Head, 2020; Zuleta, 2020); b) la preparación de protocolos de investigación, para lo que se ha realizado un diseño de investigación que, cuidadosamente, ha tratado cada uno de los aspectos a los que se enfrentaría el investigador novel en el desarrollo de su labor (Braun, Ravn y Frankus, 2020; Madalinska-Michalak, 2020). Una vez, realizada dicha planificación, se procedió a solicitar la aprobación del Comité de Ética de la Universidad de Murcia¹⁴.

Por otro lado, desde el CBPI se apunta a este protocolo como el garante de algunos aspectos éticos fundamentales, concretamente los que atañen al presente apartado y que son los referidos a la documentación, almacenamiento, custodia y compartimiento de datos y/o registros. Se han mantenido encuentros con los responsables legales y los responsables de los centros antes de llevar el trabajo de campo con el propósito de facilitar la información necesaria referente a todo el proceso de investigación, puntualizando los aspectos referidos a la recogida y tratamiento de los datos. Una serie de documentos fue elaborada para dar cumplimiento al Reglamento General de Protección de Datos¹⁵, además de emplearse los propios del comité de Ética de la Universidad de Murcia a fin de facilitar toda la información sobre la

¹⁴ La documentación reflejada en este apartado está disponible para su consulta en el Anexo 1

¹⁵ Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 27 de abril de 2016, relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos. Accesible en: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/ALL/?uri=CELEX%3A32016R0679>

investigación y la finalidad de la misma a los intervinientes (Dubbs, 2020; Gharaveisi y Dastgoshadeh, 2020; Koç y Fidan, 2020):

- a) Carta de invitación para centros. En ella se da una explicación de la problemática que aborda la tesis, el perfil de estudiantes que se estudia, la técnica de recogida de datos a emplear y los resultados se esperan alcanzar.
- b) Carta de invitación para participantes. Documento que supone un primer acercamiento a los sujetos a modo de primera presentación, tanto de la investigación como de mi persona. En ella se facilitan unas informaciones básicas sobre lo que se le va a requerir y la relevancia de su participación en el estudio.
- c) Hoja de información para participantes mayores de edad y Hoja de información para responsables legales. Primeros documentos que se facilitan a sujetos y centros donde consta la totalidad de la información y características de la investigación, título, promotor, investigador, finalidad, cómo se abordará la investigación, riesgos e inconvenientes si los hubiere, tratamiento de datos personales y demás derechos de los participantes.
- d) Declaración de consentimiento informado para mayores de edad y Declaración de consentimiento informado para responsables legales. En ellas los participantes subrayan que han sido informados de todos los aspectos mencionados en la hoja informativa y consienten expresamente su participación en el estudio

TERCERA PARTE:
RESULTADOS Y DISCUSIÓN

CAPÍTULO V:
HISTORIAS DE VIDA Y TRAYECTORIAS DE IDA Y VUELTA

1. La historia de Alberto: cómo el bullying causa estragos

En primero, como te he dicho, alguna división en y tal, pero aquí ya no era solo una división, era prácticamente hacerles los exámenes. Entonces claro, yo tenía que hacer dos exámenes, tenía que hacer el mío y el del otro, [...] la verdad es que prácticamente me adoraban porque era el que le aprobaba los exámenes, pero me ha costado a mí eso (Alberto)

Alberto, un muchacho tímido, con gran arraigo familiar, que tiene sus primeros recuerdos sobre él en la casa de verano dónde disfrutaba con sus primos y tíos. Se ha criado en una familia, según sus palabras, normal, con una infancia tranquila, feliz y con buenas notas pese al poco esfuerzo que para él requería, hasta que el barrio se cruzó en su camino. Aunque él vivía en una zona acomodada, el centro al que asistía a clase tenía una serie de sujetos que dificultaban el día a día del aula, impidiendo a los profesores desarrollar las clases de forma fluida pese a que estos tenían ganas de llevar a cabo su trabajo de la mejor forma posible. Sin embargo, eso no era lo único que malograron.

Las dificultades comenzaron cuando las injerencias en su vida se hicieron recurrentes; en el aula debía realizar las tareas escolares solicitadas por algunos de sus compañeros, dejando de lado las suyas propias y, en la calle, el “vacíate los bolsillos” y la intimidación eran las situaciones recurrentes a las que se enfrentaba. “me cogió el primo de la pechera me estampo contra un coche y me dijo: Como le vuelvas a decir algo a mi primo te mato” (D1: 37). Ahí comenzó a surgir el desapego por los estudios y el centro era un contexto hostil en el que no estaba protegido; seguramente le daba miedo. “Mis padres trabajaban los dos y alguna vez se han olvidado incluso de recogerme” (D1: 24). Unos padres absortos por el trabajo, acostumbrados a que todo marchase sin novedad, no se dieron cuenta de la situación hasta que fue tarde; estaba

comenzando a distanciarse de su educación. La solución de ellos fue el cambio de centro, con el consecuente cambio de compañeros, tener que conocer un nuevo instituto, nuevos profesores, en definitiva, una nueva rutina.

La solución propuesta por los padres no salió del todo bien. La catalogación de alumnos que realizaban en el instituto nuevo, agrupando a los estudiantes por expediente, hizo que se juntase con otros que tampoco apreciaban mucho lo que allí sucedía. “En función de expediente, y los peores alumnos nos dejaban en las clases de la cola en el C en el D” (D1: 78). Esto hizo que, enseguida, se vinculase a ellos y lo reclutasen para ir al parque en horario escolar a beber unas cervezas y a fumar. Apareció el absentismo y de la mano las malas notas, muchas suspensas que ocultaba a sus padres hasta que la llamada de un profesor los puso sobre alerta. Ante esto, dos reacciones diferentes causaron efectos diversos: el padre, implicado con la formación de su hijo se sentaba con él a estudiar, consiguiendo que aprobase ese curso; la madre, que reaccionó de una forma beligerante, provocó rechazo y hostilidad.

“Mi padre se sentaba todas las tardes conmigo con el libro delante, a estudiar conmigo y, cuando pasé a cuarto, entonces dejó de hacerlo” (D1: 96). Pese a que Alberto consiguió pasar de curso, la relajación de medidas paternas y la continuidad de la carrera absentista provocó lo que parecía inevitable: se había desconectado totalmente de su educación. En aquel momento, cuando la única guía que tenía era la inercia, el padre le dio dos opciones, o continuaba estudiando con seriedad, o buscaba un trabajo que aportase algo a su vida. No lo pensó: dejó los estudios de forma definitiva.

Año tras año la rutina era la misma, se sucedían los trabajos esporádicos de donde conseguía algún dinero para sus cosas, pero la aventura no estaba dando los frutos deseados. Después de varios

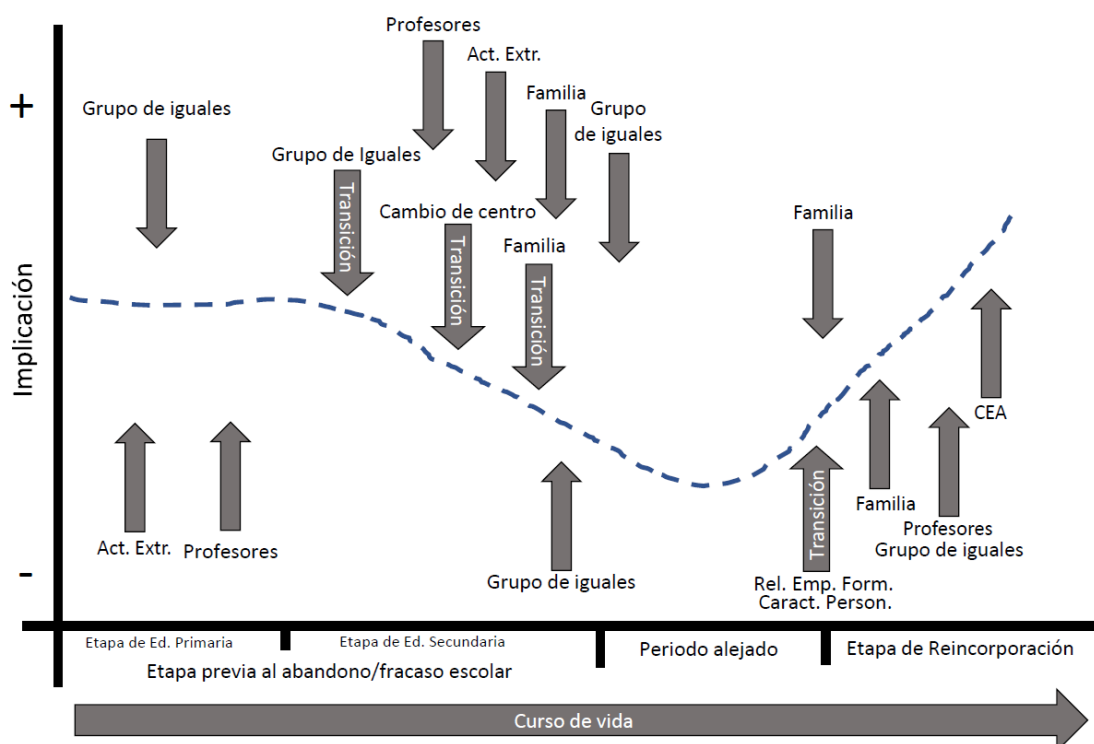
intentos de reincorporarse a una actividad sociolaboral plena durante la que se intuía su nueva filia hacia la formación, y tras varios ensayos compuestos por una serie de formaciones específicas para desarrollar actividades laborales el resultado inmediato fue la frustración y a resultas de esta, alcanzar la comprensión que necesitaba sobre una conexión entre la formación y un puesto de trabajo que no sucumbiese a la precariedad laboral.

Con ese ánimo recién estrenado y con casi la totalidad de apoyo familiar, su madre era escéptica, buscó la forma de ingresar en la universidad. Ante la diversidad de opciones, escogió la prueba de acceso para mayores de 25 años. Era la vía, consideró, que menos tiempo podía necesitar para llegar a dónde pretendía y, lo que el aún desconocía, era la que le volvería a hacer sentir la *amabilidad* de la educación gracias al interés de sus profesores por lo que hacía, su flexibilidad a la hora de trabajar y los nuevos compañeros, que estaban implicados por igual en superar esa prueba. “la actitud de los profesores cambia mucho, no es la misma que los que dan clases a chavales de 15, 16 y 17 años” (D1: 118).

En la actualidad, Alberto ya está en la universidad, manifestando un gran interés por su nueva etapa formativa. En parte por tener un objetivo claro, graduarse y alcanzar un futuro laboral más halagüeño que el anterior y, además, el interés que ha despertado en él el contenido curricular que aborda en su nueva etapa.

Figura 19

Trayectoria educativa de Alberto con sus principales eventos de vida y eventos críticos.



La historia de Alberto muestra un periodo de abandono escolar después de su etapa obligatoria (Calderón, 2016; Fernández Enguita et al., 2010). Se puede observar cómo ha desarrollado una trayectoria educativa estable, de las que se denominan *silentes* según Janosz et al. (2000). La Teoría del Curso de Vida (LCT, por sus siglas en inglés) planteada por Hutchison (2018, 2019), no se encuentran eventos significativos que repercutan de forma sustancial en su trayectoria educativa (figura 19), hasta que entra en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Sin embargo, en la etapa anterior se puede encontrar un preludio de lo que sería la siguiente, puesto que su grupo de iguales ya comenzaba con los desencuentros mencionados. Esto sería germen para los diferentes eventos críticos presentes en su trayectoria, que le llevaron a pasar por la situación de absentismo de forma esporádica (González, 2006) y el citado periodo de abandono educativo después alejarse de

sus estudios. De esta forma, se identifica la trayectoria escolar previa como una espiral descendente según el modelo de Tomaszewska-Pękała et al. (2017), puesto que la disminución de su implicación se produce de forma gradual a medida que las diferentes dificultades se presentan perceptibles. Este tipo de trayectorias se produce a medida que se van desencadenando problemas en la vida del estudiante y las opciones para intentar atajarlas no son adecuadas o funcionan de forma errónea. En el caso de Alberto, esto se ejemplifica en el cambio de centro producido por causa del bullying: era una medida para intentar atajar un problema que, al final, derivó en otros.

2. La historia de María: alegría, rebeldía y mucho apoyo

Recuerdo también que llegó una profesora de música, se llamaba Rosario y nos molaba a todo el instituto, porque claro tú veías que el resto de profesores eran profesores que vestían normal y esta Rosario, ¡era hippie!, venía con pantalones hippies, el pelo rosa, tenía muy buen rollo con todo el mundo, y se preocupaba por los alumnos de una forma personal, te escuchaba (María)

María, una persona de esas que transmite optimismo a medida que se habla con ella, comienza la entrevista contando lo feliz que ha sido, a lo largo de su vida. En buena parte, se ha debido a su fuerte arraigo familiar y a su facilidad para interactuar con las personas que la iban rodeando a medida que crecía. La mayor parte del tiempo en el que se ha desarrollado su infancia ha crecido en un entorno rural y cercano, lo que facilitaba la cuestión anterior. Igualmente, ese entorno también facilitaba la asistencia a una escuela en la que todos se conocían, había pocos alumnos en cada aula y todos se consideraban una *piña*.

Las cosas dejaron de desarrollarse de esa forma cuando sus padres se mudaron. Ellos, como se habían casado jóvenes, residieron de forma temporal cerca del núcleo de población más próximo, del que se mudaron cuando tuvieron unos ahorros para tener su propia casa en propiedad. Sin embargo, esta no era una buena opción para María, que, a sus 11 años, tenía que dejar a sus amigas atrás, por lo que rogó a sus padres para que la dejaran acabar el curso en su escuela anterior, antes del temido cambio. “tenía 10 años, me quitaban de mis amigos y me iban a meter en otro colegio” (D6: 5).

El cambio de colegio no resultó tan traumático como ella esperaba. Es cierto que aparecieron algunas dificultades reseñables con las compañeras, pero quedaron atrás en cuanto llegó su etapa posterior, en el instituto, cuando debía cambiar de centro nuevamente. En ese nuevo episodio de su vida ya se comenzaba a desarrollar su carácter y su forma de ser. Ya se preguntaba qué debía hacer con su vida, cuáles eran los gustos por los que se inclinaba o cómo debía marcar su desarrollo. “Me apetecía solamente disfrutar, hacer lo que me diera la gana sin que nadie me dijera nada” (D6: 70) La respuesta a esas preguntas pasaba por dejarse llevar por los diferentes momentos y personas que se acercaban a ella en cada momento. De esa forma, las diferentes relaciones que se le presentaron, aunque resultaban de apoyo unas veces y otras no tanto, acabaron por suponer un punto de inflexión en su trayectoria.

En aquella época, en la que comenzaba su proceso de alejamiento de la escuela, no dejaba de recibir los apoyos que se habían presentado a lo largo del tiempo, entre ellos su familia, la forma de actuar de algunos de sus profesores, o algunas de las amistades que, entre todos, contribuyeron a mantenerla implicada con sus estudios. Una implicación que no presentaba fuertes vínculos con el hecho escolar y que, al ser frágil, no fue difícil romper a causa de esas amistades que la

dirigían hacia conductas de absentismo. Esto causó que un en momento determinado, a tres exámenes y un mes de finalizar Bachillerato, quisiera dejar de estudiar debido a un fuerte sentimiento que la inundaba: aquel era un lugar ajeno a ella, no era el suyo, no sentía que debiera estar allí.

“Cuando dejé los estudios tuve la charla más con mi madre, mi padre siempre vio bien todo lo que yo hacía” (D6:75). Una vez tomada la decisión de dejar el instituto, y echando en falta que sus padres pusieran alguna objeción, estuvo en casa por un periodo de dos años en los que se dejaba llevar por el momento. Sin embargo, eso no duró mucho más, pues seguía sintiendo que el estado que experimentaba no era para ella y seguía sin encontrar su *lugar en el mundo*. Con todo ello, se apoyó nuevamente en su familia (principalmente su madre) para intentar salir del bache emocional en el que se encontraba a causa de no estudiar ni trabajar. Entre las dos concluyeron que lo mejor sería realizar un ciclo superior, pero no tenía forma de acceder a él al no haber finalizado el Bachillerato. Consideraba no valorar su esfuerzo, puesto que eran solo tres exámenes a los que había faltado para culminarlo, y sin embargo, el sistema la había expulsado de forma violenta y no tenía forma de aprovechar lo que ya había realizado.

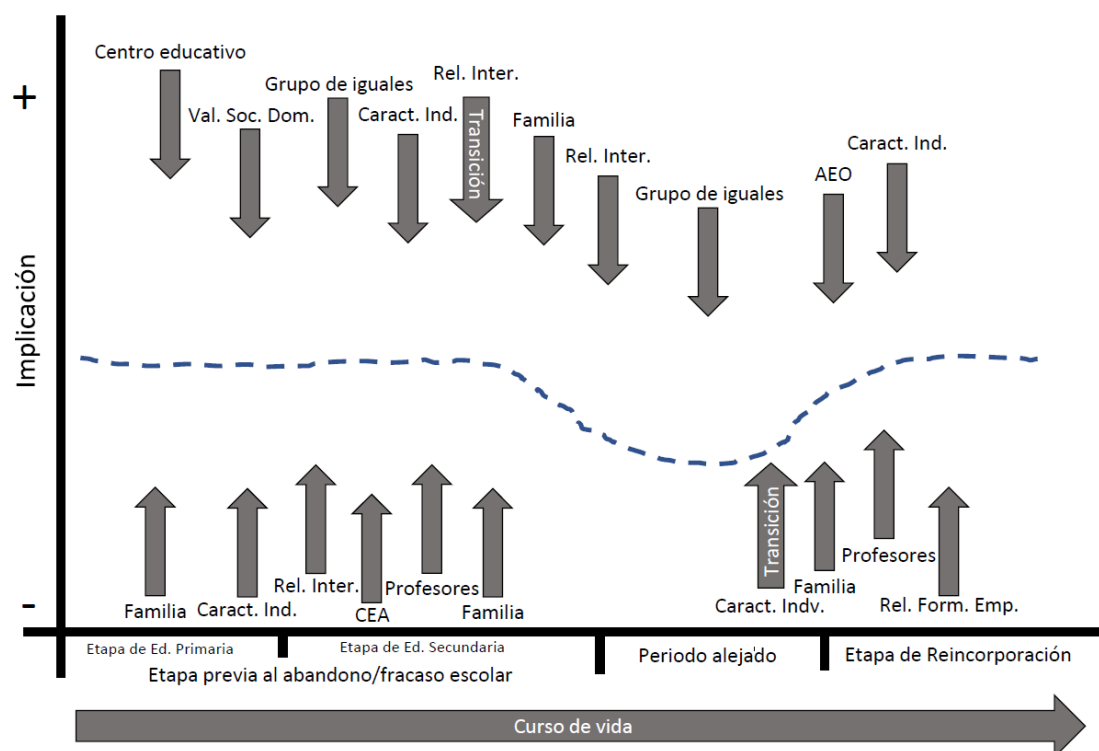
Después de valorar las diferentes opciones que tenía, optó por realizar la prueba de acceso a ciclos superiores, para la que no necesitó ayuda alguna, solo su fuerza de voluntad y las ganas de ubicarse en el mundo y laboralmente. De esta forma, se encontró realizando esa formación que había llamado su atención porque podía resultar atractiva. Para ello tuvo que mudarse a una ciudad cercana al domicilio de sus padres, que ya conocía gracias a las amigas que la habían animado a estar con ellas y respirar el *ambiente de estudiante*.

Una vez comenzada esa nueva etapa, se sentía animada con su nueva formación y lo que allí estaba realizando. Pero la implicación de María no acababa de despegar, no acababa de hacerse con aspectos

como los horarios, la planificación en el centro y su deseado *lugar en el mundo*, por lo que presentó un conato de absentismo que fue detectado a tiempo por sus profesores, los cuales se interesaron por saber qué sucedía y hablaron con ella. “los profesores parece que se volcaron mucho conmigo. Me han apoyado muchísimo, sabes, siempre me daban ánimos” (D6: 81). A raíz de ello, de ese apoyo que necesitaba por parte del centro y que hasta entonces no le habían prestado, conectó definitivamente con su formación y consiguió finalizar el ciclo superior.

Figura 20

Trayectoria educativa de María con sus principales eventos de vida y eventos críticos.



Con la trayectoria educativa de María se puede considerar que presenta el patrón que hace referencia a la aparición de una crisis imprevista en el modelo de trayectoria establecido por Tomaszewska-Pękała et al. (2017). Este tipo de trayectorias educativas se distinguen por progresar sin problemas y sin manifestar factores de riesgo significativos. En la historia que nos ocupa, pese a que haya mostrado falta de

asiduidad con algunas asignaturas que no le resultaban tan interesantes, aparece un absentismo elegido (González, 2006); no se produce ese abandono escolar hasta que ella presenta un fuerte sentimiento de alienación con su formación. De este modo, había pasado desapercibido para su entorno que podía acabar su formación de forma tan abrupta, poco antes de completarla. Se puede afirmar que se trataba de una alumna ordinaria, de las que no presentan una gran implicación pero que aprueban sin mucha dificultad, esto es, una trayectoria silente si atendemos al modelo de Janosz et al. (2000).

A lo largo de su trayectoria educativa (figura 20), se puede observar que los diferentes eventos que se van sucediendo (Hutchison, 2018, 2019), no influyen en la implicación que ella presenta a lo largo de la misma. Sin embargo, sí se encuentran dos eventos críticos mediante los cuales se articula la trayectoria educativa de María: el que la aleja y el que la devuelve al sistema con una implicación mayor para lograr superar esa etapa. Es lo que Cuconato et al., (2017) entienden como una trayectoria académica discontinua. Entre todos los eventos experimentados, se puede destacar la necesidad que ella ha expresado de forma recurrente la falta de un apoyo que la orientase en ciertos momentos, sentimiento que achaca a la disposición educativa de sus padres, que recuerda al *laissez faire*, y a la libertad con que ella se ha tomado su trayectoria pese a necesitar una guía más clara.

3. La historia de Vanesa: una trayectoria en inercia

Cuando mi madre abrió el bar yo iba a estudiar por la mañana y por las tardes le echábamos una mano el fin de semana. Veíamos dinero y ya pues eso, pues toma, 10 € o 20 € y claro, tú decías madre mía, dinero, y que si te compramos unos zapatos, una falda, una camiseta y no sé, a lo mejor uno de los fallos fue ese, pero no por mi madre, porque claro mi madre es normal ella estaba sola, necesitaba ayuda (Vanesa)

Vanesa, ya casi en la treintena, entra en la sala con cierta desconfianza, entiende lo que vamos a hacer allí, pero no soy una persona conocida. Un escepticismo generado, quizás, por las dificultades recurrentes que ha atravesado a lo largo de su vida y que no sabe de dónde pueden salir. Pero en seguida se centra en hablarme de ellas, comenzando por lo que mayor mella ha hecho en su trayectoria: los malos tratos sufridos por su madre. Tanto le ha afectado la situación mencionada que la señala como algo que ha afectado profundamente a su vida, a su forma de relacionarse y a su manera de abordar los obstáculos, con resignación, tratando de luchar con las armas que el facilitaba su contexto y que ella adaptaba a sus circunstancias.

La trayectoria educativa de Vanesa se veía afectada en los primeros años de la Educación Primaria, cuando tenía que realizar la mudanza con su madre a una casa de acogida por la situación familiar. "mi madre fue a una casa de acogida, por asistenta social, por malos tratos. Estuvimos poco tiempo, enseguida mi padre nos encontró" (D9: 3) Ello causó que no llegara a desarrollar una mínima implicación con sus estudios desde un primer momento, aunque la escuela resultaba un refugio en comparación a su situación en casa; y los compañeros no ayudaban a superar esa situación, le parecían crueles dadas las circunstancias que presentaba Vanesa. Ella quería evadirse de una realidad que no entendía, una realidad que no cambió con esa primera mudanza -no sería la única-, pues tendría que volver a repetirse cuando se tuvo que alejar definitivamente de su padre.

Pese a las dificultades que se presentaron en el final de su Educación Primaria, como la recriminación de su clase social por parte de sus compañeros, el apoyo recibido desde su entorno fue un atisbo de recuperación en la tarea escolar, pero no duraría el tiempo suficiente para que la implicación fuese suficiente para hacerla permanecer. A causa de varios eventos relacionados con el instituto, como la

metodología didáctica empleado por los profesores o el trato de sus compañeros, que se sucederían a lo largo de la etapa de Educación Secundaria, Vanesa encontraría una motivación mayor para alejarse de sus estudios y ayudar a su madre en el negocio que esta había emprendido. “yo al final dije: mamá, yo no quiero estudiar, yo me quedo en el bar” (D9: 26)

Entre gente mayor que ella, con la que podía relacionarse de una forma cordial y sentir que lo hecho por ella tenía utilidad puesto que podía ayudar a su madre, encontró, en un negocio de la rama de la hostelería, aquel lugar amable que no había conseguido encontrar en el instituto. Pese a que en su entorno le habían insistido para que no dejase los estudios, ella percibía la necesidad de su madre por tener a alguien que la apoyase y cómo, a través de esa ayuda, conseguía su primer salario, lo que le daba una autonomía económica que no había tenido hasta ese momento. “tú decías: ¡madre mía, dinero! y si te comprabas unos zapatos, una falda...” (D9:33)

En esa etapa, el comienzo fue tranquilo; sin embargo, a medida que se hacía mayor las cargas familiares comenzaban a hacer mella. Un periodo continuado de partos, en el que llegó a tener tres hijos impedía que pudiese conciliar la vida familiar con una formación mínima que la ayudase a desarrollarse en sociedad. Igualmente, ello no le impedía realizar alguna formación esporádica cuando una parada en la actividad laboral se lo permitía, por lo que siguió en su papel de madre y de trabajadora a tiempo completo hasta que consiguió una hipoteca, una meta que deseaba alcanzar hacía tiempo.

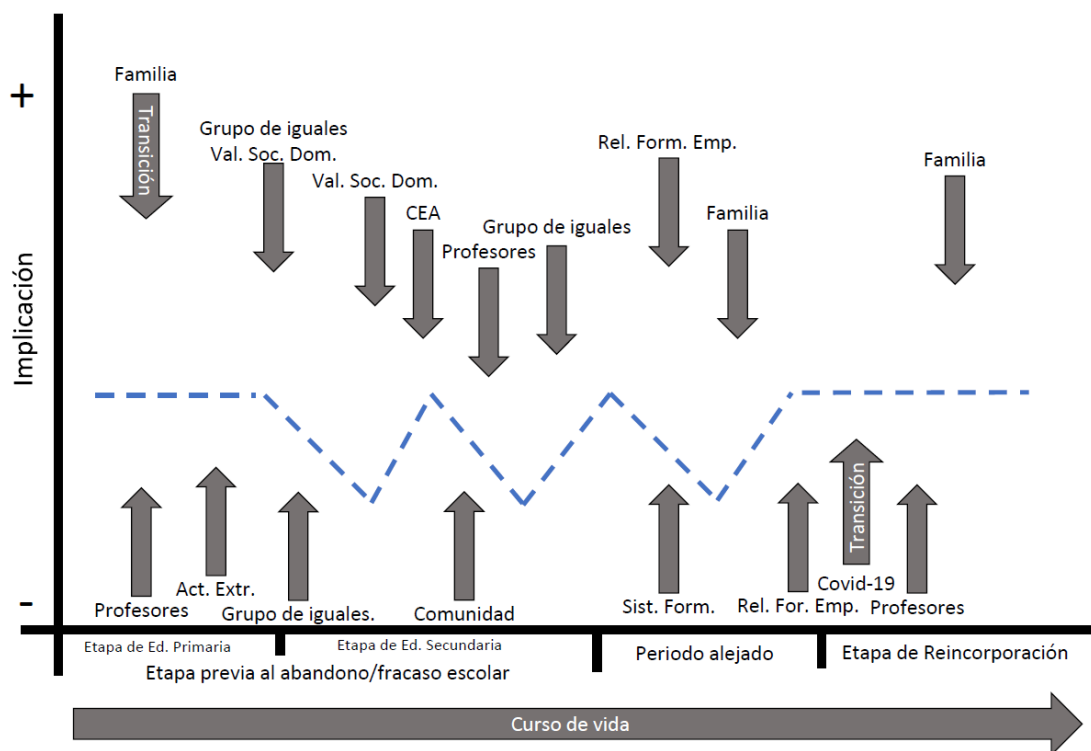
Poco después de ese momento tan deseado para ella, llegaba un momento histórico que dejaría el panorama laboral devastado para toda la sociedad. El Covid-19 hacía su aparición para generar incertidumbre en cuanto a un futuro que, como el de muchas otras personas, se sumía en un halo de incertidumbre laboral de mayor calado

dado el sector en el que había crecido con su madre, el de la hostelería. No obstante, aunque esa situación podía ser una dificultad añadida, fue un aliciente para volver a estudiar y reciclarse, puesto que su falta de estudios la había encarrilado hacía ese futuro laboral incierto, aunque ella misma se definiese como una buena profesional.

Así pues, a base de realizar sus pesquisas sobre la formación que podía realizar cerca de casa y que estuviese al alcance de los estudios finalizados anteriormente, llegó a un centro dónde realizar un Programa Formativo Profesional que le facilitaría encontrar otro tipo de empleo. “si hago un curso siempre miro si voy a tener trabajo, si no en un sitio en otro” (D9: 47). Aunque no fue el único beneficio que sacaría de esa nueva etapa: descubrir unos nuevos docentes, amables, interesados por lo que le sucedía, que creaban un buen clima en el aula, la reconciliarían con la experiencia etapas educativas anteriores que tanta preocupación le había causado.

Figura 21

Trayectoria educativa de Vanesa con sus principales eventos de vida y eventos críticos.



En la historia de Vanesa se ha producido una situación de esas en las que el alumno intenta superar los mínimos planteados por la institución, pero se retira ante la imposibilidad de alcanzarlos y se la cataloga como un caso de fracaso escolar (Fernández Enguita et al., 2010). Ella era una alumna de las que presenta una implicación media, de las ordinarias que no se hacen notar, siguiendo una trayectoria educativa silente (Janosz et al., 2000). Por otro lado, se puede observar que la situación de fracaso en la que se ha instalado exige que se plantee una trayectoria de las que Coconato et al., (2017) denomina como *correctivas*, puesto que realiza una medida de las consideradas de segunda oportunidad para poder retomar su formación.

La trayectoria educativa (figura 21) que desarrolla Vanesa se rompe en un momento anterior a su finalización de la etapa secundaria, pero que ya había presentado alejamientos previos a esa situación, observando las características del modelo resiliente establecido por Tomaszewska-Pękała et al. (2017). Estas características obedecen a la aparición sistemática de dificultades a lo largo de su curso de vida y que perjudican su implicación con sus estudios. Las dificultades recurrentes hacen que se encuentre de forma recurrente en una situación de incertidumbre y genera una lucha constante con dichas dificultades. Es por ello por lo que se puede observar una de las características más destacadas de la teoría del curso de vida (Hutchison, 2018, 2019); cómo los diferentes eventos que van sucediendo en el pasado van afectando y manifestándose en el futuro. En el caso de Vanesa, el evento negativo que suponía la recriminación de su estatus social por parte de sus compañeros hace que, ante la aparición de esa autonomía económica que suponía el trabajo ayudando a su madre, no se plantease el continuar estudiando si podía solucionar esa situación de una forma relativamente sencilla y rápida.

4. La historia de Marta: malas pasadas del autoconcepto

Yo siempre he sido, en los estudios siempre he sido muy, yo siempre he pensado que hay personas listas y personas tontas. Que, o vales para estudiar o no vales para estudiar, realmente. Y yo pensaba que yo era de las tontas, que yo no sabía estudiar. Yo me leía una cosa y, para que se me quedara, tenía que darle cuarenta vueltas. Entonces, cómo no valía, pues entonces, no quería estudiar, no quería seguir suspendiendo. (Marta)

Marta es una persona volcada en su familia y dedicada a sus hijos, que no le dejan mucho tiempo para realizar la entrevista, pero finalmente dedica unos minutos al investigador. Para ella la familia es un pilar fundamental en su vida, tanto la que ella misma ha creado como a la que ella ha estado perteneciendo a lo largo de los años, y así lo hace saber desde el comienzo de la entrevista, señalando que desde el inicio de su trayectoria la relación familiar y los eventos de vida derivados de ella han sido algo que la ha marcado de forma continua, tanto en positivo como en negativo.

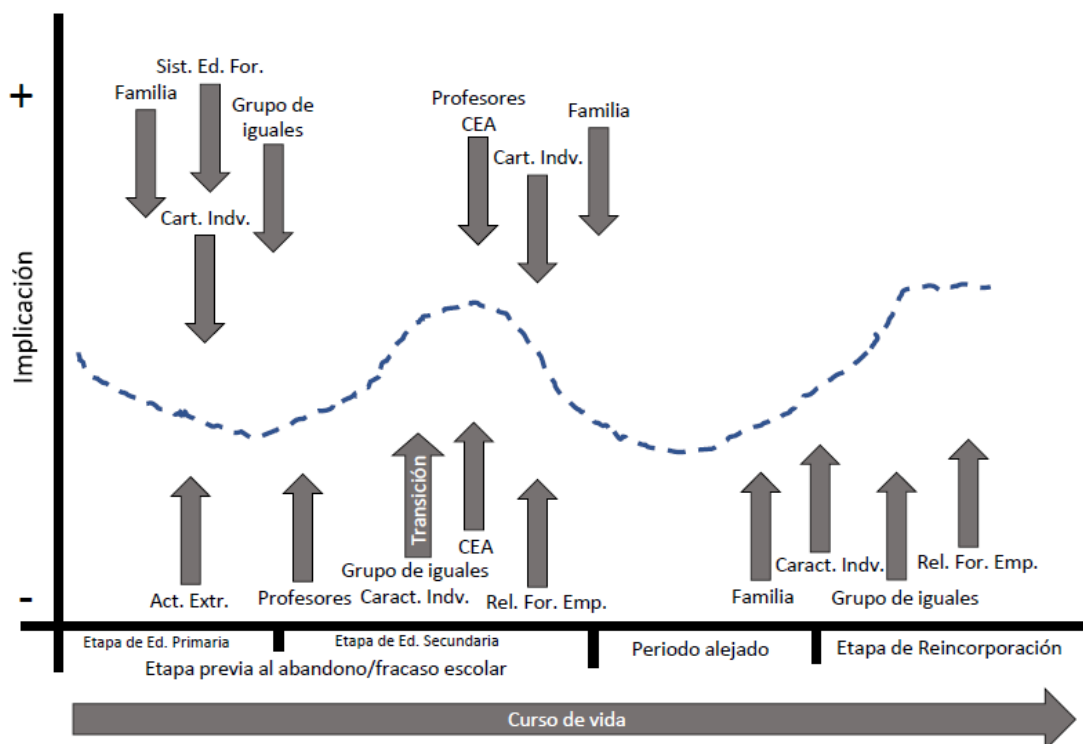
La historia de su vida comienza de forma autónoma, una cuestión fundamentalmente condicionada por la situación familiar que había en casa. Ella y su decena de hermanos no dejaban mucho tiempo a sus padres para dedicarle atención profunda, ni a ella ni al resto de sus hermanos. “no estaban constantemente muy encima de cada uno, era un poco más general” (D7: 2). Una cuestión por la que se vio marcada desde joven y que generó un estilo de ejercer la paternidad que vuelve a recordar al *laissez faire*. De esta forma, cuando comenzó a alejarse de sus estudios no recibió mucho incentivo para continuar. Sin embargo, sí fue requerida para tomar una decisión sobre su trayectoria, continuar o alejarse definitivamente de los estudios. Escogió la última opción.

Pero para llegar a este punto se sucedieron deferentes eventos a lo largo de su trayectoria que la dirigieron hacia ese fin de etapa en su vida. Le sucedió lo que, a un gran número de estudiantes: profesores poco motivados y un currículo que la obligaba a cumplir una serie de estándares hicieron que ella considerase alejarse debido a su poca autoestima como estudiante. Una idea que se había instalado en ella desde hacía tiempo: para estudiar, para aprender, había que tener unas cualidades que ella no poseía. “yo siempre pensaba que era tonta, que era incapaz de estudiar” (D7: 21).

Estuvo un tiempo alejada de la formación hasta que llegó el momento en el que se dio cuenta de que debía mejorar una situación que no llevaba a ninguna parte. En esta tesitura estuvo indagando cuales eran sus posibilidades de retomar sus estudios, aunque esta vez no quería volver a las clases aburridas que no tenía sentido para ella, por lo que se reincorporó mediante un PFP. Este la ayudó a despertar en ella un nuevo interés en su formación por lo significativo de lo que allí hacía. “me dijeron que había una FP. Que estudiabas algo que te gustaba” (D7: 18). También gracias a ello, posteriormente realizó un Ciclo formativo de grado medio que mejoraría su situación de una forma holística: consciente de que era capaz de estudiar, sentía que dentro de su núcleo familiar era valorada y había conseguido un trabajo mediante el cual podía seguir progresando.

Figura 22

Trayectoria educativa de Marta con sus principales eventos de vida y eventos críticos.



La historia de vida de Marta nos muestra cómo ha pasado por un periodo catalogado institucionalmente como de fracaso escolar (Calderón, 2016; Fernández Enguita et al., 2010). Si se observan los diferentes modelos de trayectorias que propone Janosz et al. (2000), se puede considerar que este caso obedece al de una estudiante desenganchada, puesto que muestra de forma esporádica su malestar mediante mala conducta y presenta un rendimiento promedio en lo académico, con lo que termina saliendo del sistema. Esto tiene como resultado que no reconozca la importancia de la educación hasta que la valora como necesaria en su vida. Esas rupturas y malos comportamientos esporádicos hacen que pueda ser calificada, la suya, una trayectoria discontinua (Cuconato et al., 2017). Ello significa que presenta fluctuaciones en el nivel de implicación a lo largo de ella debido a los diferentes eventos de vida (Hutchison, 2018, 2019) que experimenta. Entre estos, aunque no se encuentre ninguno de carácter crítico que genere una ruptura inmediata en su trayectoria, sí se puede observar que

los eventos de vida poseen la suficiente importancia para ella como para hacerla distanciarse.

Asimismo, de las características que presenta esta trayectoria escolar se puede inferir que se trata de la denominada trayectoria boomerang (figura 4) según los modelos de trayectorias de Tomaszewska-Pękała et al. (2017). En este tipo de trayectorias educativas, al igual que las de los estudiantes desenganchados mencionadas en el párrafo anterior, las personas tienden a fluctuar en su implicación, mostrando diversos episodios en los que dicha implicación desciende y asciende en función de los diferentes eventos que se suceden.

5. La historia de Alicia: hablemos de transformación personal

Yo vi un momento en mi vida en el que me sentía mal, porque tú al principio te saltas las clases, venga te ríes, dices, venga no voy a hacer esto y te ríes, y no sé qué... [...] pero luego ya he llegado a mi casa y me sentía mal porque decía ahora ¿qué voy a hacer yo con mi vida, qué hago? yo me sentía mal por eso porque me daba tristeza de decir ¿qué me está pasando? (Alicia)

Alicia, recién entrada en la edad adulta, sonriente, desprende desparpajo y dedica sus primeros momentos a la familia, tanto los buenos como lo malos. Pese a expresar que ha tenido una infancia feliz con los suyos, la prematura muerte de su padre hace germinar en ella el deseo de que su fallecimiento se hubiese producido a una edad más temprana con un único fin, no tener recuerdos de él y así evitar en lo posible el pesar de haber perdido a un padre. “cuando murió mi padre yo tenía 10 años, [...] prefería que mi padre hubiera muerto cuando yo era más pequeña [...] siempre tienes más recuerdos [...] es más difícil de sobrellevar” (D2: 4). Gracias a una vida activa, plasmada en gran ocupación de su tiempo

con actividades extraescolares, y el apoyo de su madre, sigue con cierta normalidad su primera etapa en la educación obligatoria. Sin mucho esfuerzo fue pasando de curso con unas buenas notas.

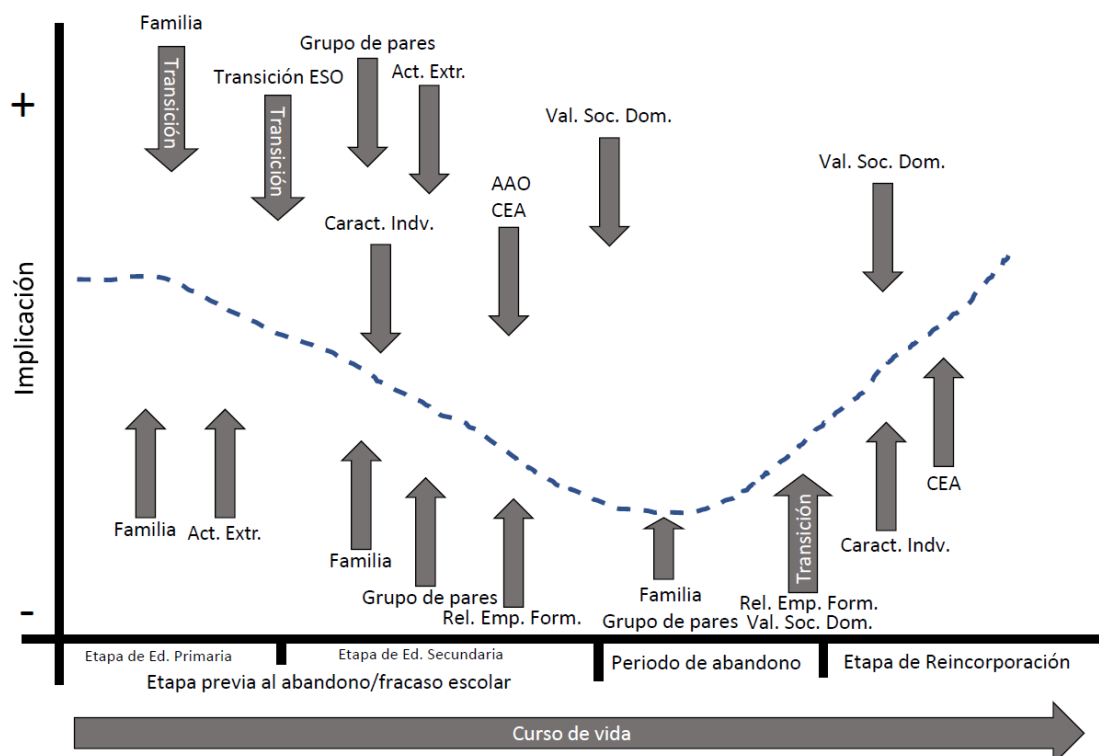
A pesar de ello, el paso al instituto supuso un choque en la frágil trayectoria que se estaba desarrollando. La mayor exigencia por parte del sistema educativo y las características de los profesores hicieron que, en un primer momento, dejase de asistir a las actividades extraescolares que tanto le gustaban y entretenían. Eran su vía de escape. “empezó el instituto, es que tendré que estudiar más” (D2: 39). Y a ello se le suma la adolescencia incipiente, lo que supuso una mezcla con resultado indeseable pues empezaba un alejamiento progresivo de la escuela, aunado por otros ingredientes en esa etapa tan conocidos por todos cómo las compañías o la falta de autoconocimiento, ella no sabía qué le estaba pasando. Rápido comenzaron a germinar los primeros efectos adversos: el absentismo era frecuente; no veía sentido a lo que sucedía en el instituto; se preguntaba qué finalidad tenía todo aquello que no era de utilidad para su vida. La pérdida de interés ya estaba instalada y, finalmente, se alejaba de sus estudios y quedaba atrás su primera etapa formativa.

En su casa, los más cercanos traban de animarla a continuar estudiando. Sus amistades, las que interesan, le decían que no podía seguir así. Pero ella no tenía en consideración los consejos que le ofrecían, disfrutaba del momento. No obstante, con el paso del tiempo en esta rutina, ella comenzó a hacerse preguntas en base a lo que le decía la gente que la rodeaba. “me sentía mal, porque decía: ahora que voy a hacer yo con mi vida” (D2: 50). No sabía qué sería de ella sin una formación que le facilitase un futuro laboral, sin una formación que le aportase un conocimiento mínimo para desenvolverse de forma autónoma y autosuficiente y, lo más importante, sin una formación que le marcara una posible guía en su futuro.

En un momento de incertidumbre decidió ponerse en marcha y aportar algo de luz en medio de una oscuridad que le generaba inquietud y desasosiego. Aupada por sus amigos y la ayuda incondicional de su madre, descubrió lo que era la FPB, y los beneficios que podría reportarle el hacerla: un currículum con mayor interés que el de la ESO, un futuro oficio en el caso de no continuar estudiando, y el título de graduado en Educación Secundaria Obligatoria, sobre el que tanto le habían insistido en conseguir. “estando allí, pudiendo tener algo más suave, dos años igual y sacarme la eso y un título de FP” (D2: 58). A partir de ese momento comenzó a tomarse en serio su futuro; lo que tantas veces le habían dicho que considerase por su propio interés había hecho mella en su manera de pensar, había asignado un valor a la formación que hasta ese momento no consideraba ser elemento destacable de su futuro. Una FPB que, si bien según los valores sociales establecidos no tenía buena consideración, sin embargo, descubrió en ella profesores dedicados a su labor e interesados por sus estudiantes,

Figura 23

Traectoria educativa de Alicia con sus principales eventos de vida y eventos críticos.



La historia de Alicia se desarrolla con muchos de los eventos que son frecuentes en las trayectorias educativas de los estudiantes desenganchados (Janosz et al., 2000). Son alumnos que van aprobando con un rendimiento promedio y pasando de curso en curso, sin muchas experiencias destacables salvo los diferentes eventos mediante los cuales muestran su incomodidad con lo que está sucediendo. Fruto de ello se produce una espiral descendente en su implicación (Tomaszewska-Pękała et al., 2017), una de esas trayectorias educativas dónde las dificultades se hacen perceptibles a medida que pasa el tiempo y el estudiante va empeorando gradualmente. Debido a lo prematuro de los problemas a los que se va enfrentando el estudiante, muchas veces resulta complejo que los docentes u otros profesionales identifiquen la casuística que ha desencadenado esta situación. Al igual que en el caso de Alicia, estos casos se suelen manifestar en la primera transición de etapas que atraviesan, al no conseguir adaptarse a la nueva situación.

Las consecuencias que se pueden encontrar en su historia son, en primer lugar, el absentismo de retraso (González, 2006) que manifiesta a partir del segundo evento crítico que se sucede en su trayectoria educativa. Además, en segundo lugar, destaca la ruptura que se produce en el momento que no desea continuar estudiando, dónde ya tiene la edad suficiente como para no estar escolarizada obligatoriamente y se retira de sus estudios sin alcanzar los objetivos mínimos que la hiciesen alcanzar la titulación de la ESO. Resultado de todo este proceso es su catalogación como otro caso de fracaso escolar (Fernández Enguita et al., 2010).

6. La historia de Gloria: la formación como huida hacia adelante

...Es como que me hace un bloqueo. Es como si tú pensases en una cosa y por más que quieras que salga se te vuelve otra vez. Es como un laberinto sin salida, como que no puede salir que te da muchas vueltas y al fin y al cabo no encuentras la salida (Gloria)

Gloria, en nuestro encuentro, transmitía una alegría tímida, como si no se la mereciese o estuviese en una situación de inseguridad. Ha estado toda la vida en un barrio que le aportaba preocupación por su futuro y que no le daba mucha esperanza sobre lo que podía recibir de la vida. Este entorno desfavorable, sumado a la temprana separación de sus padres, fueron artífices de una exigua implicación en sus estudios desde un primer momento, lo que se plasmaba en unas calificaciones suficientes para ir promocionando, pero sin albergar grandes aspiraciones en su futuro estudiantil. “mis padres se separaron, y desde ahí, pues me ha dejado una tara con la que no sé solucionarme” (D3: 3). Por otra parte, dentro de su familia también tenía buenos momentos, como los aportados por su abuela al llevarla a visitar a sus hermanos al centro de menores donde residían y, además, donde encontraba la tranquilidad junto a los suyos.

La infancia de Gloria transcurrió sin muchos sobresaltos. En su casa, transcurría el tiempo sin que encontrase apoyo alguno para llevar a cabo la tarea escolar; incluso, alguna de las trabas que encontraba en su trayectoria educativa provenía del ambiente que, para ella, debiera ser de protección y no de riesgo. La nueva pareja de su padre no mostraba mucho aprecio por ella, provocando desencuentros de forma continua entre Gloria y su padre. “la pareja mi padre dice alguna cosa para picarme” (D3: 45). Esos enfrentamientos a los que se veía sometida servían para que en casa no tuviese un ambiente de estudio ni se le facilitasen

los recursos necesarios para ello. Y cuando era la escuela la que se los facilitaba, como la conexión a internet para poder realizar los trabajos o seguir las clases virtualmente, solo encontraba rechazo y dificultades para poder llevar a cabo las tareas escolares.

La falta de ayuda en casa y la ausencia de apoyos en la escuela entre los profesores y los compañeros que no figuraban entre los que se podrían denominar como buenas compañías no la ayudaban con su recurrente falta de confianza. “desde los 7-6 años [...] que yo estoy sola con mi padre a mí nadie me ha dicho oye estas cosas se hacen así” (D3: 5) Ella veía cómo las pocas alegrías o motivaciones que aparecían en su vida le eran arrebatadas, y a ello se sumaba la prematura muerte de su abuelo, todo lo cual hizo que ella se abandonase totalmente.

Después de un corto, pero intenso, periodo titubeando con sustancias estupefacientes, y esas malas amistades que nunca aconsejan correctamente, decidió, por iniciativa propia, huir de todo aquello que en su vida no le estaba beneficiando y que había causado esa sensación de sentirse derrotada permanentemente sin haber podido luchar y, por una vez, empezar a sentir que se merecía algo mejor que lo que le tenía asignado la sociedad.

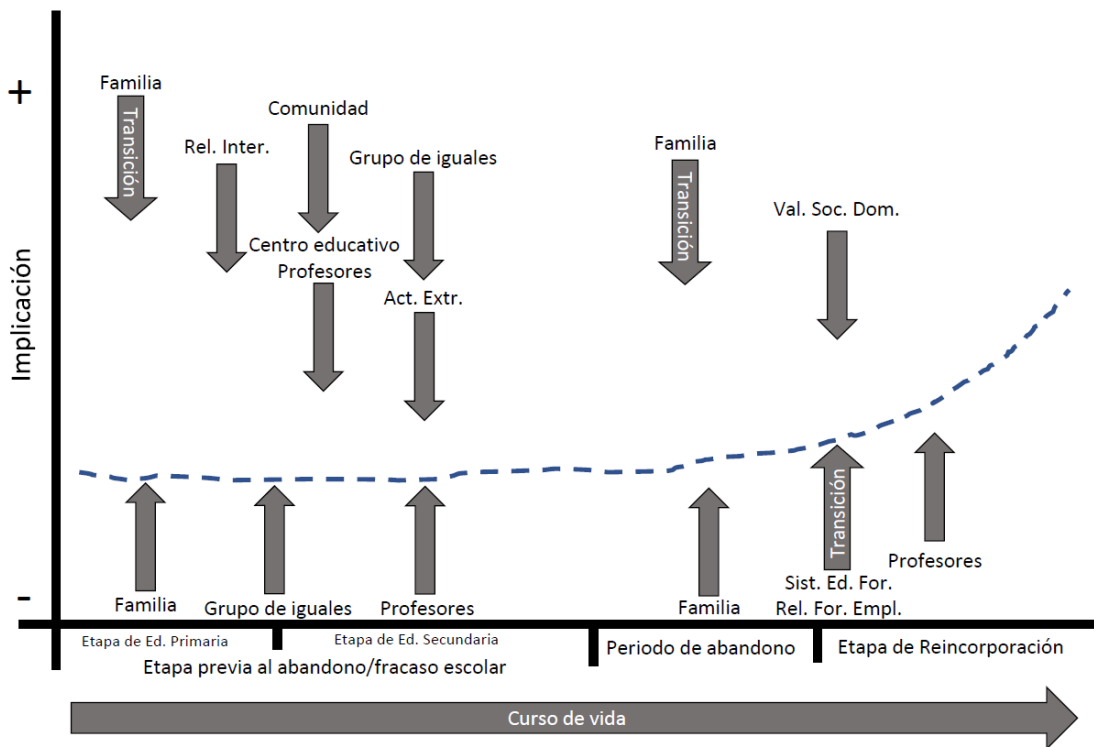
Así pues, decidió comenzar a *construir su castillo* mediante lo único que había entendido o sabía que necesitaba para ello, la formación y el sistema educativo como única vía que le podía facilitar una incorporación exitosa al mundo laboral e, incluso, continuar con una formación de nivel superior que la ayudase en su propósito. “Yo era lista, decía: me cojo toda la información y cuando sea más grande, paso por paso, me construyo mi castillo” (D3: 67). Con esta aspiración en mente accedió a una PFP de uno de los oficios que siempre le habían gustado y en la que veía esa salida laboral pretendida: cocina. Lo que puede resultar más sorprendente de su entrada en esta formación es que fue ella misma la que buscó la información para, después, confirmar su

información con terceras personas, mostrando un nivel de implicación que no había manifestado hasta ese momento.

Una implicación que no ha parado de crecer desde que se encuentra cursando esa rama formativa, sobre todo, debido a las características positivas de profesorado, que no había encontrado en etapas anteriores. Unos docentes volcados en sus alumnos y cuya principal preocupación es su éxito, y que entendían cómo sus estudiantes no ansiaban otra cosa que alcanzar un tímido éxito laboral que los llevase a tener una vida estable, al igual que Gloria.

Figura 24

Trayectoria educativa de Gloria con sus principales eventos de vida y eventos críticos.



La historia de Gloria se caracteriza por una baja implicación desde el comienzo de su escolarización, caracterizándose por enfrentarse de forma continua a los problemas que aparecen a lo largo de su trayectoria educativa. Dichas cualidades obedecen a la trayectoria de ruta resiliente desarrollada por Tomaszewska-Pękała et al. (2017), donde los

estudiantes que se encuentran en esta situación reflejan una especial fortaleza para superar las adversidades que se le van presentando, adaptándose a las diferentes situaciones y alcanzando niveles de logro aceptables, aunque es frecuente que muestren dificultad en superar las tareas que abordan. Al igual que Gloria, esta tipología de alumnado se caracteriza por valorar especialmente el apoyo que puedan recibir de otras personas o de personal del centro. En este caso se observa cómo uno de sus principales apoyos proviene de su familia materna así como de algunos de sus docentes.

Pese a que se presentase con asiduidad a clase, ella manifiesta que se encontraba en una situación de absentismo virtual (González, 2006). Acudía al aula pero, en el momento de sentarse en la silla, se desconectaba de lo que allí sucedía. Encontrarse en una situación así hizo que no resultase muy difícil que se alejase, físicamente, de los estudios en cuanto se produjo un evento de importancia en su vida. Ello ocurrió al fallecer su abuelo, produciéndose una situación que cataloga a un estudiante como de fracaso escolar (Fernández Enguita et al., 2010). En ese momento se puede intuir que se encontraba plenamente desenganchada (Janosz et al., 2000) de lo que allí sucedía. Con todo, los diferentes apoyos que tuvo entonces de su familia materna, así como su voluntad por mejorar la situación, hizo que, poco después, buscase una medida correctiva de su trayectoria (Cuconato et al., 2017) que la llevase a reincorporarse a su formación mediante un PFP.

7. La historia de José: cómo salir de una espiral de tristeza

... Había una profesora que dijo una vez: "ya se han juntado los dos tontos", [...] y a mí me dijo: "¿tú vas a hacer algo?", yo le dije: "es que los tontos no hacemos

nada ¿no?, un tonto no hace cosas", entonces me salí de clase, y me fui. Me sentó mal que me dijera tonto porque no soy tonto sabes... (José)

José entró en la sala dónde se estaban realizando entrevistas con la mirada baja, entre la timidez que se puede encontrar de alguien que desconoce lo que va a pasar y la tristeza de una persona que ya tiene ese sentimiento asumido en su vida. Esto último es lo que más destaca a la hora de intercambiar con él las impresiones sobre sus primeras experiencias vitales y su entorno; parece que son pocos los episodios en su vida que desprendan positividad y, en el caso de mencionar alguno, expresa la sensación de que no se los merece.

Ha vivido en barrios periféricos de la ciudad, donde se ha encontrado diversidad de escenarios a los que enfrentarse, algunos de ellos con cierta tranquilidad y, otros, en los que ha tenido dificultades debido a su grupo de iguales y las diferentes formas de tratarse. Dicha movilidad se ha debido a los diferentes trabajos que ha desempeñado su padre que, ante un nuevo empleo, ha decidido mover con él a su familia pese a estar a pocos kilómetros. Esta es una situación que José siempre ha entendido y aceptado de forma estoica. Afirma que era lo mejor para su familia, aunque para él supusiese un perjuicio por el cambio de amigos y cambio de colegio, lo que aparejaba poca estabilidad en su vida. "me tuve que mudar [...] allí empecé a relacionarme otra vez con la gente" (D4: 6).

El resultado del primero de estos cambios de barrio tuvo una dificultad añadida en la historia de José. Unos elementos indeseables se cruzaron en su trayectoria causándole un episodio de bullying que se producía, no solo en la escuela, sino fuera de ella. "Me quedé parado en ese momento, sin reaccionar a lo que me estaban haciendo" (D4: 3). De este modo, el barrio dónde vivía se había convertido en un territorio que únicamente le propiciaba hostilidad. Pese a sus intentos de solucionarlo, acudiendo a sus profesores y al personal del equipo directivo, solo recibió

paños calientes o, incluso, reprimendas por su conducta. Una vez sus padres se enteraron de esta situación acudieron a protección de menores, puesto que en el propio centro no facilitaban una solución. Sin embargo, el daño ya estaba hecho, la frágil implicación que tenía por sus estudios se había quebrado y, con ello, comenzó a rechazar lo que sucedía en torno al hecho escolar.

Igualmente, aunque ese evento generase una situación de riesgo, José manifestaba diversidad de apreciaciones sobre cómo se estaba desarrollando su trayectoria. “El *gandulismo* y el *macarrismo* que había en mi clase, pues me ganaba, y no prestaba atención” (D4: 24). Además de la relación con los otros estudiantes, el trato con el profesorado tampoco lo percibía como adecuado, emergiendo un rechazo mayor por sus estudios que se veía reforzado por la falta de interés en estar allí dentro, a lo que no veía sentido.

Después vino un tiempo vagando por diferentes medidas que evitasen constatar una situación de fracaso. Es el caso del Programa de Mejora de Aprendizaje y Rendimiento, al que le veía sentido por la especificidad del proceso de E/A; una primera FPB de electrónica en la que entró por entender inicialmente que su currículum le resultaría más interesante, no resultando así; una segunda FPB de peluquería por la que también mostró cierto interés hasta que tuvo que comenzar a hacer rulos, lo que consideró como algo de *viejas*. Así, se puede observar cómo una de las principales cuestiones que no hacían que José se implicase era el interés que emergía, o no, de aquello que hacía en el centro educativo.

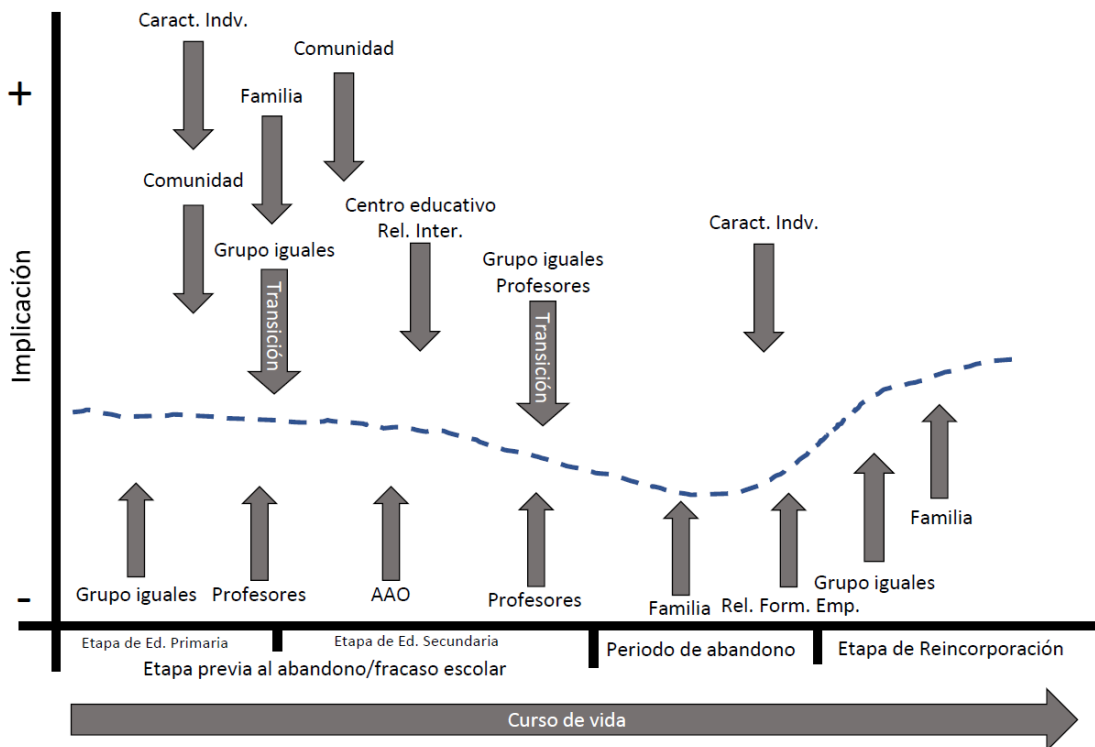
Después tuvo una salida del centro precipitada, debido a su expulsión del centro por parte del equipo directivo, tras compartir un examen con sus compañeros y compañeras. Entonces se dirigió al SEF para continuar con su formación. Allí encontró un tipo de formación por la que mostraba una mayor implicación pese a tener pequeñas diferencias con las anteriores: era de tarde, lo que le permitía no

madrugar tanto como en el centro anterior; el profesor demostraba una mayor vinculación con sus estudiantes, jugaba con ellos y les permitía hacer cosas que reforzaban la complicidad entre alumnos y docentes. “Te dan un poco más de libertad, si lo haces mal, pues lo has hecho mal, lo repites y ya está” (D4: 7). Además, era una formación que facilitaba un premio en poco tiempo, su concreción en el ámbito estudiado hacía que fuese una formación de pocas horas, orientaba en su totalidad al trabajo.

La necesidad de construirse un futuro laboral más halagüeño que el esperado y la insistencia de su familia en continuar con su formación hicieron que se matriculase en una FPB de la que había participado su hermano. Allí encontró, además de un profesor que, al igual que el anterior, se interesaba por sus estudiantes, unos compañeros que se entendían entre ellos. Compartían la misma situación de exclusión ante un sistema que los había rechazado y un apoyo familiar por sacar adelante una formación que les llevaría presumiblemente a un mejor futuro.

Figura 25

Traectoria educativa de José con sus principales eventos de vida y eventos críticos.



La historia de José revela la trayectoria educativa de un alumno objetor (Janosz et al., 2000) que ha rechazado sus estudios de forma continua y para quién la escuela se ha convertido en un lugar incómodo. Así lo ha exteriorizado mediante su mal comportamiento, su bajo rendimiento y escasa implicación académica. Desde una edad temprana comenzaron a afectarle diferentes eventos que se pueden encontrar en su alterada trayectoria educativa, siendo los más relevantes, en este caso, las relaciones establecidas con sus compañeros y con sus docentes, destacando como puntos de inflexión (Hutchison, 2018, 2019). La mencionada trayectoria es similar a la señalada por Tomaszewska-Pękała et al. (2017) como el de una parábola, en la cual comienzan a aparecer, desde las primeras etapas, diversas dificultades que hacen descender su implicación y que afectan de forma directa a su comportamiento y productividad presentándose en numerosas ocasiones conductas absentistas elegidas (González, 2006). En ese momento se ve abocado a desistir de sus estudios, situación que supera cuando recibe los apoyos necesarios para ello y se comienzan a manifestar nuevas expectativas, planteadas en positivo.

Esa coyuntura se produce después de un periodo en el que se ha alejado de sus estudios y ha pasado a figurar como un estudiante que ha fracasado (Calderón, 2016), por lo que ha necesitado una medida correctiva de su trayectoria educativa a través de una medida de segunda oportunidad (Cuconato, et al., 2017).

8. La historia de Manuel: el poder de los hijos

Yo estaba perdido total. Yo cuando empecé a buscar ayuda fue cuando entré en prisión. La prisión ha sido lo que me ha cambiado a mí, la verdad. Hay gente que entra y no cambia, pero yo, fue entrar en prisión y salir una persona nueva. No sé qué cambió, porque yo he estado muchos módulos malos, en módulos conflictivos, en prisiones muy peligrosas pero con *el cabo del tiempo* yo tuve una hija, y mi hija ha sido lo que me ha hecho cambiar. (Manuel)

Manuel es de esas personas que llaman la atención por su apariencia, la de esas personas socialmente caracterizadas en las películas como de actitud dudosa por la cantidad de tatuajes que porta. Pero en seguida se dejó entrever que el único motivo para querer aparentar eran las numerosas calamidades que había afrontado a lo largo de su vida y que habían comenzado desde joven.

Al comienzo de la entrevista, aparece la que él entiende como la principal dificultad a la que se ha enfrentado a lo largo de su vida y que tiene origen al comienzo de su etapa de Educación Primaria: la muerte de su padre. Afirma que ha sido un episodio que ha sentido profundamente y del que todavía, con casi la treintena, no se ha recuperado. Además, añade que las diferentes situaciones que ha vivido a lo largo de su trayectoria están influenciadas, en buena parte, por ese hecho.

Uno de los principales efectos de encontrarse en esta situación fue la mala relación que emergió con su familia paterna, de la que sintió el rechazo que ya había experimentado desde una edad muy temprana. Fue una cuestión que le causó una fuerte desazón que a día de hoy perdura. “no quisieron saber nada de nosotros y ahora, vivo en el pueblo rodeado de todos ellos, y no son capaces de decirme si quiero un plato de guisado” (D5: 6). Este rechazo no fue el único que encontró a causa de ese evento que le marcaría el resto de su vida. En la escuela había comenzado un hostigamiento por parte de sus compañeros a causa de su orfandad, pese a ser un lugar en el que siempre se había sentido cómodo y seguro, puesto que se consideraba un buen estudiante. Ese fue el comienzo de un largo periodo alejado de su formación en el que la única ayuda que tuvo fue un tímido apoyo por parte de algunos docentes y de su madre, que poco podía hacer con la situación a la que se enfrentaba.

Después de comenzar esa espiral con la que se alejaría virtualmente de sus estudios antes de comenzar la Educación Secundaria Obligatoria, se sucedieron diferentes eventos que causarían la ausencia total de implicación por sus estudios. Algunos hacen referencia directamente al centro escolar, como su clima relacional que hacía de él un paria, o un proceso de enseñanza-aprendizaje que no se acomodaba a la situación crónica que estaba viviendo. Pese a ello, los principales eventos negativos de esta etapa no los achacaba a los mencionados, sino a las relaciones que estableció poco antes de alejarse, esta vez físicamente, de los estudios.

En ese momento aparecieron relaciones de las que pueden establecerse a lo largo de la vida y que no se aconsejan si se quiere desarrollar una trayectoria escolar exitosa. El mismo señala cómo no podía acabar bien, después de un acercamiento profundo al colectivo romaní: acabó por integrarse plenamente en diversas actividades poco menos que dudosas con esos individuos. “han sido los que me han buscado la ruina” (D5: 19). Fue donde su frustración con el mundo encontró refugio, pero se encontró con una nueva dificultad: las idas y venidas de los centros de menores.

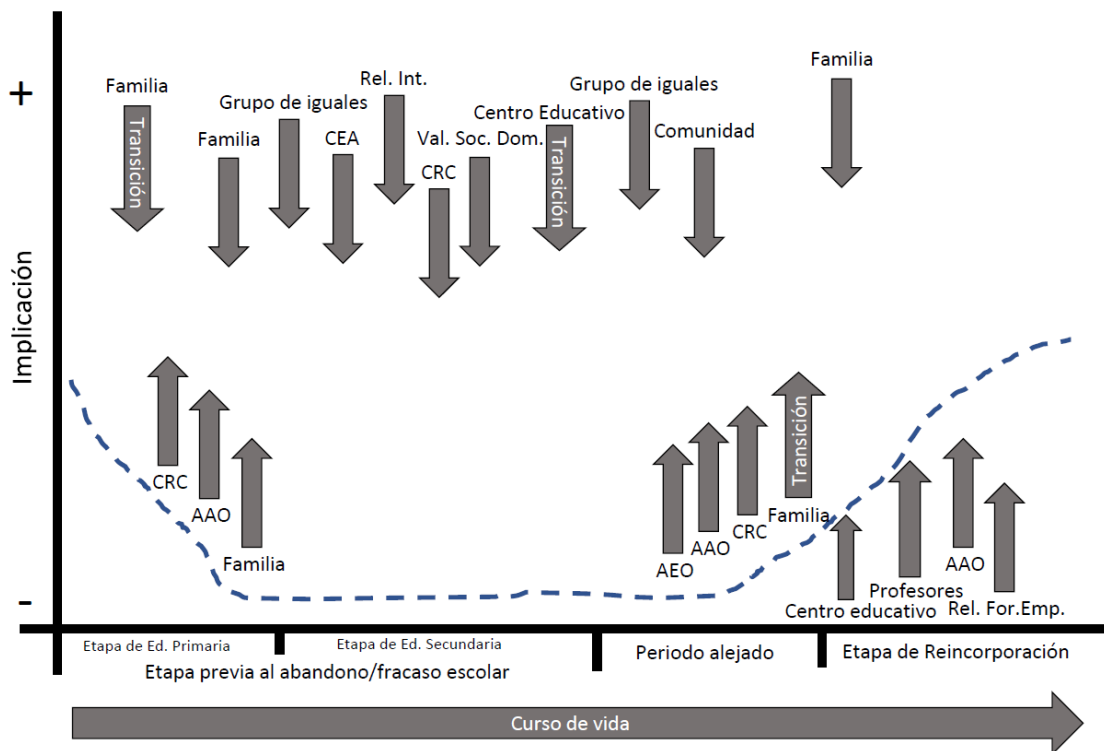
Todo cambió cuando cumplió la mayoría de edad. Diversas causas pendientes hicieron que cambiase los centros de menores por una prisión durante 8 largos años en los que descubrió una escuela diferente a la que él conocía. En la Unidad Terapéutica Educativa (UTE) encontró, por un lado, el apoyo suficiente para iniciar tímidos acercamientos a su nueva etapa dentro de la formación mediante diferentes cursos y, por otro, unos compañeros que al igual que él, tenían su misma disposición por corregir una situación que se había vuelto muy nociva para ellos. En ese contexto el apoyo venía en horizontal y en vertical. “allí los funcionarios no se les llama funcionarios, se llaman tutores [...] todo el mundo pues, intenta ayudarte” (D5: 29). Pero la fuerza para salir de esa situación que había

crecido en Manuel no solo provenía de ese nuevo lugar que había encontrado. Durante su etapa recluso obtuvo un regalo inesperado: nacía su hija por la que tanto amor sentía y que supondría un punto de inflexión en la trayectoria escolar que estaba desarrollando.

Pese a que continuaba clavada la espina de su familia paterna, algo dentro de él había cambiado, se había reconciliado consigo mismo y tenía un objetivo por el que progresar y obtener un trabajo que le permitiese a su familia y a él tener una mejor calidad de vida. “Acabo de coger la custodia de mi hija, más feliz no puedo estar” (D5: 14). Con ello, la vuelta definitiva a su formación se producía mediante un Programa Formativo Profesional que le serviría para poder continuar sus estudios y completar una formación que hiciera de él alguien útil. Todo ello con esa importante ayuda: la fuerza que representaba su hija para mejorar cada día.

Figura 26

Trayectoria educativa de Manuel con sus principales eventos de vida y eventos críticos.



La trayectoria educativa de Manuel muestra el itinerario del que ha sido un objetor de la escuela (Janosz et al., 2000) y que en numerosas ocasiones ha mostrado su enfado y mal comportamiento de forma reiterada, con rendimiento e implicación bajos y constantes. Como se apuntaba, esta situación se debe a un evento crítico (Hutchison, 2018, 2019) en su vida impactándole de forma principal y ocasionando un cambio sustancial en su trayectoria, como se puede observar en la figura 25. Este tipo de eventos desestabilizan al sujeto y conllevan una adaptación drástica al entorno, pudiendo no ser beneficiosa para este. Así se podría decir que dicha trayectoria sigue un patrón de crisis imprevista, señalado por Tomaszewska-Pękała et al. (2017) como esa trayectoria en la que no aparecen factores de riesgo importantes, pero sin embargo, en ellas sucede un evento que hace aparecer un deterioro sobre el que el sujeto no tiene control y ante la cual se deja llevar por la situación. Frente a ello, las medidas de la escuela resultan inanes, no pueden corregir una trayectoria escolar en la que comienzan a aparecer periodos de absentismo frecuentes (González, 2006).

Después de ello se presenta un periodo extenso en el que se aleja de sus estudios y se mantiene en esta situación de las que catalogan al estudiante como un sujeto en situación de fracaso escolar al no haber alcanzado los objetivos mínimos de la etapa obligatoria (Calderón, 2016; Fernández Enguita, et al., 2010). Es por ello que, siguiendo a Cuconato, et al. (2017), necesita corregir su trayectoria con una medida de las que se consideran segundas oportunidades para poder reincorporarse a su formación.

9. La historia de Paco: una de malas compañías

...Yo lo que he visto allí, en el centro que me dejaron mis padres... -que tuve que llegar a esa situación para saber que lo estaba haciendo mal, y que debería de cambiar- entonces, yo ya cuando pase por allí yo vi la vida de otra manera, diciendo, o sea planteándome que para qué quieres que la gente te tenga miedo si con estudios lo vas a conseguir mejor, vas a conseguir las cosas de una forma más legal y mejor. (Paco)

Paco es de esos alumnos que el sistema los podría considerar ordinarios. *A priori*, no presentaba ningún factor de riesgo en lo que a familia o entorno social se refiere. Perteneciente a una familia trabajadora, estructurada, sin mayores problemas que los propios del día a día, creció en una de las pedanías de Murcia que no presentan ningún factor de riesgo destacable y que pudiese constituir un contexto que le perjudicase, o derivar en efectos indeseables. Además, era de los que iba aprobando sin mayores problemas que los de cualquier niño a su edad.

Sin embargo, nunca tuvo una implicación suficiente con los asuntos escolares como para mantener un vínculo consistente con lo que sucedía allí todas las mañanas. Era de los estudiantes que realizaban las tareas para completar currículo, porque así se lo exigían y podía más la inercia cotidiana que otros deseos o voluntades que pudieran presentarse. Su madre lo acompañaba todos los días al colegio, lo que hacía aumentar su frecuencia de asistencia a la escuela. Ese simple gesto, junto con una buena relación con los docentes, y frecuentes medidas de apoyo -destacando la implicación de la maestra de pedagogía terapéutica-, eran los eventos que se presentaban a lo largo de su etapa de Educación Primaria, pero también era insuficientes para mantener su implicación. "cuando no me gustaba la clase que tocaba o no me gustaba el maestro [...] me iba a la clase de PT" (D8: 28).

Los bajos niveles en la calidad de su implicación fueron un factor que lo colocaron en una situación de riesgo considerable. Tanto es así que una vez su madre dejó de acompañarle él también dejó de acudir con asiduidad a la escuela. Ese evento, junto con un currículo y un modo de enseñar de sus docentes que cada vez le gustaban menos, además del clima enrarecido que se puede instalar en las aulas de secundaria, hicieron que se distanciase más aún de la escuela, pues comenzaba a dejar de ir cuando su nuevo entorno de confianza, sus colegas, se lo proponían. “Me fui torciendo demasiado mal en mi vida empezaron los delitos y pues las tonterías de delitos, que si me voy con este...” (D8: 5). Aunque el absentismo ya es grave *per se*, no sería de los acontecimientos que mayor problemática causarían en su paso por el instituto y que provocarían su salida pese a los esfuerzos de su familia por intentar que se mantuviese escolarizado.

Nuevos acontecimientos provocarían encontronazos de forma recurrente con la policía y desencuentros familiares, lo que sería el germen de medidas más drásticas para intentar atajar la situación, como mudarse con otros familiares a una ciudad que le alejaría de las malas influencias de las que se rodeaba. Esta medida no tuvo los efectos deseados puesto que, en la nueva ciudad, se acercaría a él una serie de individuos semejantes a los que estaba intentando dejar atrás. Pero Paco desconocía si eran caprichos del destino o si estaba abocado a la vida en la que se había instalado, la del *marroneo*¹⁶.

No es difícil adivinar que el primer resultado de actividades de ese tipo no podía ser otro que la aplicación de medidas que derivasen en una corrección de su conducta con una contundencia mayor a la anterior. Es por ello que Paco encontró su destino en un centro de menores cercano a su casa y al que su madre y hermano acudían de

¹⁶ Expresión usada para referirse a una actividad habitual basada en el menudeo de drogas y a cometer delitos menores con el fin de obtener ingresos.

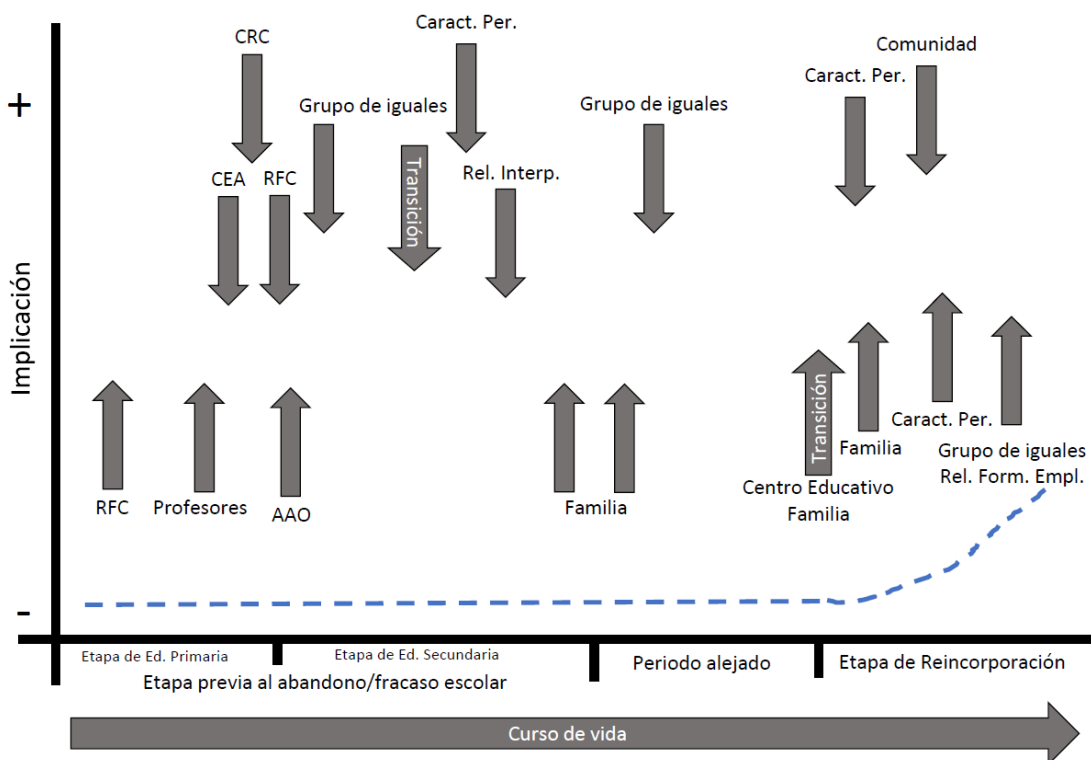
forma regular a visitarle. La cercanía de su familia, aunque no era algo nuevo, fue un factor que comenzó a valorar cuando comprendió el gran apoyo que suponía tenerlos cerca y estar siempre presentes cuando necesitaba aliento. Una ayuda que también encontró en los diferentes educadores del centro, percibiendo que le encaminarían en una dirección deferente a la anterior, en la que no deseaba continuar y que tanto daño le había hecho a él y a sus seres queridos. “es una cárcel de menores, pero también tienes que entender que es un centro educativo de menores” (D8: 55).

El resultado positivo de haber estado en el centro de menores llegó con cierta celeridad. Una vez transcurrieron los meses, y la rutina generada a través de una estabilidad socioemocional comenzaba a hacer los efectos esperados en su conducta, se había preparado para salir y poder comenzar un plan de vida que le llevase por un camino dirigido a su desarrollo formativo y personal. Esa nueva vía para recuperar su implicación se llevaría a cabo mediante una medida de reincorporación formativa: la formación profesional básica.

En esa nueva etapa se encontraría con diferentes circunstancias que le llevarían a interesarse realmente por sus estudios por primera vez en su vida. Esta vez, diferentes eventos relacionados con su familia causarían ese efecto positivo que no había emergido en el pasado y otros eventos relacionados con sus pares o el centro educativo, que anteriormente habían manifestado ser adversos pero que ahora jugarían en favor de su reincorporación. “ya lo conocían por aquí los profesores, les tenía cariño. Y así que decidí apuntarme” (D8: 56). Ello se debía al interés mostrado en la formación que su familia le había recomendado pues, para él, había adquirido sentido formarse en algo que tuviese una salida en la que poder ganarse la vida sin mayores alteraciones que poder llegar a fin de mes con su propio trabajo.

Figura 27

Trayectoria educativa de Paco con sus principales eventos de vida y eventos críticos.



La trayectoria desarrollada por Paco a lo largo de sus 17 años (figura 27) ha sido de las que refleja una desconexión con la escuela desde los inicios de su escolarización. Aunque no mostrase absentismo hasta la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, sí ha faltado a clase de forma esporádica (González, 2006) debido a esas actividades de ética dudosa que le resultaban más interesantes que las propias de la escuela abocándole a engrosar las estadísticas de fracaso escolar. Aunque no se manifestasen eventos relevantes (Hutchison, 2018, 2019), en su trayectoria, que provocasen desencuentros con la escuela (Calderón, 2016; Susinos, 2014), fueron los suficientes para no mantener un interés mínimo en finalizar sus estudios obligatorios y alcanzar los objetivos planteados por la institución escolar.

Si se atiende a los diferentes modelos de trayectorias que se trabajan en esta tesis doctoral, se puede observar cómo el desarrollado por Janosz et al., (2000) sitúa al sujeto en un perfil de baja implicación,

mostrando mala conducta de forma esporádica aunque manteniendo un rendimiento suficiente para permanecer en la escuela hasta que acontece el hecho que propicia su alejamiento. Por otro lado, si observamos el modelo de trayectorias establecido por Tomaszewska-Pękała et al. (2017), encontramos que, en las etapas previas al alejamiento, Paco manifiesta las características de la trayectoria que se describe como ocaso, la que se presenta con estudiantes cuyas dificultades son poco perceptibles en relación al rendimiento. En estos casos se van acumulando dificultades hasta que los estudiantes se alejan de la formación; sin embargo, al contrario que el modelo de trayectoria definido, nuestro sujeto si vuelve a la formación, por lo que presenta tintes de la trayectoria denominada parábola, en la que encuentra un elemento en que apoyarse para poder retomar sus estudios. Este tipo de trayectoria bien se podría denominar como la del alumno ausente, puesto que desde el inicio de su escolarización presenta una baja implicación por ella, bien porque sucede algún evento que provoque un fuerte descenso en su implicación al comienzo o, como es este caso, no haya mostrado interés en ningún momento.

10. La historia de Carmen: una de lazos familiares

Mis primas me ayudaban, por ejemplo, cuando yo estaba en apoyo me decían, vente para mi casa y díselo a tu madre, que te vienes para acá. Te voy a recoger y te vienes a mi casa y te voy a hacer los deberes o dile a tu madre que te vienes a pasar el fin de semana y me decía a ver que tienes que hacer esto, esto y lo otro. (Carmen)

La historia de Carmen no destaca por eventos significativos a lo largo de su trayectoria o porque se le presentasen grandes dificultades a lo largo de su corta edad. Lo que emergió en la entrevista, y se trata de

plasmarse en estas líneas, no es más que una muestra de cómo se desarrolla una trayectoria de una alumna de las que se consideran ordinarias, las que no destacan en la escuela y pasan por ella brillando por su sencillez.

Sus 18 años de vida han estado condicionados por todo lo que implica estar en una pedanía pequeña, dónde casi todas las personas se conocen, y en permanente conexión y cercanía con su familia, por lo que siente un fuerte arraigo, tanto social como familiar. “bajaba una cuesta y estaba la casa de mi tío, era muy cómodo” (D10: 5). Es por ello que el divorcio de sus padres y las idas y venidas de estos, a una edad prematura, causó una fuerte desestructuración familiar por la que se vio afectada con posterioridad. Aunque, como se ha señalado, la familia es un factor que se ha ido manifestando de forma reiterada a lo largo de la historia de vida de Carmen, tanto de forma positiva como negativa. Por ello les confiere una importancia mayor a los eventos relacionados con ella.

En cuanto a los diferentes hechos que se fueron manifestando a lo largo de su trayectoria escolar, se puede destacar que la mayoría de ellos tiene relación con aspectos emocionales. Así, el trato recibido por los docentes o los compañeros en el centro educativo han sido de los factores que se han presentado como conjunto mayoritario, tanto en positivo como en negativo, si lo relacionamos con la calidad de la implicación que ha mostrado Carmen a lo largo de las diferentes etapas de su trayectoria.

En su paso por la etapa previa al alejamiento, además de los eventos reseñados en los párrafos anteriores, cabe señalar el bullying sufrido por sus compañeros a causa de las características individuales por las que destaca Carmen. “me llamaban gorda y me decían cosas” (D10: 19) Una forma de ser que sus colegas de clase empleaban para la burla, llevándola a entender que el centro escolar era un entorno de seguridad en el que podía confiar en las personas que allí estaban. Esos mismos

compañeros serían los que, fuera de la escuela, no la dejarían sentirse feliz y cómoda consigo misma. Sin embargo, sería un malestar que llevaría en silencio, de forma estoica, debido a su buen carácter, y que la llevaría a alejarse de su formación de la misma forma que transcurrió por ella, de una manera desapercibida.

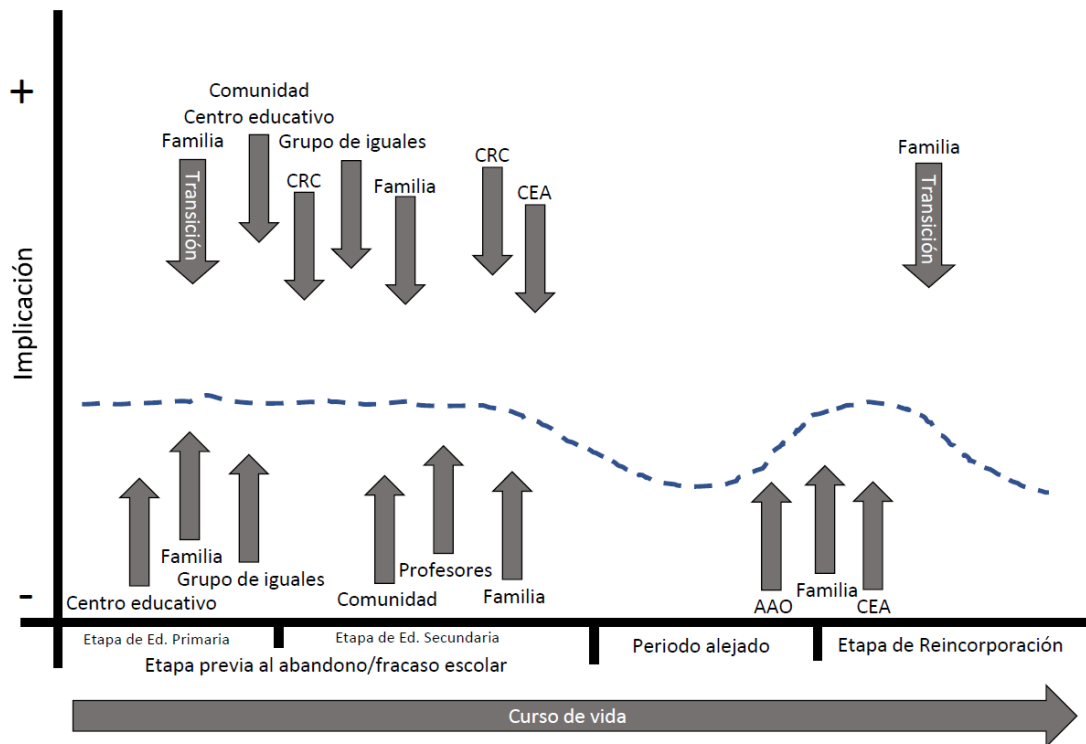
Una vez fuera de la escuela no conseguía encontrar un camino que poder seguir para avanzar en su vida. Las mañanas durmiendo y las tardes delante la televisión fueron suficientes al comienzo de esa etapa, pero el descanso no duraría mucho al tener que hacer alguna actividad productiva que calmase los intentos de su familia por hacer que Carmen avanzase en busca de un futuro mejor que el que se le auguraba. “[...] esto no me gustaba. Vi que había eso de cocina y decidí meterme una FP” (D10: 45). Comenzó a buscar las diferentes posibilidades que tenía con ayuda de la orientadora de su antiguo centro. No era muy halagüeñas. El trabajo era una opción con muy pocas posibilidades, debido a dos motivos fundamentales, la recién comenzada crisis a causa del Covid-19 y la ausencia de formación especializada que le facilitase un empleo.

La salida para esta situación en la que se había estancado era la continuación de una idea que se le había presentado en otras ocasiones y que, esta vez, estaba decidida a seguir: llegar a ser cocinera. La oportunidad para llegar a serlo se le había presentado mediante una FPB gracias al apoyo persistente de su familia y la guía de la orientadora que confiaba en ella para alcanzar sus metas. Así, gracias a ellos y a sus nuevos estudios, encontró un entorno amable dónde se encontraba cómoda y confiada en sus posibilidades de mejorar. Sin embargo, recientemente fallecía uno de sus principales apoyos familiares y referentes, su *tito*, evento que trastocaba su vida de forma significativa, encontrándose en una situación que no sabía cómo gestionar. “Me

cantaba mi canción la de date prisa Paloma, me hacía muy feliz" (D10: 15).

Figura 12

Trayectoria educativa de Carmen con sus principales eventos de vida y eventos críticos.



Con respecto a la trayectoria escolar que presenta Carmen (figura 28), aunque inicialmente el divorcio de sus padres no causó algún tipo de punto de inflexión que implicase un cambio en la dirección de su trayectoria (Hutchison, 2018, 2019), sí fue lo suficientemente relevante como para que afirmase que fue un evento que le afectó de forma grave, por lo que cabría cuestionarse sobre esta característica de los eventos críticos como elemento en la teoría del curso de vida. Según los modelos de trayectorias trabajados, se puede señalar que muestra unas características que hacen referencia al modelo denominado silente (Janosz et al., 2000), el de estudiantes que no muestran mal comportamiento o exteriorizan ese proceso que les ha puesto en una situación riesgo a la que están expuestos. Esto suele manifestarse en estudiantes que experimentan una situación de absentismo aunque su

nivel de implicación sea bajo y se mantenga con cierta estabilidad. Sin embargo, se acaba exteriorizando en el momento que los estudiantes se alejan del sistema como en el caso de Carmen, que se ve abocada a una situación de fracaso escolar (Fernández Enguita et al., 2010) que nadie esperaba, atreviéndonos a decir que ella tampoco.

El caso de este sujeto, pese a la normalidad con la que ella describe su situación y su conformismo con los diferentes eventos que le han sobrevenido, cuesta establecer un patrón de trayectoria correspondiente con los otros modelos estudiados. Según los descritos por Tomaszewska-Pękała et al. (2017) se podría hablar de una trayectoria de ocaso en su etapa previa, puesto que los diferentes obstáculos se van presentado a lo largo de su recorrido, acumulándose, sin que ello signifique suficiente relevancia como para afectar a su rendimiento o dinámica escolar. Este modelo de trayectoria señala que se crea una barrera ante los estudios y no se vuelve a ellos, cuestión que no sucede en el caso de Carmen que, de forma resiliente, intenta una vez más, alcanzar una meta que la lleve a un desarrollo formativo suficiente para obtener un trabajo.

11. Sobre las trayectorias educativas emergidas

Los diez protagonistas son una muestra de la diversidad que se puede encontrar a la hora de trabajar con la investigación narrativa, en concreto con las historias de vida de individuos que presentan singularidades que hacen de su trayectoria un elemento único (Daniel, 2018). Se han podido observar diferentes idas y venidas entre ellos y su formación (Morentin y Ballesteros, 2018) y cómo, a través de los diferentes eventos, etapas y transiciones (Juliá, 2018), se han plasmado una serie de direcciones diversas (García-Fuentes, 2016) que los diferentes sujetos han seguido a la largo de su trayectoria escolar. Esta diversidad en los eventos

que van alimentando la trayectoria escolar de los jóvenes (Hutchison, 2018, 2019) así como los diferentes roles que estos que van desarrollando (Crosnoe y Benner, 2016), van tejiendo el futuro de cada uno de los sujetos.

Los diferentes eventos que se presentan a lo largo de la trayectoria escolar que se sucede en cada estudiante no son elemento episódicos o desconectados entre ellos (Escudero y Bolívar, 2008). De ahí que la finalidad de realizar esa construcción de las historias de vida es intentar comprender las continuidades y cómo los diferentes eventos y experiencias que se suceden en cada una de las trayectorias escolares van desviando y estableciendo diferentes giros en la vida de los estudiantes y en su paso por la escuela (Gebel y Heineck, 2019; Hutchison, 2018, 2019).

Si se atiende a las explicaciones de Duque y Silva (2013) sobre el posible origen de los eventos de vida, se puede observar que adquieren una relevancia especial las influencias no normativas: aquellas que surgen de eventos no esperados y no han podido ser previstos por los estudiantes, y obedecen al principio del libre albedrío (Elder et al., 2003), tomando (cada uno de los sujetos) decisiones y acciones dentro de sus circunstancias personales. De esta manera, se han visto historias de estudiantes que han tenido que reaccionar a las diferentes situaciones que se desarrollaban a su alrededor, aunque la idea de *actividad* que se desprende de ello, y que se señala en la literatura, muchas veces se ha transformado en pasividad e indefensión ante eventos que no han podido manejar y la inercia de las situaciones ha sido la que ha manejado la respuesta a lo que sucedía alrededor de los sujetos.

Las diversas trayectorias escolares que han emergido se han visto reflejadas, en mayor o menor medida, en los diferentes modelos de trayectorias que se han tomado de referencia (Cuconato et al., 2017; Janosz et al., 2000; Tomaszewska-Pękała et al., 2017). Ciertas diferencias

encontradas entre los patrones emergidos y los empleados como referencia, muestran cómo los modelos de trayectoria más centrados en procesos de absentismo, de abandono o fracaso escolar no siguen plenamente la trayectoria de una persona que se reincorpora en la formación, encontrando, incluso, leves diferencias en la etapa anterior al alejamiento. Sin embargo, una coincidencia entre todas ellas es la señalada por Pallas (2003), indicando cómo la perspectiva que tienen los estudiantes sobre su curso de vida, pese a que su trayectoria se desarrolle en un sentido u otro, es dinámica y reversible. Utilizando como herramienta para ello su propia resiliencia, corrigen la situación en la que se encuentran y evitan verse afectados de forma permanente por la misma.

Sin embargo, sí se debe señalar la influencia en el tiempo de los eventos y cómo estos repercuten más allá del momento concreto en el que se producen. En efecto, uno de los principios que sustentan la LCT, el principio de desarrollo a lo largo del tiempo (Elder et al., 2003; Gebel y Heineck, 2019; Hutchison, 2018, 2019), señala, y así se ha visto en algunas de las historias, cómo se presentaban transiciones o consecuencia más leves en las trayectorias originadas en eventos sucedidos en momentos diferentes a los que se producían sus efectos.

CAPÍTULO VI:

ANÁLISIS DE LOS EVENTOS DE VIDA Y EVENTOS CRÍTICOS PRESENTES EN LAS TRAYECTORIAS DE LOS ALUMNOS

A través del presente capítulo nos acercaremos a los diferentes eventos que han influido, tanto positiva como negativamente, en las trayectorias escolares de los estudiantes. En primer lugar, se expondrán los resultados iniciales del análisis de datos, mediante los cuales podremos observar las diferentes relaciones establecidas entre códigos y entre estos y cada uno de los casos. A continuación, se encontrará el análisis y discusión de los factores más relevantes en cada una de las etapas lo que nos permitirá conocer mejor los diferentes factores que han afectado a las trayectorias y cómo lo han hecho.

1. Una aproximación a los eventos en las trayectorias de los estudiantes

Una de las principales características que se han podido reflejar a lo largo de las diferentes historias es la diversidad: se encuentra de una a otra en las diferentes trayectorias y se encuentra en los recorridos vitales singulares de cada uno de sus sujetos. Sin embargo, este hecho no es limitante. A través del análisis realizado se ha podido establecer una sincronía o casualidad entre los diferentes eventos vividos por los sujetos y los diferentes factores entre los que se han asociado, como son las diferentes etapas a través de las cuales han transitado, la implicación mostrada en cada una de ellas y los diferentes niveles o ámbitos en los que se organizan los factores de riesgo. La amplia interpretación de resultados de estos elementos será la que permita realizar una pormenorizada a continuación.

En primer lugar, a través de la figura 29 se nos muestra en porcentaje y citas absolutas los eventos que ha mencionado cada uno de los sujetos en las diferentes etapas de su trayectoria. No se pueden extraer resultados significativos que nos indiquen una presencia mayor de eventos en una etapa u otra. En cambio, sí se puede observar que hay cierta tendencia a centrar el discurso en la etapa anterior al abandono

Trayectorias del alumnado en riesgo de exclusión.

(se observa un 15 % más de eventos en esta etapa que en la inmediatamente inferior en cuanto a porcentaje), cuando los estudiantes se encuentran en la ESO, y con lo que hay una mayor presencia de eventos de vida durante este periodo. Aunque en esta y en el resto de las etapas no se presente una que despunte especialmente, salvo casos en historias concretas, además de la cuestión reflejada si se puede destacar lo exiguo de los eventos que se presentan en la etapa que los estudiantes se encuentran alejados de la escuela, lo que puede hacernos pensar en la insignificancia o poca relevancia para ellos de esta etapa.

Figura 29

Tabla de relación entre sujetos y etapas de la trayectoria escolar de los estudiantes donde se producen mayores eventos.¹⁷

	● Etapa alejado 95	● Etapa de Reincorporación 196	● Etapa Previa Primaria 196	● Etapa Previa Secundaria 319
1: Alberto (140)	11,63%	14,73%	16,28%	57,36%
2: Alicia (85)	10,00%	33,75%	16,25%	40,00%
3: Gloria (85)	5,97%	29,85%	22,39%	41,79%
4: Jose (77)	12,66%	8,86%	37,97%	40,51%
5: Manuel (90)	23,00%	31,00%	22,00%	24,00%
6: María (102)	8,65%	17,31%	27,88%	46,15%
7: Marta (70)	5,97%	32,84%	7,46%	53,73%
8: Paco (72)	16,18%	39,71%	13,24%	30,88%
9: Vanesa (62)	20,00%	21,82%	40,00%	18,18%
10: Carmen (62)		22,81%	52,63%	24,56%
Totales	11,79%	24,32%	24,32%	39,58%

Entre las diferentes etapas que se atraviesan en la trayectoria de un estudiante quizás, la de antes de producirse en el alejamiento de la escuela, sea la que refleja mayores dificultades de implicación con sus estudios (Boyaci, 2019; Karacabey y Boyaci, 2018; McFarland, Cui, Holmes, y Wang, 2020). Durante ese periodo, es donde se reflejan los principales

¹⁷ Tanto en las tablas de código-documento, como en las de concurrencia, a mayor intensidad en el color, mayor porcentaje o concurrencia.

eventos que afectan a los estudiantes y en la mayoría de ellos comienza a presentarse el fenómeno del absentismo (Araújo et al., 2020; Quijada y Ríos, 2021) a través de esa apatía y estancamiento señalada tanto por ellos como por la investigación anterior. Esta situación supone el preludio de una frustración creciente, como apuntaba Ribaya (2011) al describir las cuatro fases por las que pasa una persona absentista. En ese proceso final se produce una convergencia que es, cuanto menos, desagradable para los estudiantes, pues se presentan de manera conjunta los numerosos eventos que producen una inclinación en la trayectoria hacia el alejamiento y la falta de implicación (Barros, Souza, Silva y Guedes, 2019; Zengin, 2021). Calderón (2016) y Susinos (2014) señalan este momento de las trayectorias de los estudiantes como el culmen en la falta de entendimiento y los diversos desencuentros que se han presentado entre el sistema educativo y el estudiante. Sin embargo, como se podrá comprobar a continuación, entran en juego otros factores diferentes a los achacables al centro, recordando a ese paraguas de múltiples realidades del que hablaba Escudero (2005).

Por otro lado, si se atiende a la figura 30, podemos establecer concurrencias entre la implicación declarada en los eventos que se han sucedido, tanto en sentido positivo como negativo, y las etapas en las que se sitúan los eventos que reflejan esa implicación. De entre los diferentes coeficientes que muestra esa concurrencia¹⁸ de códigos se puede observar que hay dos periodos que destacan sobremanera frente a los otros. Por un lado, la etapa previa a su alejamiento cuando están cursando la ESO se sitúa como la de mayores eventos que muestran una implicación negativa de los estudiantes y, por lo tanto, la calidad de esa implicación disminuye, abocándoles al proceso de alejamiento que se

¹⁸ A modo de aclaración, la concurrencia implica que dos códigos son empleados de forma simultánea en la misma cita o fragmento de datos. A medida que esta frecuencia en la coincidencia de las citas aumenta, también aumenta el mencionado coeficiente de concurrencia, que muestra la fuerza de relación entre dos códigos. Puesto que no existe un símbolo con el que identificar este coeficiente, se ha optado por emplear el mismo que en investigaciones anteriores, el vocablo híbrido "@".

ha narrado en las historias de vida. Cabe destacar que, en la etapa de Educación Primaria también se presenta un número considerable de eventos que causan una disminución en el nivel de implicación de los estudiantes. En sentido contrario, se puede encontrar la etapa que hace referencia a la reincorporación como la que tiene una mayor presencia de eventos que hacen mejorar la calidad de la implicación de los estudiantes.

Figura 30

Tabla de concurrencias entre implicación y etapas de la trayectoria escolar de los estudiantes.

	● ◇ Etapa alejado 95	● ◇ Etapa de Reincorporación 196	● ◇ Etapa Previa Primaria 196	● ◇ Etapa Previa Secundaria 319
● ◇ Imp_Negativa 451	48 (0,10)	43 (0,07)	123 (0,23)	248 (0,48)
● ◇ Imp_Positiva 379	52 (0,12)	165 (0,40)	86 (0,18)	86 (0,14)

Quizás, los datos reflejados mediante la figura anterior pudieran resultar una obviedad. En efecto, es razonable que, en los momentos anteriores a alejarse de la escuela, un estudiante muestre menor implicación en sus estudios y, consecuentemente, cuando vuelve a la escuela, dicha implicación se recupere a niveles superiores a los que se mostraban anteriormente. Pero pese a todo, subyacen a esa afirmación cuestiones de enorme calado: ¿qué sucede antes de alejarse para que, en términos de implicación, el estudiante no se sienta cómodo/implicado con sus estudios? Y, además, ¿qué es lo que ocurre después para que dicha implicación aumente significativamente?

Las respuestas a estas preguntas van a ser sumamente singulares. Cabe recordar el carácter multidimensional y la complejidad del constructo de la implicación de los estudiantes (Kang, 2019) pues, la amalgama de conductas, actitudes y emociones que componen esa implicación se configuran de forma única en cada uno de ellos. En cada uno de los casos se pueden encontrar eventos en los que se manifiesten diferentes déficits (Martínez et al., 2020; Teuscher y Makarova, 2018) en las diferentes estrategias o habilidades para manejar la diversidad de

sucesos a los que se enfrenten, en el caso de la etapa anterior al alejamiento y, en el caso de la reincorporación a sus estudios, las estrategias o habilidades mencionadas para abordar los eventos se han desarrollado en un sentido positivo para ellos (Cooley et al., 2021) o la predisposición de los estudiantes hacia los eventos que les suceden ha cambiado (Bravo et al., 2021; Yusof et al., 2018). A esto, habría añadir, cómo se desarrollará posteriormente, el cambio de los factores externos de los estudiantes; no todo es fruto de la resiliencia de cada uno de ellos.

Si continuamos en la órbita de un análisis más general, el de los diferentes eventos a los que hacen referencia los sujetos en sus historias (figura 31), y recordando que los distintos factores que podían resultar en eventos que afectasen a la trayectoria de los estudiantes se podían estructurar en función de los diferentes niveles de aproximación, se puede afirmar con un alto porcentaje de eventos codificados (58,32%) que existen unos que destacan frente a otros: los factores que se encuentran dentro del nivel mesosocial, esto es, la familia, el centro educativo, el grupo de iguales y la comunidad en la que se sitúa el sujeto.

Figura 31

Tabla de relación entre sujetos y los diferentes niveles o ámbitos de los factores que afectan a las trayectorias escolares de los estudiantes.

		MACROSOCIAL 3 232	MESOSOCIAL 5 701	MICROSOCIAL 2 269
1: Alberto	140	14,42%	60,10%	25,48%
2: Alicia	85	21,77%	49,19%	29,03%
3: Gloria	85	13,71%	59,68%	26,61%
4: Jose	77	18,58%	62,83%	18,58%
5: Manuel	90	20,54%	67,86%	11,61%
6: María	102	16,22%	56,76%	27,03%
7: Marta	70	30,30%	43,43%	26,26%
8: Paco	72	23,42%	54,95%	21,62%
9: Vanesa	62	28,09%	53,93%	17,98%
10: Carmen	62	12,16%	78,38%	9,46%
Totales		19,30%	58,32%	22,38%

En la figura anterior, aunque se puede observar la presencia de diversidad de porcentajes en función del sujeto, sí se puede establecer el nivel de aproximación mesosocial como el de mayor relevancia. Sin embargo, cada uno de los niveles posee una importancia intrínseca en las trayectorias de los estudiantes, como se verá a continuación.

2. Principales eventos que se producen en las trayectorias educativas

Este análisis preliminar da pie a sentar las bases para puntualizar con mayor precisión dónde tienen mayor influencia cada uno de los eventos surgidos en las historias de vida de los estudiantes. En consecuencia se han analizado los eventos en función del nivel de proximidad del individuo, con el fin de establecer los destacables de cada etapa.

2.1. Eventos emergidos en el nivel microsicial

A nivel microsicial, en la literatura se presentaban, como principales factores de influencia en las trayectorias de los estudiantes, las características individuales de estos y las relaciones interpersonales que establecían con otros individuos, los de mayor cercanía, ejerciendo influencia desde el ambiente más próximo. Mediante la figura 32 se puede observar la mayor influencia de estos factores en dos etapas: la de reincorporación, en la que coinciden algo más del 25% de las citas de esta etapa y casi un tercio de los eventos relacionados con sus características individuales. Aunque se puede considerar más destacable que, en la etapa previa al alejamiento cuando los sujetos están en la ESO, se ve una concurrencia significativa con ambos factores. Se podría señalar este momento de su trayectoria como clave para los eventos que suceden relacionados con estos factores.

Figura 32

Concurrencia de factores del nivel microsocial en cada una de las etapas de la trayectoria escolar de los estudiantes.

		● ◇ CARACTERÍSTICAS I... 163	● ◇ RELACIONES INTERPE... 124
● ◇ Etapa alejado	95	26 (0,11)	10 (0,05)
● ◇ Etapa de Reincorporación	196	51 (0,17)	7 (0,02)
● ◇ Etapa Previa Primaria	196	11 (0,03)	27 (0,09)
● ◇ Etapa Previa Secundaria	319	49 (0,11)	64 (0,17)

Entre los diferentes factores a nivel microsocial se pueden encontrar muestras de diversidad de eventos que afectan a la trayectoria de los estudiantes. Si se atiende a las características individuales (Monarca, 2017), destacan problemas de seguridad y autoestima de los sujetos o problemas de comportamiento que se externalizan, como la agresividad o delincuencia o que se desarrollan a nivel interno, como los estados depresivos (Kang, 2019). Esas dificultades que, según Salvà-Mut et al. (2014), tienen influencia en la escuela se complementan y retroalimentan con las causadas directamente por la escolarización de los estudiantes, donde un número considerable de ellas hacen referencia a la experiencia negativa que los estudiantes tienen al transitar por la escuela (Boyaci, 2019; Teuscher y Makarova, 2018) debido a cuestiones como la escasa participación o sentimiento de pertenencia o la falta de habilidades académicas, problemas de aprendizaje o necesidades específicas de apoyo educativo no atendidas (Yusof et al., 2018). Sin embargo, también son significativos los eventos relacionados con las relaciones interpersonales de los estudiantes, puesto que, además de suponer una dificultad para ellos, guardan una profunda conexión con los eventos asociados a las características individuales. Esto es debido a que, ante la ausencia de relaciones valiosas y relevantes para ellos, tanto de otros estudiantes como de los propios docentes, carecerán de referentes que generen una experiencia positiva en el centro o el sentimiento de pertenencia del que carecen.

2.2. Eventos emergidos a nivel mesosocial

A nivel mesosocial, para el análisis se han empleado como códigos los cuatro factores que se reflejan en la literatura (grupo de iguales, familia, comunidad y centro educativo) y, además, a medida que se realizaba la codificación resultaba evidente la fuerte presencia de un quinto factor que se ha entendido como perteneciente a este nivel de aproximación y que fue necesario diferenciar del resto para dedicarle una atención especial. Este factor son los docentes que, en cada una de las etapas de las trayectorias escolares de los estudiantes, guardaban relación directa con ellos en el contexto de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Aunque sea un factor que se asocia al centro educativo, su presencia es tan decisiva para los eventos que surgen en las historias de vida que se optó por realizar la mencionada codificación y así poder explorar singularmente el papel de los mismos.

Ahora, si se atiende a la figura 33, que muestra las diferentes concurrencias entre los factores del nivel mesosocial y cada una de las etapas analizadas en las trayectorias, veremos esa fuerte presencia en todas las etapas. Salvo algunas excepciones, que presentan números absolutos bajos, se puede decir que todas ellas tienen una fuerte presencia en las trayectorias educativas de los estudiantes, como ya se apuntaba en la figura 30. De forma concreta, la familia de los estudiantes y su grupo de iguales, son eventos que muestran una fuerte presencia tanto en etapas previas al alejamiento de los estudiantes de sus estudios como en su reincorporación, aunque, en este caso, en menor medida los eventos referidos al grupo de iguales. En un sentido similar, aunque con una fuerza de relación mucho mayor que los anteriores, el centro educativo se sitúa como una de los que presentan especial protagonismo a la hora de influir en los estudiantes, puesto que los

eventos que guardan relación con el entorno escolar tienen una presencia considerable en todas las etapas en las que el estudiante está vinculado al centro. Por otro lado, como se apuntaba líneas atrás, los docentes han jugado un papel de relevancia en la trayectoria, no sólo porque su presencia a nivel individual sea significativa, sino por el propio contenido de los eventos en los que están presentes. Ello, como se podrá observar a continuación, los sitúa en el centro de la órbita en la que se desenvuelven sus alumnos.

Figura 33

Concurrencia de factores del nivel mesosocial en cada una de las etapas de la trayectoria escolar de los estudiantes.

	● ◇ CENTRO ED... 302	● ◇ COMUNI... 50	● ◇ FAMILIA 218	● ◇ GRUPO DE IG... 233	● ◇ PROFES... 186
● ◇ Etapa alejado 95	17 (0,04)	8 (0,06)	31 (0,11)	25 (0,08)	20 (0,08)
● ◇ Etapa de Reincorporación 196	57 (0,13)	6 (0,03)	50 (0,14)	18 (0,04)	44 (0,13)
● ◇ Etapa Previa Primaria 196	99 (0,25)	19 (0,08)	70 (0,20)	59 (0,16)	54 (0,16)
● ◇ Etapa Previa Secundaria 319	157 (0,34)	26 (0,08)	65 (0,14)	139 (0,34)	79 (0,19)

Si abordamos de forma individual cada uno de los factores que existen dentro de las dimensiones del nivel mesosocial, nos podremos encontrar con una de las primeras dificultades en este análisis, la amplitud de factores que configuran cada una de esas dimensiones.

Comenzando por los que menor relevancia han mostrado en las trayectorias de los estudiantes, los referentes a la comunidad, se puede observar que la presencia de los mismos es anecdótica, lo que indicaría una baja relevancia para los estudiantes de este factor (Ribaya, 2011). También podría señalar, de facto, una influencia limitada, apareciendo de forma tímida en la etapa anterior al alejamiento cuando los sujetos mencionan el entorno en el que desarrollan sus estudios y destacan lo perjudicial del mismo para sus estudios por ser un entorno alejado de la cultura escolar (Salvà-Mut et al., 2014).

Si seguimos el orden que marca la relevancia de los eventos en función del número de apariciones que tiene en la codificación, la familia se presenta como una dimensión que adquiere significatividad como influencia en cómo se configuran las historias de vida de los estudiantes. Se puede observar que, a lo largo de todas las etapas, existe una presencia constante de eventos relacionados con ella, que atienden circunstancias tan variadas como la cohesión trivial del núcleo de la familia (Garnica et al., 2019), la excesiva responsabilización de los estudiantes con roles que no les pertenecen, al menos por la edad, o la exigua implicación de la propia familia (Tarabini, 2018) en la educación de sus hijos y, por extensión, en lo que sucede en la escuela.

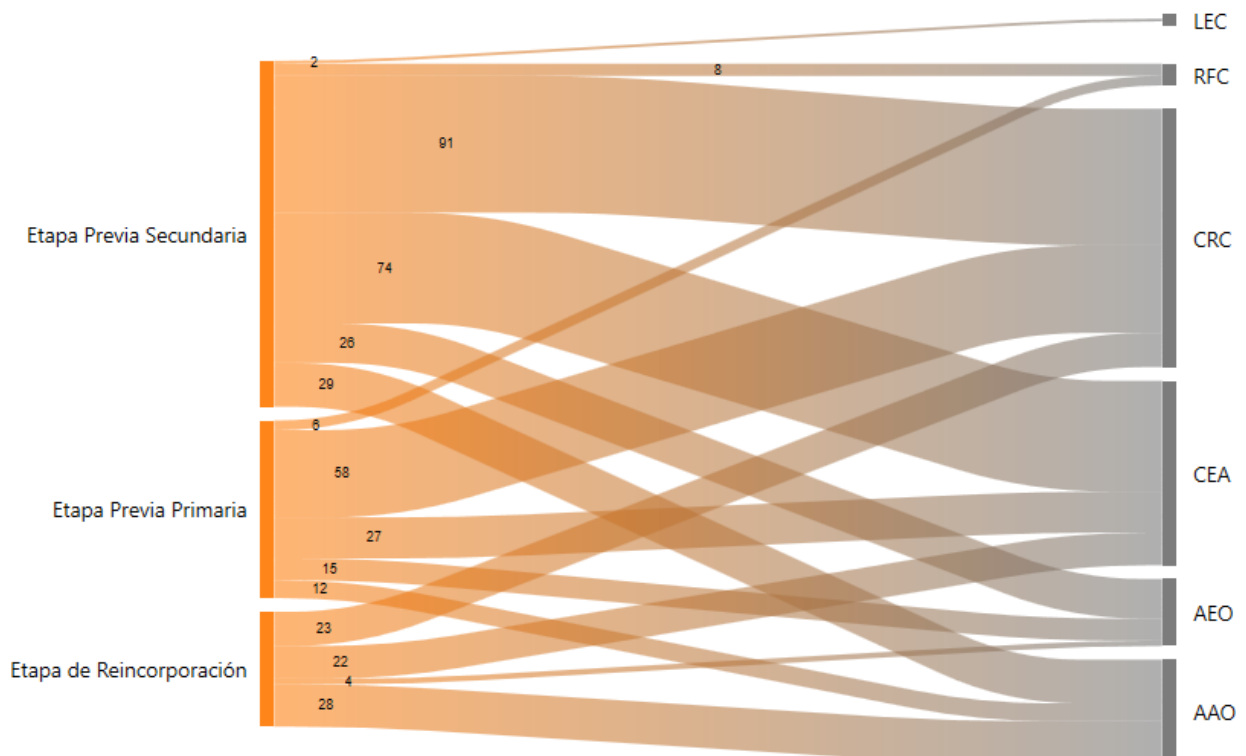
Por otro lado, adquiere también una relevancia considerable el grupo de iguales, fundamentalmente en la etapa previa al abandono, la que ya se ha señalado como una de las etapas en los que factores asociados a las amistades de los estudiantes tienen una gran influencia (Cooley et al., 2021; Salvà-Mut et al., 2014). Los principales eventos que se presentan en las historias de los estudiantes se vinculan a los derivados de confraternizar con sujetos de bajo nivel educativo y que presentan conductas problemáticas o comportamientos orientados a distanciarse de la escuela y que, muchas veces, son opuestos al hecho educativo.

Por último, en el nivel mesosocial, se encuentra la escuela como principal dimensión generadora de eventos que influyen sobre las trayectorias de los estudiantes. La importancia de la escuela en las trayectorias educativas de los estudiantes radica, por un lado, en el universo de factores que componen esta dimensión y, por otro, en la alta relevancia que la organización tiene en la vida de los estudiantes como contexto psicosocial pasan gran parte de su tiempo.

La influencia de los diferentes factores relacionados con la escuela¹⁹, además de tenerlos reflejados en la figura anterior, queda plenamente ilustrada con la figura 34. En ella se pueden observar los diferentes códigos empleados en función de los factores vinculados al contexto escolar (González, 2015, 2017) que se establecieron en la revisión de la literatura anterior.

Figura 13

Diagrama de relación entre las etapas vinculadas a la escuela y factores de centro que afectan a las trayectorias educativas de los estudiantes.



Aspectos como las expulsiones (Quijada y Ríos, 2021), el clima relacional del centro (Boyaci, 2019), la falta de individualidad (González, 2006) en sentido amplio, tanto en el proceso de enseñanza aprendizaje como en la carencia de una orientación adecuada (Salvà-Mut et al., 2014), son sólo algunos de los eventos que mencionan los estudiantes en las historias. Existen cuestiones planteadas por los estudiantes que nos

¹⁹ Recordemos que los factores asociados a la escuela seleccionados entre los señalados en la tabla 7 fueron: el liderazgo educativo y de centro (LEC), la relación con la familia y la comunidad (RFC), el clima relacional de centro (CRC), los aspectos estructurales y de organización (AEO), el currículo y proceso de enseñanza y aprendizaje (CEA), y las acciones de apoyo y orientación (AAO).

hacen pensar sobre la influencia de diferentes factores que se dicen detonantes de eventos que perjudiquen su trayectoria, como es el caso de acciones orientadas al control o a la disciplina en el ámbito escolar, -dígase la falta de control en el aula o los horarios-. Por lo que señalan, dichas medidas carecen de efecto si la dirección de la que provienen no es una reconocida por ellos como figura de referencia. Cuando se plantean en la etapa anterior a su alejamiento, donde el centro se convierte en un entorno hostil, muchas veces comparado a una *prisión*. Sin embargo, en los centros de reincorporación, la figuras de las que provienen dichas medidas no se perciben como hostiles, sino que pasan a ser personas que les apoyan, entendiendo que dichos requerimientos (horarios, control de aula, supervisión, etc.) son acciones prácticas que se deben tomar para poder regularizar y mejorar su situación.

Si profundizamos en otros factores de mayor relevancia, por la insistencia de los sujetos en ello, hallamos un clima relacional de centro dónde se presentan agresiones, tanto físicas como verbales, a los estudiantes de otros estudiantes o de los docentes, falta de implicación en el proceso que atraviesan los estudiantes o, por el contrario, climas relacionales que redundan de forma positiva por la actitud comprensiva de los profesores o las buenas relaciones generadas entre los estudiantes. También se puede hacer referencia a procesos de enseñanza-aprendizaje y a aplicaciones curriculares carentes de interés para los estudiantes o en cambio otras, por lo general en la etapa de reincorporación, que ejercen una alta motivación en los alumnos, aumentando así su implicación. Un interés que, la mayoría de las veces, se despierta proporcionando cierta actividad al proceso de enseñanza-aprendizaje y que, los propios estudiantes, valoran sobremanera.

Para finalizar esta breve descripción del nivel mesosocial, cabe destacar el papel de las diferentes acciones de apoyo y orientación que

pueden darse, o no, en los centros. En este sentido, hay una diferencia considerable entre lo que expresan los estudiantes antes de alejarse y en la etapa de reincorporación, puesto que manifiestan vivir experiencias totalmente opuestas. Ello se debe al efecto (facilitador del distanciamiento o de la implicación) que provocan los diferentes profesionales del centro -no solo los docentes de los estudiantes- en función de la etapa en la que estemos situados. En la etapa anterior al alejamiento, si las acciones de ayuda y refuerzos se presentan lo hacen cuando ya existe un daño casi irreversible en la trayectoria de los alumnos, mientras que en la etapa que estos se reincorporan, los alumnos suelen recibir una atención continua desde que se vuelven a implicar en sus estudios.

2.3. Eventos a nivel macrosocial

Llegando al final de este apartado, a nivel macrosocial, se puede observar a través de la figura 35 cómo las diferentes categorías establecidas para su uso, en concreto las relaciones entre formación y empleo y los valores sociales dominantes, se comienzan a presentar en la etapa que los estudiantes se encuentran alejados de su formación para, una vez se reincorporan, sumarse a los eventos relacionados con el propio sistema educativo y posicionarse como el ámbito o nivel de formación que mayor presencia y relación guarda con la etapa de reincorporación en las trayectorias de los estudiantes.

Figura 35

Concurrencia de factores del nivel macrosocial en cada una de las etapas de la trayectoria escolar de los estudiantes.

	● ◆ RELACIONES ENTRE FOR... ④ 66	● ◆ SISTEMA DE EDUC... ④ 82	● ◆ VALORES SOCIALES... ④ 126
● ◆ Etapa alejado ④ 95	22 (0,16)	11 (0,07)	25 (0,13)
● ◆ Etapa de Reincorporación ④ 196	39 (0,17)	37 (0,15)	54 (0,20)
● ◆ Etapa Previa Primaria ④ 196	4 (0,02)	5 (0,02)	17 (0,06)
● ◆ Etapa Previa Secundaria ④ 319	8 (0,02)	23 (0,06)	31 (0,07)

Los diferentes eventos que se pueden encontrar reflejados en (las citas que hacen referencia al nivel macrosocial de los factores que afectan a las etapas de las trayectorias educativas de los estudiantes), están fuertemente vinculados a los factores tratados en los niveles anteriores. Ello se debe a que muchos de ellos son reflejo de estos o bien, a que las acciones que realiza una persona a nivel individual son consecuencia directa de la sociedad y la cultura en la que está inmersa (Fernández Sierra, 2017; Jiménez, 2008; Salvà-Mut et al., 2014), estas son las principales fuentes de las que emergen los factores a nivel macrosocial.

Ejemplo de ello es la dimensión relacionada al sistema educativo. Aunque en las historias de vida se manifiesten los eventos sobre los diferentes programas y medidas orientadas a paliar la problemática aquí tratada. No dejan de ser cuestiones legislativas que tienen su extensión en lo que sucede en la escuela, por lo que, hay eventos de los que es imposible pensar en mejoras o cambios a un solo nivel, estos deben ser estructurales.

Otro de esos factores que están enraizados en todos los niveles es el de los valores sociales dominantes. Nos encontramos que los estudiantes asumen auto-imagen basándose en la influencia de patrones o ideas colectivas preconcebidas sobre ellos o lo que les rodea (Barros et al., 2019; Karacabey y Boyaci, 2018). El peligro de ello deriva en la asunción de eventualidades futuras por el hecho de pertenecer a una etnia, crecer en un determinado entorno donde no se valore la educación o que las referencias de los sujetos estén inmersas en una cultura que no valora positivamente la educación. Ante esto podríamos tener cierto temor, puesto que el frente sobre el que actuar es global y difuso.

Por otro lado, aunque no presente ese vínculo tan fuerte con los otros niveles, la última de las dimensiones, referida a las relaciones entre formación y empleo se manifiesta fundamentalmente en la etapa de reincorporación y en la que los estudiantes permanecen alejados. El principal motivo de ello es la nueva percepción que los sujetos desarrollan de la formación, situándose como un elemento motivador que facilita la oportunidad de acceder a un trabajo y supone una mejora de sus expectativas en el mercado laboral. Uno de los principales alicientes es una formación orientada al empleo, y los sujetos asumen que el camino que está llevando es el adecuado. Sin embargo, el nivel de implicación tan alto que muestran es una singularidad que tarda en aparecer. Esto hace que nos cuestionemos el motivo de que, antes de alejarse de la escuela, no sean conscientes de esa necesidad.

2.4. Principales relaciones entre eventos

En este epígrafe, y siguiendo con el análisis de los datos, daremos cumplimiento al segundo de los objetivos planteado para esta tesis doctoral destacando las diferentes relaciones que se establecen entre los eventos de vida. Como se puede apreciar en la figura 36, donde figuran cada uno de los coeficientes de relación entre los diferentes factores que aglutinan los eventos, no existe una fuerte relación entre ninguno de ellos salvo dos excepciones. Pese a esas dos relaciones más destacadas, -1) entre el centro educativo y el grupo de iguales y, 2) entre el grupo de iguales y los eventos derivados de las relaciones interpersonales- se puede afirmar que existe un vínculo tenue entre la mayoría de ellos. Los únicos que se podrían desconsiderar para esta parte del análisis son los eventos que menor presencia han tenido en las trayectorias de los estudiantes y que, consecuentemente, tienen una menor concurrencia con los otros: la comunidad, las relaciones entre formación y empleo, y los referidos al sistema educativo y formativo.

Esto bien podría significar la fuerte relación que manifiestan los diferentes eventos que se suceden a la largo del curso de vida de un sujeto (Elder et al., 2003; George, 2006; Hutchison, 2019). Analizados de forma conjunta, se muestra una interconexión de los diferentes eventos a lo largo del tiempo que genera una amalgama o red que va hilando cada uno de los eventos, confeccionando así la trayectoria educativa de los sujetos. A través de la figura anterior puede ser observada la urdimbre existente entre los eventos, observar relaciones que, a priori, no se perciben mediante el análisis textual de las entrevistas, ni se plasman

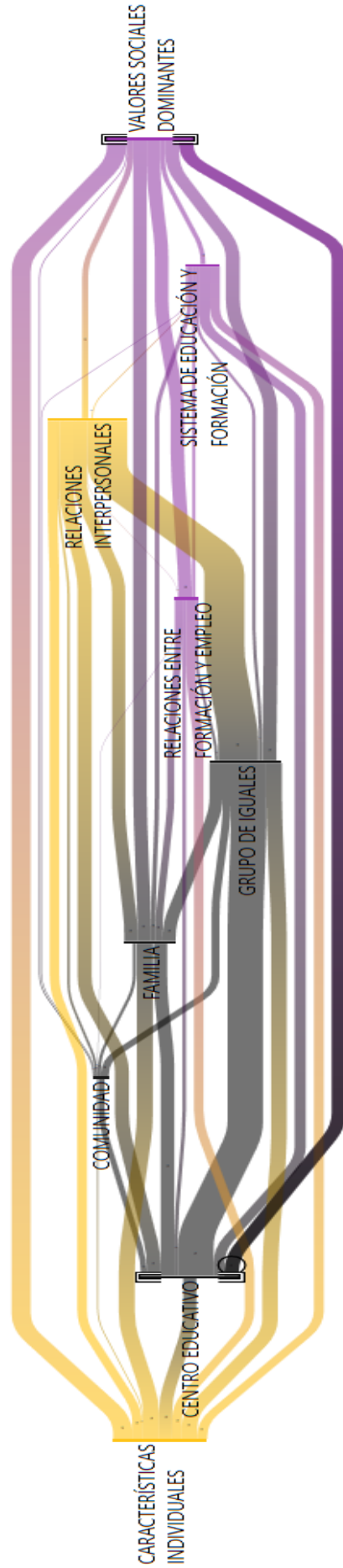
Figura 36

Tabla de concurrencia entre factores que aglutinan los eventos de vida.

	● 163 COMUNIDAD	● 302 CENTR...	● 50 COMUNI...	● 218 FAMILIA	● 233 GRUPO...	● 66 RELACIO...	● 124 RELACIO...	● 82 SISTEMA...	● 126 VALORES...
● 163 CARACTERÍSTICAS INDIVIDUALES	29 (0,07)	3 (0,01)	36 (0,10)	35 (0,10)	21 (0,10)	21 (0,08)	22 (0,10)	43 (0,17)	
● 302 CENTRO EDUCATIVO	29 (0,07)	13 (0,04)	30 (0,06)	79 (0,17)	8 (0,02)	31 (0,08)	25 (0,07)	31 (0,08)	
● 50 COMUNIDAD	3 (0,01)	13 (0,04)	7 (0,03)	18 (0,07)	1 (0,01)	5 (0,03)	2 (0,02)	3 (0,02)	
● 218 FAMILIA	36 (0,10)	30 (0,06)	7 (0,03)	29 (0,07)	29 (0,07)	16 (0,06)	10 (0,03)	30 (0,10)	
● 233 GRUPO DE IGUALES	35 (0,10)	79 (0,17)	18 (0,07)	29 (0,07)	6 (0,02)	89 (0,33)	7 (0,02)	31 (0,09)	
● 66 RELACIONES ENTRE FORMACIÓN...	21 (0,10)	8 (0,02)	1 (0,01)	16 (0,06)	6 (0,02)	1 (0,01)	7 (0,05)	30 (0,19)	
● 124 RELACIONES INTERPERSONALES	21 (0,08)	31 (0,08)	5 (0,03)	29 (0,09)	89 (0,33)	1 (0,01)	3 (0,01)	13 (0,05)	
● 82 SISTEMA DE EDUCACIÓN Y FOR...	22 (0,10)	25 (0,07)	10 (0,03)	7 (0,02)	7 (0,02)	3 (0,01)		11 (0,06)	
● 126 VALORES SOCIALES DOMINANTES	43 (0,17)	31 (0,08)	30 (0,10)	31 (0,09)	31 (0,09)	13 (0,05)	11 (0,06)		

Figura 37

Diagrama Sankey que ilustra la relación entre cada uno de los factores que aglutinan los eventos de vida.



en las historias de vida o en los biogramas. Dicha articulación entre eventos se muestra de una forma más clara en el diagrama Sankey (figura 37) generado a partir de la tabla anterior.

En el diagrama se puede apreciar una continuidad entre los eventos que se van entrelazando y vinculándose entre sí. Esto muestra, no solo el vínculo entre cada uno de los factores a los que pertenecen los eventos surgidos en las trayectorias, sino también la articulación entre ellos que facilita una conexión o flujo entre los diferentes ámbitos analizados, el micro, meso y macrosocial. En los siguientes epígrafes se va a realizar un análisis de cada uno de los eventos de forma aislada y encuadrado en una etapa concreta. Y, aunque muestren mayor presencia en unas etapas u otras, se ha dejado constancia en este apartado de la conexión existente entre ellos a lo largo de toda la trayectoria.

3. Etapa anterior al alejamiento

En la etapa anterior al alejamiento se ha encontrado una influencia en la trayectoria escolar de los eventos relacionados con los factores más cercanos a los estudiantes. De esta forma para la etapa de Educación Primaria se abordarán eventos derivados de factores situados en el nivel mesosocial y, para la Educación Secundaria Obligatoria, se planteará cómo han afectado los factores a nivel microsociales en la trayectoria escolar de los estudiantes.

3.1. Educación Primaria

3.1.1. El papel familiar en la trayectoria de los estudiantes

La afirmación que se incluye en la cita que se encuentra a continuación quizás pudiera encontrarse en la mayoría de los textos que

hablan sobre la relación de la familia-escuela (Malchar et al., 2020; Ulker y Baris, 2020) o que, sin ser tan específicos sobre la temática de investigación, si hacen algún tipo de referencia a la participación de la familia en la trayectoria educativa de sus descendientes. Como señalan Tello, Melgar y Montero (2020, p.52), “el protagonismo de los padres de familia es imprescindible en el propósito de fortalecer el desempeño de los niños en su escolaridad”. Tan importante resulta que algunos de los principales eventos narrados por los sujetos manifiestan la profunda influencia de la familia en su trayectoria. Pero, sin embargo, si se continúa la cita de Tello et al., se observa cómo este protagonismo paterno requiere una implicación activa por su parte, “pues cuando se relacionan y se comprometen con la escuela obtienen mejor desempeño los hijos de aquellas familias con respecto a aquellos de las que no lo están” (2020, p. 52). Es un fenómeno tan acusado que no hay un solo estudiante que señale lo contrario, siendo frecuente en el análisis encontrar fragmentos indicando dicha cuestión desde diferentes perspectivas:

Me acuerdo de que también me he quedado al comedor... mis padres trabajaban los dos y alguna vez se han olvidado, incluso, de recogerme en el comedor, y tuvo que llamar el monitor para que vinieran (D1: 24) [...]siempre han ido muy estresados, sobre todo a mi madre, que era la que se encargaba de recogerme y llevarme al colegio. Entraba a trabajar a las nueve salía a las dos y entraba otra vez a las cuatro. Yo de esos días recuerdo [...] pero de esto que a lo mejor eran las cuatro y pico de la tarde y estaba yo allí solo en el colegio con el monitor y tuvo que llamar a claro para que viniera a buscarme (D1: 25)

Las referencias comienzan, poniendo de relieve cómo “desde la familia y en relación con su actividad en las jornadas educativas, el principal obstáculo es la actividad laboral de los padres” (Tello et al., 2020, p.56). La consecuencia de ello bien podría ser la baja valoración por parte de los padres de los estudios de sus hijos (Sekerci, Ülker, Yagci, Güven y Öztürk, 2021). Los actos paternos estarían transmitiendo a sus hijos la idea de que no encuentran motivo, para implicarse en las tareas escolares o que para ellos se trata de algo secundario. Aunque los estudiantes

podrían encontrarse en una situación que fuese incluso peor, infiriendo de la acción de sus padres que no sienten especial preocupación por sus hijos o que estos resultan una carga para ellos. Entonces, las medidas de conciliación (Boronat, 2020) que se puedan desarrollar se hacen muy necesarias. En otras ocasiones, los padres no pueden ejercer la labor de apoyo de forma directa y constante pero sí logran al menos y transmitir su interés por lo que les pasa a sus hijos y su educación. Asimismo, los estudiantes también pueden encontrar otra figura cercana que pueda realizar esa labor ante la ausencia de los padres:

...Siempre tiré mucho para casa de mis abuelos. Como me crie allí siempre tiré más hacia ellos hasta que cumplí, no sé 14 - 15 años que ya estábamos con mis padres en casa siempre, estaba con mis padres en casa pero los fines de semana o las vacaciones de verano las vacaciones de semana santa siempre me iba a casa de mis abuelos. (D6: 4)

...Ella trabajaba, y claro si iba a las cinco de la mañana y volvía a las siete de la tarde, no sé, que se tiraba todo el día fuera, no se ayudaba a mi abuela nos quedamos a comer allí y merendamos allí y salíamos a jugar por allí por la zona de la casa de mi abuela. (D7: 5)

A través de autores como Ortega (2020), Ribaya (2011) o Torrejón (2020) se destacaba cómo la labor de cuidado ha recaído a menudo en los abuelos. Esta figura, además de ejercer de referencia ante la ausencia, temporal o permanente, de los padres, pueden llegar a ser fuente principal de apoyo y refugio que encuentran ante las dificultades que puedan surgir (Garnica et al., 2019; Jung y Sheldon, 2020), teniendo siempre un *puerto seguro* en ellos cuando la situación en casa se vuelve compleja y el trato de padres e hijos se desarrolla a base de “gritar mucho con ellos, me he peleado bastante con mi padre y con mi madre hasta que mis padres se separaron. Desde ahí, pues me dejaron una tara con la que no sé solucionarme” (D3:3). Esa mala relación, o la ausencia de ella, también puede proyectarse en una ausencia de relación con la escuela que no viene derivada tanto por la priorización de otras

actividades como el trabajo, sino más bien por una actitud de rechazo frontal de los padres a lo escolar que es transmitido a sus hijos en su relación comunicativa y con su propio comportamiento:

No, mi padre es que no asistía a las reuniones [...] a lo mejor me ayudaba porque le decía yo a papá no entiendo esto ¿me ayudas? pero si a lo mejor él no venía a ayudarme y eso pues, no sé... me molesta porque desde la infancia hasta la adolescencia, que no me diga: - oye ¿que tienes? a ver si te puedo ayudar- pues no, y que a veces hago las cosas mal y que no sea capaz ni de pedir perdón [...] pues así me molesta. (D3: 35)

Desde luego, lo complejo y delicado del acercamiento entre el estudiante y la escuela, excede al papel del estudiante e involucra sensiblemente al que ha de desempeñar su familia. Tampoco estas circunstancias son exclusivas de situaciones familiares de enfrentamiento o climas conflictivos. Se pueden encontrar casos similares a la absorción por el trabajo que se mencionaba líneas atrás, cuando se atribuye una baja implicación parental a otras circunstancias objetivas pero no tan determinantes como aparentan: por ejemplo, la dificultad que puede suponer tener que gestionar una familia numerosa:

Yo vivo en una familia numerosa. Somos 11 hermanos y, la verdad es que, yo qué sé, Pues mi infancia la recuerdo, no sé, Como mis padres, al ser muchos, pues, la verdad es que, no estaban constantemente muy encima de cada uno, era un poco más general. (D7: 2)

En los casos descritos, a los estudiantes no les queda otra salida que acudir a los diferentes profesionales que se pueden encontrar en el centro o, de forma autónoma, ser resilientes e intentar ellos mismos ser artífices de la mejora en su situación.

Han sido algunos profesores, como te digo, psicólogos del instituto en algunas cosas, pero desde los 7-6 años, que yo recuerde. Desde que yo estoy sola en ese momento con mi padre, a mí nadie me ha dicho: -oye estas cosas se hacen así- porque mi padre es reservado, entonces esas cosas las he ido aprendiendo yo. (D3: 5)

En efecto, no resulta frecuente mencionar en las historias de vida al personal de centros que les podría ayudar o prestar apoyo o que ellos mismos sean los que, de una manera resiliente, intenten afrontar las dificultades, aunque no tengan éxito en ello. Por el contrario, el patrón que se encuentra habitualmente (Fernández-Macias et al., 2013; Tarabini, 2018) es el de estudiantes que desisten ante la adversidad, no tanto por el hecho de sufrirla, sino en mayor medida por carecer de apoyo, bien familiar bien profesional a la hora de afrontarla.

En una dirección diferente a la que se trataba hasta el momento, pueden darse en el contexto familiar eventos luctuosos que suelen tener un fuerte impacto en las trayectorias de los estudiantes (Hutchison, 2019).

Cuando murió mi padre yo tenía 10 años y a ver yo prefería que mi padre hubiera muerto cuando yo era más pequeña que yo era más grande porque siempre tienes más recuerdos con él y yo creo que es más difícil de sobrellevar. (D2: 4)

Mi padre lo quería mucho y lo quería mucho me acuerdo mucho de él y mi padre era policía y yo pues cuando murió el coge un trauma una depresión muy fuerte y ella fue ella cuando empezó de todo lo malo todas las malas compañías. (D5: 21)

La muerte como hecho sigue siendo ese gran desconocido en el ámbito educativo y a pesar de las tímidas investigaciones que se realizan en la actualidad (Mulas, 2014; Pla, Sallán y Guàrdia, 2018; Ruiz y Coca, 2017). De este hecho surgen dos cuestiones-problema a estudiar: los estudiantes no saben cómo afrontar ese evento crítico que surge en sus trayectorias y los docentes no saben cómo manejar una situación para la que no están preparados. Se trata de “un tabú moderno que es necesario romper para normalizar el contenido afectivo que tiene la muerte para cualquier persona” (Pla et al., 2018, p. 22). La urgencia de tratar estas situaciones en la familia desde la escuela radica en la gran influencia que estos hechos van a tener a lo largo de toda la trayectoria de individuos que suelen no saber gestionar las intensas emociones que tales hechos les provocan.

Finalmente, cabe considerar en este apartado, que la literatura señala aspectos de relevancia para la trayectoria de los estudiantes tanto en un sentido positivo como negativo: por ejemplo, la proporcionalidad inversa entre capital educativo y financiero de la familia (Fernández-Macias et al., 2013; Garnica et al., 2019) o la cohesión familiar y las dinámicas complejas (Salvà-Mut et al., 2014). Sin embargo, no se han encontrado en nuestro estudio relaciones directas entre estos factores y los eventos expresados por los estudiantes. Existen otros aspectos de la relación familiar que pueden pasar desapercibidos, -son sumamente sutiles-, para el que estudia la influencia de esta dimensión en las historias de vida de los estudiantes y que, sin embargo, tienen una fuerte relevancia en cómo se construyen cognitiva, emocional y conductualmente las diferentes trayectorias.

3.1.2. Los compañeros y sus pares, primeras relaciones con el exterior

La relación con los compañeros que acompañan a los estudiantes a lo largo de su trayectoria escolar ha sido siempre un elemento de relevancia, desde el momento de incorporarse al centro, mientras han permanecido en ellos (Clycq et al., 2017; Röder y Müller, 2020) e incluso en la vida que desarrollan fuera de los mismos. Existen numerosos autores que han señalado cómo estas relaciones ejercen una incidencia manifiesta en la calidad de la “implicación o enganche de los alumnos con lo escolar y con sus aprendizajes” (González, 2015, p. 167). En efecto, la dimensión afectiva/emocional de la implicación de los estudiantes está directamente relacionada con este factor del nivel mesosocial (Fredricks et al., 2004; Geng, Zheng, Zhong y Li, 2020). De hecho, la totalidad de los estudiantes han mencionado en sus historias de vida algún evento, ya sea en esta etapa u otra, que hace referencia a las amistades y cómo estas han influido en su paso por el centro o fuera de este. Del mismo

modo, también es muy alta la referencia de los estudiantes a este factor pero en el sentido de una incidencia negativa, emergiendo el ya viejo conocido fenómeno del acoso escolar (Brêtas y Moraes, 2020; Garitano et al., 2021).

Después tuve otro centro en el Campillo, y allí me tenían un poco... me hacían bullying. Me llamaban gorda, y me decían cosas... y un día me llevé una muñeca, yo, la imitación de una Barbie, y una compañera me dijo: - a ver, déjamela- y me la quitó, y me dijo: - ja, ja, ahora es mía- y como no he podido pelear, porque estaba indefensa, pues se lo llevó para su casa. (D10: 19)

A lo mejor los insultos, el desprecio que había a veces por eso, ¿no?, por el hecho de ser más pobre que otros, o llevar un coche más viejo, eso es lo único porque por lo demás. (D9: 24)

Estas situaciones de indefensión y violencia suelen causar un daño asumido por la víctima como algo normal en el ámbito escolar (Garitano et al., 2021). Este fenómeno es tan complejo que debería presentarse como investigación propia, puesto que los factores que lo originan son múltiples y su desarrollo también tiene vertientes diversas. En el caso que nos ocupa, ha sido una de las problemáticas que han causado de forma directa un alejamiento de los estudiantes; en otros, ha sido un evento más que ha contribuido a deteriorar la calidad de la implicación de los sujetos por los estudios y alienarse de la escuela. La estigmatización y el desamparo al que están sometidos raramente resultan enmendados, incluso cuando intentan acudir a una figura de autoridad que podría poner fin a la situación.

Yo creo que lo hacían por gracia, pero día tras día mucha gracia no tenía, no te insultaban, te pegaban, te quitaban las cosas [...] insultos como son un poco más chavales [...] yo se lo decía al profesor, pero el profesor, madre mía, [...] a lo mejor le echado la bronca, o algo, pero como que pasaba un poco, ¿no sabes? no lo iba a decir si "son cosas de niños"... (D3: 15)

En situaciones como la narradas en esos eventos de las trayectorias de los sujetos, se dan emociones intensas que pueden resultar en un hito

con un potencial negativo a tener en cuenta (Denio et al., 2020), que se ve incrementado cuando encuentran compañeros u otras figuras similares en las que apoyarse. En ciertos casos, la amistad que generan este tipo de situaciones con sus compañeros de clase o los de su entorno próximo (Reed y Trumbo, 2020) es percibida como un bálsamo ante el antagonismo que despierta la escuela. Ello alimenta, a su vez, un sentimiento de pertenencia reconocido por la bibliografía como un asidero recurrente de los estudiantes (González y San Fabián, 2018).

... Es un pueblo en el que la gente se conoce, que te relacionas, te va a conocer todo el mundo. No es ni muy pequeño ni muy grande, pero un pueblo que a mí me gusta, siempre me ha gustado. Viven allí mis abuelos y cuando me mudé, y me jodió porque estaban allí mis amigos, con la gente que yo me llevaba y a veces pues eso se echa de menos. (D4: 2)

En efecto, este sentimiento de conexión positivo (Félix, Jiménez, Castillo y Ruiz, 2021), de bienestar en el día a día que deriva de una calidad de implicación alta, redundando de forma indirecta, y también positiva, en su vinculación con la tarea escolar, con el centro y con lo que allí sucede.

Mira positivos tengo muchos recuerdos, porque tenía muy buenas amigas. Mira teníamos un grupo de amigas que éramos 5 o 6 [...] yo me acuerdo también de que había sido también el boom de un grupo de música cuando estaba en el colegio y cada una íbamos al recreo a ensayar las canciones, y me lo tengo pasado muy bien. (D6: 19)

Además, autores como Baskerville (2021), Geng et al. (2020) o González y San Fabián (2018) apuntan la existencia de una visión de la influencia de los pares más allá del ámbito académico y que ha manifestado ser igualmente destacable a la de los propios compañeros del aula.

Después he vuelto a tener buenos compañeros, los que realmente han estudiado, que realmente... y no he tenido más problemas, al contrario, han

estado siempre a favor de que yo estudiase. Te llevas amigos, porque al final, son ellos los que están ahí... (D7: 38)

La gente de fuera de mi familia ha sido la que me ha buscado la ruina [...] como ya sabes, las compañías, pues nada, si no haces esto eres el más valiente, si no el más tonto, si no el más guapo, si no haces lo que hace el otro, lo típico, yo pues nada pues empecé con la tontería, con los corrillos, con no esto con lo otro... luego empecé con las cosas ya más fuertes, y ya con los robos empezamos con esto, con lo otro. (D5: 12)

En las dos citas anteriores se pueden encontrar dos situaciones opuestas de lo que una amistad o *camarada* puede repercutir en el desarrollo de la trayectoria educativa de una persona. Por un lado, se nos presentan eventos que el sujeto en cuestión recuerda como positivos debido a amistades con un nivel académico superior al suyo y que causan un crecimiento de la calidad de la implicación, aumentando la vinculación con sus estudios. Sin embargo, en el lado opuesto, se puede observar cómo la influencia de amistades con comportamientos alejados de las exigencias escolares, poco adaptados a situaciones aceptadas por un contexto académico, derivan en efectos indeseables para los estudiantes (Salvà-Mut et al., 2014).

3.1.3. El profesorado, críticos en las trayectorias

El docente es ese primer contacto que el estudiante tiene con el mundo educativo institucionalizado. Es con el que se desarrollan las clases diarias y, en el caso de los docentes de primaria, son los adultos de referencia que mayor tiempo pasan después de sus progenitores. De ahí la relevancia de esta figura en las diferentes historias narradas por los sujetos. Por lo demás, en esta figura convergen otros factores asociados al contexto educativo que pueden afectar a las trayectorias de los estudiantes: unos relacionados con la relación de los estudiantes con el profesorado, otros con aspectos relativos al proceso de enseñanza-

aprendizaje (Nichol et al. 2016), con el liderazgo educativo que se ejerza en el centro, o con aspectos básicos de organización. De ahí la relevancia de esta figura en las diferentes historias narradas por los sujetos.

Sobre la relación mostrada por los docentes con sus estudiantes, se observa que estos últimos manifiestan un recuerdo claro sobre lo que han supuesto los diferentes profesores a lo largo de su transcurso por los centros educativos. Se pueden leer casos puntuales donde la relación ha sido positiva, dependiendo de la etapa educativa:

... He tenido muchos que se han sentado contigo a hablar, a intentar ayudarte, incluso, a ver, es que en el colegio en el instituto es mucho cambio. En el colegio nos los vas a ver con los mismos ojos, y no los vas a olvidar porque en el colegio siempre vas a querer más a tus profesores que en el instituto. En el instituto dices, madre mía, el cabrón este que me ha puesto esta nota, qué tal, que mira lo que me ha dicho, lo que me ha hecho... en el colegio es más como leve. (D2: 32)

El primer centro en el que estuve fue del pueblo. Ahí está bien, tenía mis amigos, no socializaba me acuerdo de mi profesora todavía. Imagínate si me gustaba, se llamaba, ahora no me acuerdo, la Loles [...] para mí siempre ha sido mi profesora, una de mis mejores profesoras. Siempre intentaba, hombre éramos críos pequeños, pero hay gente que sabe estar con críos... que ella si sabía, estoy con críos y siempre que me he visto de mayor a lo mejor me he visto pasar por su clase no estaba en la mesa y nos saludaba, esas cosas, que era lo que hacía que supiese estar con críos. Pues hacerlos sentir como en casa... (D4: 16)

Los dos sujetos a los que pertenecen las citas destacan características muy relevantes para los centros, y en concreto para los docentes, y que ellos valoran sumamente reflejándolo en sus trayectorias: la acogida y amabilidad de los docentes. Este evento es recurrente en todas las historias en las que se han mencionado profesores de los que se tiene un recuerdo positivo y, así mismo, se valora que han contribuido a mejorar la calidad de implicación de los propios estudiantes.

Con todo, cabe destacar diferencias entre profesores que refieren los estudiantes. En primer lugar, el cambio de docentes entre el colegio y el instituto (Baskerville, 2021; Mireles-Rios et al., 2020), cómo los primeros son profesores que les prestan mayor atención y la relación que mantienen con los segundos no resulta de su agrado. En segundo lugar, que los profesores tengan la habilidad (Kafia et al., 2021; Laine et al., 2020) para tratar con *críos*, también vinculado con la gestión de aula y su relación con los discentes, mostrándose sensibles y comprensivos con lo que les sucede. En esos casos, se puede presentar situaciones en las que, algunos profesores, no resulten facilitadores ante cuestiones que, quizás, no sean tan relevantes:

... Siempre hay alguien que te resalte. Solo me acordé del Profesor que, en el segundo colegio, estaba un profesor de Educación Física. Nosotros llevamos bolsitas con la ropa para asearnos, y claro, siempre que te lo olvidabas pues el profesor te decía: - Ala, ahora ya no haces educación física. Y a mí siempre se me olvidaba, en clase siempre me tenía sentado, ya fue una vez que se me olvidó y dije voy a ir a buscarlo. Y salí del colegio a las 9:10 de la mañana. (D4: 35)

Existen ciertas acciones que pueden no resultar relevantes para el docente o que, por cuestiones de organización, están planeadas de una manera que, ante una pequeña falta de los estudiantes, impide que estos realicen una de las actividades que les suele atraer más durante la jornada escolar, como es la sesión de Educación Física. Esto hace que, en un entorno que ya no resulta agradable, se les retire una de las pocas actividades que pueden tener ese efecto de mejora de la calidad de la implicación. Ante esto cabe plantearse cómo las diferentes posturas a adoptar por el docente, por insignificante que puedan resultar, pueden tener efecto sutil y trascendente en la trayectoria del alumno que lo empuje fuera de la escuela.

En ese efecto positivo que puede causar el docente, como ya se apuntaba, toman especial relevancia los docentes de Educación

Primaria, puesto que la relación que mantienen los estudiantes se prolonga en el tiempo, tanto en las horas que están durante la jornada escolar cómo los días que pasan con sus estudiantes al ser tutores del curso.

... Teníamos una tutora antes, una persona que te da muchas asignaturas en el colegio, teníamos una tutora que se llamaba Esperanza, era bastante bruja, no era mala mujer pero era bastante bruja. Era una señora mayor, y debía estar acostumbrada a las enseñanzas de antes, ¿no?, muchas veces te mandaba callar. Yo siempre fui muy habladora, y me mandaba callar muchas veces pero claro, también tienes una edad en la que bueno hablas mucho, demasiado, y recuerdo que una vez me cogiera de una oreja y me cortó la oreja de tan fuerte que me tiró ¿sabes? La llegué a odiar bastante por culpa de eso. (D6: 22)

Una muestra de lo que se afirmaba en el párrafo anterior lo encontramos a continuación de este. Es uno de los diferentes ejemplos que han emergido de esos estudiantes para quienes su figura de referencia en la escuela, el maestro que estaba con ellos durante la mayoría de la jornada, no tenía en cuenta las características de los estudiantes y marcaba la trayectoria de estos por no poseer la habilidad necesaria para gestionar las incidencias en el aula de forma adecuada. Por las palabras de este sujeto, se entiende que no debía tratarse de una tarea sencilla, y no sería la primera vez que alguien señala a las ratios de las aulas como una dificultad en la tarea escolar, pero, ante la saturación o forma de actuar hostil del tutor, tenemos el ejemplo de estudiantes que, antes de distanciarse encuentran cobijo en los profesores especialistas.

... Yo tenía una clase en especial, que a mí me encantaba esa clase, y una profesora. Era la clase de PT, y la maestra se llamaba Toñi. Entonces yo me iba con ella, porque sabía que yo saltaba la valla, y cosas así. Yo, cuando no me gustaba la clase que tocaba o no me gustaba el maestro que tocaba, porque mandaba muchos deberes o cosas así, yo me salí de su clase, no entraba y me iba a la clase de PT, y ahí la maestra por lo menos me dejado de estar allí escribía con ella estudiaba un poco. (D8: 28)

En la cita anterior se encuentra una posible solución al distanciamiento de los estudiantes y al absentismo selectivo de estos ante algún docente que no beneficiase su implicación. Los docentes especialistas (pedagogía terapéutica, audición y lenguaje, orientación) coinciden en desempeñar un papel activo cuando se trata de aumentar la implicación de los estudiantes. A través de estos, se puede inferir que el principal motivo de ello es la comprensión e individualización con la que estos docentes se dedican a los estudiantes que acuden a ellos: una de las principales acciones que se reclaman en la educación actual, de atención real a la diversidad del alumnado. Al fin y al cabo, como han manifestado mediante eventos relacionados con otros factores, la necesidad que presentan los estudiantes con un rechazo tan alto a la escuela, tiene mucho que ver con entornos amables que les haga no recordar con tanta frecuencia lo poco que les gusta estar allí:

Yo me recuerdo con mucho cariño uno, en concreto que fue tutor mío en las clases. Un tutor que te daba las tres ramas principales, ¿no? lengua matemáticas y conocimiento del medio, y tenía uno en quinto y en sexto, que si no recuerdo mal se llamaba PEPE. Estará el hombre jubilado hace años, era mayor la verdad, es que era un buen elemento era una clase constante de risa. (D1: 41)

3.2. Educación Secundaria Obligatoria

3.2.1. Cuando el individuo toma forma y sus características individuales son las que rigen su relación con el mundo

En el momento que los estudiantes llegan a secundaria se produce un doble efecto sobre los estudiantes: atraviesan una transición (Bharara, 2020; Röder y Müller, 2020) que les lleva desde un entorno controlado, en el que se han desenvuelto durante años en unas condiciones de cierta estabilidad, a otro en el que ya no tienen una docente de referencia que está con ellos todo el tiempo. El nivel de desarrollo propio y de sus compañeros se encuentra en una etapa diferente a la de Educación

Primaria, así como el de sus expectativas sobre lo que deparará para ellos ese nuevo periodo en sus vidas y como se verán afectados.

De forma singular, en esta etapa han emergido eventos focalizados en los individuos. En este nivel microsocia, adquieren relevancia la heterogeneidad que estos poseen y las relaciones interpersonales que estos mantienen (Salvà-Mut et al., 2014). Como se avanzaba anteriormente, los factores relacionados con sus características individuales manifiestan en esta etapa diferentes eventos que guardan relación directa con su experiencia de escolarización o, de forma indirecta, que poseen influencia en ella. Además, los eventos relacionados con las relaciones interpersonales ponen de manifiesto la relevancia de las relaciones significativas en esta etapa.

En primer lugar, en las trayectorias escolares de los estudiantes se pueden encontrar eventos relacionados con habilidades concretas que estos expresan o con asignaturas que se les *atrantan* y que ellos mismos achacan a dificultades insalvables. Es el caso de muchos estudiantes que se encuentran en una situación asimilable a los que aquí se estudian y que imposibilita que alcancen los objetivos establecidos para ellos en la etapa de desarrollo en la que se encuentran (Fan y Wolters, 2014; Lemon y Watson, 2011). Ello genera el efecto de sentimiento de carencia o incapacidad en los estudiantes, culpándose por ello y alejándose de una formación o asignatura que, entienden, no es para ellos.

Las Matemáticas siempre me han costado muchísimo, yo veo un número y no sé qué hacer con él. A lo mejor, llegaba Geografía e Historia, y me podía estudiar el día de antes, me estudiaba en una hora un tema, y el día siguiente se acabó, un 10 perfectamente. Y no me costaba como quien dice cómete un trozo de pan y negativo, no lo puedes tragar. Pues ya te digo eché a perder el año que estuve [...] pudiendo aprovechar, pudiendo sacarme mi ESO sin tener que meterme en una formación profesional básica, y ahora mismo podría estar en bachiller. (D2: 48)

Por otro lado, se presentan eventos que los estudiantes asocian a sus características personales y los narran en esos mismo términos. Estos son factores que ciertos autores señalan como afectivo/emocionales (Fernández, Mena y Riviére, 2010; Fortin et al., 2013; Portillo-Torres, 2015) que derivan en conductas alejadas de la tarea escolar, como son la falta de esfuerzo o motivación. Salvà-Mut et al., (2014) señala su vínculo directo con la escolarización, en el caso por ejemplo de malas experiencias en la escuela. Por otro lado, también pueden presentar influencia directa de la escuela aunque no tengan origen en ella. Es el caso de las pocas aspiraciones escolares de los sujetos, reforzadas por el clima escolar o el proceso de enseñanza aprendizaje. Los problemas de comportamiento o el rechazo directo al entorno escolar, como sucede en los siguientes casos.

En segundo de la eso me salí, y después me metí en una FP de electricidad, pero me falta de asistencia por el tema de que no me gustaba. Nunca me gustó el instituto, no me gusta estudiar, no me considero tonto ni nada de eso pero yo si me pongo pues me pongo sabes pero soy muy Gandul es la palabra y me salió una FP y empecé a ir a sitios a faltar y nada a principio de curso si semanas de lo menos yo me iba en plan nueva. (D4: 8)

... Era yo la que se metía y se salía (de clase), ¿me entiendes? No había nadie, no lo sé. A lo mejor, por decir, te digo que, ahora mismo, pensándolo, que a lo mejor, en este tipo de circunstancias, que un profesor del instituto vea que una persona es así, pues, por ejemplo, cambiarla de clase. (D7: 55)

Ante la situación descrita en la que el estudiante se aparta de una forma tan visceral, los contextos educativos se presentan como epicentros del rechazo (Jiménez, Luengo y Tabarner, 2009). Desde luego, no es una tarea que resulte sencilla, puesto que responden a particularidades sumamente complejas de los sujetos y muchas veces requieren de una individualización que solo sería solucionable con medidas quirúrgicas. No obstante, como señala el sujeto siete, con la mera presencia de "alguien" que sirviese de asidero sería suficiente, como ya se apuntado en epígrafes anteriores.

Ese tipo de relaciones interpersonales, las significativas, son las que pueden ejercer ese efecto beneficioso. En el caso de encontrarse con situaciones difícilmente manejables desde su corta experiencia, surge la necesidad de encontrar personas que puedan intentar revertir la situación o, simplemente, propiciar consuelo cuando se necesita. Además, este tipo de relaciones significativas no sólo suponen un asidero ante situaciones difíciles, sino que pueden llegar a convertirse en referentes positivos si los estudiantes carecen de ellos, facilitando su resiliencia ante eventos negativos de este tipo (Tomaszewska-Pękała et al., 2017).

Hay maestros que me han dado muchas oportunidades, claro, que si me han ayudado [...] y es gente buena que se ha portado muy bien conmigo. También, en esta vida, igual que hay gente mala, pues hay gente buena. La buena hay que escastrarla y sí, me han ayudado mucho la verdad. (D5: 54)

... La verdad es que pienso que influyen mucho las personas con las que te relacionas, porque si las personas con las que te relacionas estudian, pues, al final tu puedes estudiar. Pero si las personas que te relacionan no estudian, yo soy muy, a mí me arrastran, yo soy una persona que me dejó influenciar, no sé. (D7: 12)

Por último, resulta lógico plantearse que, si las relaciones interpersonales positivas manifiestan ser beneficiosas para los estudiantes, las relaciones negativas, posean un efecto indeseable sobre las trayectorias educativas. Autores como Portillo-Torres (2015) o Röder y Müller (2020), señalan la influencia directa de las relaciones interpersonales negativas entre pares y adultos como factores destacados para los sujetos, emergiendo diversidad de eventos que narran dicha relevancia.

Pues porque esa gente ya era un niño yo pensaba que yo quería ser como ellos que la gente te mirara y se escondiera de ti para tenerte miedo, pánico, pero yo sé que esa no te va a llevar a ningún sitio. (D8: 12)

4. Etapa alejados alejados de la formación

Cuando se desarrollan investigaciones centradas en la trayectoria educativa de los estudiantes en las que uno de los focos es su reincorporación a la formación/educación se puede percibir un patrón común en todas ellas: la etapa comprendida entre la situación de abandono o fracaso escolar y la reincorporación, en la que están alejados de su formación, no suele ser centro de investigaciones, puesto que se sitúa fuera del ámbito escolar, apareciendo como un vacío en las trayectorias. Sin embargo, sí tiene relevancia en la trayectoria educativa de los estudiantes, puesto que, dependiendo de lo que suceda en ella, continuarán un camino u otro. También aquí se presentan eventos relacionados con las otras etapas y el conjunto de la trayectoria que pueden resultar de gran ayuda para descifrar los que piensan los estudiantes de este impasse en su formación (Alex, 2016; Portela Pruaño et al., 2019).

4.1. El comienzo de la reestructuración de prioridades

Esta etapa supone una ruptura con las etapas anteriores donde, en primera instancia, el estudiante se sumergía en su entorno y los principales eventos tenían una procedencia externa para, más tarde, comenzar a influenciar las características personales de este y sus relaciones interpersonales en la etapa de Educación Secundaria. Dicha ruptura no solo proviene del hecho de distanciarse de sus estudios, si no de un cambio que se produce en su forma de afrontar la realidad que le rodea. Pese a que, en un inicio, el centro escolar era considerado un entorno del que surgían elementos de rechazo, era una situación conocida en la que había cierto control de lo que sucedía. En la etapa actual se enfrentan a una situación para la que no estaban preparados, su salida al mundo exterior, y no tienen muy claro cómo proceder. Es el momento donde sus

prioridades comienzan a cambiar y la perspectiva que estos tiene de lo que será su vida comienza a tenerse, si cabe más en cuenta.

En primer lugar, los estudiantes han facilitado un aspecto que se puede considerar clave para entender su situación en el momento de alejarse de la escuela. Momento que se puede considerar el punto álgido en el rechazo a lo escolar y que manifiestan con mayor intensidad con respecto al resto de etapas analizadas.

Yo no tenía ningún interés, sobre todo del bachiller, y el bachiller siempre tuve claro que no quería hacerlo de hecho, como ya no era obligatorio para mi bachiller, o así pensaba yo. Que era una preparación para entrar en la universidad, y yo tenía claro que no quería ir a la universidad, entonces para que va a hacer bachiller. (D1: 100)

Nos cuesta escuchar mucho, la realidad, porque la verdad duele, duele mucho, y yo no era consciente ni era capaz de escuchar y decir, no, céntrate a escuchar, haz tus cosas bien, eso tuve que ser yo. No porque no haya recibido ayuda siempre, si no porque simplemente me negaba, y no quería recibir ayuda. (D2: 80)

... No saber qué hacer con mi vida, porque en realidad no me apetecía hacer absolutamente nada. Me apetecía solamente disfrutar hacer lo que me diera la gana, sin que nadie me dijera nada, sin que tuviera que hacer examen, de no sé qué es que no me apetece hacer absolutamente nada me apetecía pasármelo bien. (D6: 70)

En este momento de sus trayectorias, es destacable la condición especial de vulnerabilidad en la que se encuentran los estudiantes. Deben mencionarse en ella dos componentes principales: la desorientación que manifiestan por estar fuera del entorno conocido y la ausencia de implicación, no solo en lo escolar, sino también respecto de cualquier otra circunstancia que plantee una mínima presión para ellos.

Después de una etapa especialmente turbulenta en sus vidas, solamente comparable a otras transiciones que hayan podido atravesar o adaptaciones que hayan tenido que asumir porque las circunstancias

así se lo exigían, manifiestan necesitar de forma insistente un descanso ante el camino que han recorrido. Una vez más, vuelve a reflejarse lo insuficiente de las medidas para evitar el alejamiento de la escuela por parte de los estudiantes cuando, la principal necesidad que expresan estos, es que tengan un acompañamiento mayor. Así lo declara alguno de ellos cuando se le cuestiona sobre las diferentes vías mediante las que se podría haber evitado ese desenlace para su alejamiento.

Sí, se podría haber evitado si mis padres hubiesen tenido un poco de más mano dura porque a ver que no les culpo porque gracias a gracias a dios hoy en día soy como soy gracias ellos ¿vale? si tuvieran un poco más de un poco más mano dura porque siempre me dejaron hacer lo que me diera la gana. Aunque eso, cuando dejé los estudios tuve la charla más con mi madre, no porque mi padre siempre vio bien todo lo que yo hacía, pero mi madre sí que se preocupó. Se preocupaba un poco más: haz una oposición, no hagas esto... siempre me daba muchas opciones, si no quieres estudiar no pasa nada, pero haz esto, haz lo otro, y a lo mejor si me hubieran dicho pues no sales, te quedas a estudiar hasta que no hasta que no saques las asignaturas, no sales más de casa, no tienes dinero, no tienes nada sabes pues igual así, o no. Igual me iba de casa es que yo era muy rebelde y si algo no me gustaba me iba. (D6: 75)

Aunque en el presente caso ese acompañamiento se demandaba por parte de los progenitores y, en tono de arrepentimiento, recriminaba la falta de dureza de ellos. La generalidad de los discursos de los sujetos no atiende a este mismo posicionamiento. Existen estudiantes que reflejan la dureza del rechazo a la escuela y a ellos no se les podría haber ayudado y, se producen casos en los que sería necesaria esa figura de referencia en los centros para tratar de evitar un desenlace indeseable.

Ante la falta de otras personas que pudieran constituir influencia positiva de los estudiantes, en la mayoría de los casos, los padres han sido los que, durante su etapa de alejamiento, han insistido de una forma o de otra, para que sus hijos corrigiesen la situación, haciendo algo de provecho o reincorporándose.

Un día por ejemplo, que estaba yo en mi casa una tarde y estaba jugando la consola, mi padre por ejemplo se había cabreado, o no lo sé, se cabreó cuando me vio jugando, yo que estaba jugando a la consola y me tiró el mando al suelo y claro yo me levanté todo cabreado me encaré mi padre, me empujó [...] en otra de estas ocasiones, no recuerdo por qué sería, pero también por el tema de los estudios, me enganchó de la pechera y me estampó contra la pared [...] yo no sé porque era complicado, no sé. (D1: 110)

Mi madre me dijo que me tenía que poner a estudiar algo otra vez algo que me había gustado y yo fui allí y le dije quiero presentarme otro curso vi unos compañeros míos y le dije chacho cómo estás tío esto está súper bien jardinería es como lo otro y te lo pasas bien a ver si me apunto a cocina o electricidad o informática me dijeron cocinas en el barrio de tal más alejado y yo dije no, no porque es mucho autobús. Y ahí pues, me tome un año sin estudiar, y ya como vivo aquí al lado mi madre me dejó hace carpintería. Me lo dijo el año que no estudié: este año haz carpintería, que tu hermano le hizo, y las prácticas, y le gustó. Entonces venga, lo hago. (D4: 67)

Los posicionamientos paternos que se muestran son opuestos entre ellos ante situaciones semejantes. Por un lado, se puede observar la frustración de un padre ante la inactividad del hijo y su reacción poco acertada. Por otro, el de la madre insistente, ofreciendo diferentes propuestas para que el hijo se desarrollase en un ámbito que fuera de su gusto, que atendiese a sus intereses. Pese a lo indicado, o no, de una postura paterna o la otra, ambas llevaron a los estudiantes a una situación en la que su propio proceso mental se ponía en marcha e iniciaban una reflexión sobre su situación actual y las posibilidades que tendrían de mejorarla.

Ibas pensando un poco después, que tenía que haber sacado el bachiller como me decían mis amigos. Me lo podría haber sacado relativamente fácil y ya lo tendría y, después, me podría meter a una carrera y tal, me podría haber entrado antes en ese proceso de cambio. Intenté otras cosas que me decían, me dijo mi padre: oye que hacen falta vigilantes de seguridad y hay un curso que han sacado ¿te interesa? y yo pues venga me lo voy a hacer... (D1: 105)

En otro momento pensaba que en ese momento lo estaba haciendo mal, que yo voy a mi familia, aunque la situación estaba... yo sé que han sufrido mucho

Trayectorias del alumnado en riesgo de exclusión.

por mí, y sufrían mucho por mí en ese tiempo, pero yo pensaba que en la vida no me iba a ir bien nunca si seguía así. (D8: 8)

La principal dificultad que se les dibujaba a los estudiantes, después de haberse alejado de la escuela, era la de desarrollar una vida plena sin esa formación que habían rechazado y que ahora aparecía necesaria para abordar aspectos básicos de la vida adulta como encontrar un trabajo de calidad o, simplemente, encontrar ese empleo sencillo que imaginaban al romper su trayectoria educativa. Además, también constituyó un momento de introspección, en el que valoraban cómo se había desarrollado su trayectoria hasta ese instante e identificaban diferentes aspectos que podrían haber mejorado en su actitud en una situación aciaga de la que sentían que debían evadirse.

Me daba vergüenza que me preguntaran o que estuviéramos entre nosotros, Abraham, hablando en el grupo de amistades en casa y, a lo mejor, se hablaba pues: a siete euros la hora por seis días 7×6 ... y yo me quedaba, madre mía, que no me pregunten. (D9: 44)

... Influyó que estaba cayendo como en una depresión. No llegue a caer en una depresión, pero sí que me pasaba todo el día en cama metida, y eso no podía ser, porque no estaba haciendo nada. Yo veía que todos a mi alrededor estaban haciendo cosas: uno, estoy en la carrera, venga, la otra hacer esto, venga otra trabajar... y yo no estaba haciendo absolutamente nada. (D6: 83)

Las situaciones insostenibles que los sujetos estaban experimentando crearon una necesidad en ellos para movilizarse hacia un destino diferente al que se estaba fraguando para ellos. Este cambio radical de disposición irá vinculado a corregir aspectos graves de sus características personales, o bien a modificar su orientación debido a que la inercia los llevaba a caminos carentes de significado en sus vidas. Así pues, cayeron en la cuenta de que debían dotar de sentido a su vida y recayeron dónde encontraron un lugar para hacerlo.

5. Etapa de reincorporación

Cuando los estudiantes deciden volver, se produce una transición en la que, como punto de partida, la calidad de la implicación está muy deteriorada y sus prioridades han sufrido cambios considerables a la etapa de secundaria. Aunque ellos se muestran entusiasmados y con cierta euforia por la esperanza en el curso que se avecina (Ribaya, 2011). Supone una nueva oportunidad para ellos cuando no albergaban expectativas positivas. En las diferentes medidas para el colectivo afectado por un abandono prematuro de su proceso formativo (European Commission, 2013), se busca facilitar el proceso de reincorporación a través de diferentes modalidades educativas en la que existe la mediación de un orientador o tutor que ayude al estudiante. La necesidad de este apoyo que no han tenido en las etapas anteriores, o ha sido anecdótico, podría deberse a la normalización que demandan los estudiantes en su nueva etapa y, además, a la mayor exigencia a las diferentes medidas y programas planteados para ejercer esta labor de reincorporación.

Tanto las diferencias y nuevas prioridades que presentan los estudiantes, como el cambio de paradigma exhibido en este tipo de centros con respecto a los anteriores, hacen que los principales eventos por los que se ven afectadas las trayectorias educativas de los estudiantes tengan relación con estos dos aspectos que se abordan a continuación.

5.1. Sobre un proceso de aprender y enseñar diferente, porque no todos son iguales

Una cuestión que llamaba la atención poderosamente a medida que se desarrollaban las entrevistas, era la coincidencia de los estudiantes en señalar las grandes diferencias que observaban entre los

centros por los que habían transitado en las etapas anteriores y el centro de reincorporación. Esa diferencia, muy positiva en sus trayectorias, radica en el cambio que se produce desde la enseñanza tradicional anterior a la enseñanza actual, eminentemente práctica y que estimula un aprendizaje activo acompañando el desarrollo personal y profesional que con ella se produce (Fernández et al., 2016). En esta nueva etapa, el docente se coloca como una figura de referencia que está en constante contacto con ellos y los estudiantes se sienten acompañados por primera vez en su escolarización.

La actitud de los profesores, por ejemplo, cambia mucho, no es la misma que todos con la que das clases a chavales de 15, 16, 17 años, a gente ya adulta. El más joven creo que era yo, con 24 años entonces, a lo mejor, si te mandaban tareas propiamente, no te las exigían pues si tenéis tiempo... además era gente que estaba trabajando, si tenéis tiempo lo hacéis o no lo hacéis, pero es recomendable, porque así vais repasando lo que hacéis en clase. (D1: 118)

... Los profesores de la ESO eran más como, como te diría yo, no pensaban tanto en ti, es como la universidad ¿sabes? no tanto claramente... Simplemente: yo te lo pongo (la tarea) si te gusta bien, si no nada, búscate la vida, ya está, me lavo las manos como Pilatos. En la FP te dan la oportunidad de encontrarte, decir: me gusta esto, voy a hacer esto. Y sobre todo están pendientes de ti. (D2: 62)

Una cuestión común a todas las historias con las que se ha trabajado es el parecer de los estudiantes sobre los docentes que se encuentran al reincorporarse. Todos ellos señalan una serie de cualidades coincidentes con las descritas para los docentes de escuelas o centros considerados de segunda oportunidad. Entre ellas se puede encontrar un clima de aula y centro acogedor, docentes comprensivos con la situación de sus alumnos, o experiencias escolares de calidad (Toraño, 2015). Todo ello acompañado por un apoyo constante al estudiante con la finalidad de que alcance el éxito en la formación. Como ya se ha señalado en diversas ocasiones, en ello tiene un papel fundamental el

docente, pues es el primer contacto²⁰ y el enlace entre los estudiantes y la formación que desarrollan.

... Hay algún profesor que hasta es muy simpático, es bondadoso, agradable. Es bastante agradable comunicarse con los demás transmite confianza, seguridad, serenidad. No es como estos profesores que dicen: -venga, vamos a abrir el libro por la página tal, ¿no? [...] claro, que tenemos libro, tenemos dos libros, pero en plan, no sé cómo decirte, la clase como es más risueña, sabes no es la típica clase que estás aburrido, que estás viendo el libro las 24 horas porque eso también cansa. Yo lo veo más más ligero más entretenido si es verdad salta alguno con un chiste y el profesor se empieza a reír y suelta un chiste lo que sea está bien verdad. (D3: 75)

... Esto es más fácil. La FP es más fácil que la ESO y el tema es que los profesores son más *guais* que los del instituto. Yo no sé si es que los profesores de instituto van un poco más amargados, porque creo que van amargados; no amargados así, pero no sé, cómo que siempre están como enfadados. (D4: 71)

Una de las cuestiones más características de la formación que desarrollan los estudiantes, y a la que más aluden en sus historias, es la referente al clima relacional del aula entre profesores y estudiantes y cómo ello repercute en un proceso de enseñanza-aprendizaje que muchas veces recuerda a los métodos dialógicos con la participación estimulada por los docentes. Esta cuestión es la más señalada por los estudiantes, las características especiales que muestran estos docentes y cómo son los artífices de adaptaciones a las peculiaridades de cada estudiante que resultarían impensables en la etapa anterior. Es común encontrarse en la literatura sobre la etapa anterior cómo existe una necesidad de control en el aula y supervisión de asistencia de alumnado que parece destinada a prevenir o evitar problemas como el absentismo

²⁰ Cuando nos referimos al docente como primer contacto del alumno pretendemos señalarlo como ese agente del menor nivel de concreción curricular que sirve de enlace entre los estudiantes y todo lo que acarrea a nivel curricular y organizativo la formación que los estudiantes están desarrollando.

(González, 2006; Salvà-Mut et al., 2014). Y sin embargo, ello suele parecer contraproducente con sujetos de estas características.

... Fue la única a la que no me tuvieran en cuenta las faltas, de hecho, me daban ánimo todos los días: venga, te queda poco ya, y tal. (D6: 82)

... Para mí está bien porque esto está fuera del instituto, aquí como solo tenemos dos profesores ya no es por el caso que nos dejan salir un poco antes del recreo, aunque nos dejen es un poco antes a casa o cosas así, es por cómo te tratan como hablas con ellos y como ellos te hablan. (D8: 59)

De todas formas, el hecho de no contar las faltas no es la única medida organizativa que se puede tomar para facilitar la tarea educativa a los estudiantes. Los estudiantes han expresado cómo la flexibilidad frente a la rigidez es mucho más efectiva cuando se trata de estudiantes no ordinarios. Sus historias de vida no resultan sencillas, al igual que muchas de las situaciones actuales, por lo que se hace necesario insistir en esa individualización del proceso educativo y aportar soluciones adaptadas a la problemática específica del alumno con el que se trabaja. Lo mismo sucede si hablamos del currículo que se ofrece a los estudiantes, valorando muy positivamente el de los estudios actuales frente a los anteriores.

... Tú vas a la ESO, el bachiller, la universidad, en los estudios en general, no van a enseñarte lo que vas a necesitar, sino que siempre ponen cosas de relleno, y yo ¿para qué quiero relleno? yo quiero saber lo que a mí me va a servir en el día de mañana. Yo quiero las cosas aquí, ahora, que yo a las aprenda y lo sepa para siempre, por lo menos en mi clase o cuando me están enseñando. A mí me enseñan de todo justo lo que va a hacer falta no me enseñan cosas demás ni me ponen relleno. (D2: 61)

El aprendizaje significativo y centrado en sus focos de interés son aspectos sobre los que hacen hincapié todos ellos al igual que se refleja ampliamente en la literatura (Fernández et al., 2016; Toraño, 2015). El principal interrogante que se plantean los estudiantes es sobre la utilidad de lo que deberían aprender. Se podría decir que el currículo de las

formaciones de reincorporación, al ser eminentemente práctico, activo y centrado en desarrollar competencias que ellos entienden *útiles*, resulta tangible y tiene una finalidad que los estudiantes pueden percibir.

5.2. Cuando cambian las prioridades

Una de las cuestiones sobresalientes a lo largo de las trayectorias educativas de los estudiantes, ha sido su evolución, cómo afrontan la realidad que viven y cómo, poco a poco, su perspectiva sobre las diferentes experiencias vividas, las expectativas de futuro, y su papel como ciudadanos también van sufriendo un proceso de cambio al que contribuye la propia sociedad. Este último epígrafe se centra en la influencia de esa realidad que les rodea y cómo se manifiestan los diferentes factores a nivel macrosocial en las trayectorias. A pesar de puedan considerarse elementos alejados de ellos, los estudiantes los tienen muy presentes en ese momento particular de su vida.

... Esos altos y bajos, porque hay muchas veces que piensas, bueno y ahora yo que voy a estudiar que va a ser de mí dentro de unos años porque ahora con 16 años, todo lo ves muy bonito, estás en casa de tus padres estás estudiando pero que va a ser de ti mañana. (D2: 11)

... Ahora, por lo que entiendo te da más seguridad, me voy a esforzar, es una manera de conseguir mi dinero, y es que es lo que yo quiero, alejarme de mi madrastra, de mi padre, de su trato hacia mí, eso como son formaciones... meterme y sacármelo, y ya está nada más, porque me gusta y porque veo otra salida hacia mi futuro. (D3: 74)

En primer lugar, el cambio de prioridades al que se hace alusión radica en que la formación representa una *huida hacia delante* de la situación en la que se encuentran. Ven en la formación una solución a sus dificultades, cosa que no habían contemplado hasta el momento. Como antes, uno de los principales elementos que ayudan a mantener y hacer crecer la implicación con sus estudios en esta etapa, es la

necesidad de salir de la situación en la que se habían colocado al alejarse de su formación.

Pues yo necesitaba llenarme, necesitaba hacer algo, necesitaba hacer algo con mi vida porque realmente, no sé si tenía 16 años, si realmente, es que con 16 años no puedes hacer nada con tu vida. Trabajar, trabajar en una cocina limpiando platos y no aspirabas a nada porque no tienes nada. Entonces, no te llaman de ningún sitio. (D7: 57)

A través de los fragmentos que se han presentado hasta ahora, se puede inferir que los estudiantes ya dejan de lado la influencia en sus trayectorias de factores relacionados con los niveles microsocial y mesocial, que predominaban hasta el momento, por los relacionados con el nivel macrosocial. Si bien ya tenían cierta presencia en la etapa anterior, en la etapa de reincorporación se erigen como los que más peso tienen. En concordancia con la valoración social positiva, los sujetos asumen la formación como vehículo que les puede dirigir a una mejor situación personal, además de percibirla como una formación tan concreta que les propicia un éxito inmediato. Estos dos factores, aunque puedan ser considerados como facilitadores del alejamiento de los estudiantes de su educación, tienen aquí unos efectos diferentes. Se produce lo contrario a lo esperado y que la sociedad propicie y valore el éxito inmediato es una cuestión que beneficia en el caso de la reincorporación.

Por otro lado, en este nivel despunta un factor muy señalado por los sujetos y que se refleja con frecuencia entre los eventos que afectan a su trayectoria, esto es, el vínculo existente entre la formación y el empleo.

... Porque necesito un trabajo, y necesito intentar coger todo lo demás, aprender todo lo que no he aprendido. Aprender todo lo que pueda para ver si el día de mañana puedo conseguir un trabajo, y trabajar, y poder trabajar, qué es lo que yo quiero. [...] quiero coger conocimientos para poder buscarme un trabajo y poder vivir y comer. Y vivir como tiene que ser, no depender toda la

vida de las ayudas, ni de las pagas, yo quiero trabajar y entonces por eso estoy aquí. (D5: 83)

Debido a las características de este tipo de formaciones, existe una buena transición desde la formación al empleo y la expectativa que genera en los estudiantes es positiva. Ello vuelve a redundar positivamente en la trayectoria de los estudiantes porque también la entienden como una formación de calidad o, al menos, que cumple la finalidad de insertarles laboralmente. Factores mencionados como la alta empleabilidad o la formación práctica y centrada en sus intereses contribuyen a ello. Igualmente importante resulta la orientación práctica que distingue este tipo de formaciones.

... Yo lo preferí, para que voy a estar dos años en la ESO estando mal. Porque pienso que la educación, cómo está en España, no está muy bien. Estando allí, pudiendo tener algo más suave dos años, igual sacarme la ESO y un título de FP básica, que, a ver, no es mucho, pero algo más es, y es más, si me quiero meter a bachiller, puedo meterme a bachiller, si me quiero meterme 1º medio, me meto a 1º medio y no tengo problema. (D2: 58)

... Realmente lo que estaba haciendo me llamaba la atención. No era todo teoría que había libros, libros, libros, sino que había práctica. Se hace más ameno. Cuando tienes prácticas es más ameno. Como me gustaba, pues, digamos que quería seguir, quería seguir y quería seguir. (D7: 59)

Las facilidades con las que se encuentran los estudiantes en esta etapa de su trayectoria, propician una retrospectiva y unas expectativas de futuro considerablemente diferentes a las que tenían unos años atrás. Basan sus expectativas en la relación que se establece entre la formación y la calidad del empleo que pueden encontrar en el futuro, aunándose diversos factores que influyen positivamente en la calidad de su implicación. Entre ellos, destacan con mayor intensidad la orientación hacia el mercado de trabajo y el contacto directo con empresas relacionadas con la actividad formativa.

Trayectorias del alumnado en riesgo de exclusión.

... De la finalización de los estudios, de haber cortado ESO, yo pienso que la gente tiene que estudiar, si no estudias, trabajas de todas maneras. Cuando tú vas a estudiar, vas a encontrar mejor puesto de trabajo, porque ya te digo, si soy barrendero, si coses zapatillas, no voy a ser menos que uno que estuvo una oficina o uno que tenga Máster, ni mucho menos, porque tengo un trabajo, y soy igual de honrado que tú, teniendo estudios, o no. Pero yo pienso que la gente tiene que estudiar porque es algo que tú debes tener, tú tienes que ser algo o tienes que ser alguien. (D2: 51)

... Mis expectativas han sido, pues, tener un futuro o poder estudiar, no estudiar sino, tener un trabajo del que pudiera vivir en el futuro y, después, pues casarme, tener una familia. En fin, lo que supongo que las normales quieren tener: una familia, un futuro. Y sabía que, si no estudiaba o no tenía un trabajo, realmente tampoco podía tener un futuro muy... Tenía que estar dependiendo de la otra persona. (D7: 60)

Llegando a la actualidad de su trayectoria escolar, los estudiantes sitúan la formación como herramienta de desarrollo personal y un medio de garantizar su futuro, uno que ofrezca una mínima calidad de vida. Después de esa etapa en la que el proceso de madurez se ha sucedido de forma precipitada, han entendido que lo que les depara la sociedad sin una formación mínima es más desagradable que la trayectoria que han atravesado. Cabe recordar, en este sentido, que el principio de desarrollo de la teoría del curso de vida (Elder et al., 2003) señala que no se puede establecer una temporalidad para que los eventos dejen de tener efecto según el momento biológico o etapa del desarrollo en que se encuentran los sujetos.

CONCLUSIONES

Llegado a este punto del trabajo, es menester exponer las principales conclusiones que se han extraído de todo el proceso realizado. Así, a través de los siguientes epígrafes se expondrán las conclusiones generales a la investigación, se plantearán las principales limitaciones que se han encontrado en el estudio y se formularán una serie de líneas de investigación que, a humilde opinión del doctorando, se deberían seguir para continuar con la profundización de la tesis doctoral.

i. Conclusiones generales que se desprenden de la investigación

Para dar comienzo a la exposición de las conclusiones generales, en primer lugar, se expondrán las derivadas de los objetivos planteados para guiar el proceso de investigación. A continuación, se desarrollarán una serie de reflexiones, más generales, sobre el proceso.

El primero de los objetivos estaba dedicado a explorar los eventos de vida, eventos críticos y transiciones que permitan describir la trayectoria educativa de los alumnos en riesgo de exclusión que han pasado por una experiencia de abandono o fracaso escolar y se han reincorporado a su proceso formativo.

A través del capítulo V, sobre historias de vida y trayectorias diversas, ha quedado reflejada la singularidad de cada una de las historias de vida de los estudiantes y sus trayectorias. Asimismo, el primer objetivo específico: identificar los eventos de vida más relevantes y, entre ellos, los eventos críticos presentes en la historia de vida de estos estudiantes; se hace evidente cómo los diferentes factores y experiencias que pueden presentarse a lo largo de dichas historias, aunque obedezcan a una misma dimensión, también poseen ese carácter singular. La caracterización de los eventos propuesta en el segundo objetivo específico señalaba cómo, el proceso por el que los eventos se presentan en la vida de los estudiantes y el impacto que causa, son únicos en cada uno de los

sujetos que han sido estudiados. Igualmente, las trayectorias educativas que se han descrito también muestran la particularidad de las historias de vida de las que han derivado. En dichas trayectorias se plasmaba cómo los diferentes estudiantes se veían afectados por los eventos, críticos o no, que se sucedían a lo largo de ella y, consecuentemente, cómo su implicación con lo escolar también se modulaba a lo largo del tiempo. Todo ello se veía reflejado en una trayectoria dónde su direccionalidad, marcada por leves desviaciones o abruptos cambios de sentido, evidenciaba las idas y venidas de los estudiantes con respecto a la escuela.

El tercer objetivo específico, dedicado a caracterizar las trayectorias educativas de los alumnos y la reconstrucción narrativa que ellos hacen de las mismas, serviría para mostrar a través de las trayectorias del alumnado en riesgo de exclusión, una escuela de fracasados, a la que se adhieren los estudiantes que se ajustan a lo que el sistema educativo dispone para ellos. Es recurrente emplear el símil del *cajón de desastre* para referirse a un colectivo de estudiantes para los que no ha existido una medida adecuada con la que afrontar su rechazo o su indiferencia ante un sistema que también era indiferente ante él. Unos estudiantes a los que no se les ha podido ofrecer una respuesta adecuada en un momento de su trayectoria y que, por ello, se han distanciado de la escuela. Pero, sin embargo también era palpable cómo, en su etapa de reincorporación, sí encontraban una nueva formación con unas características que proporcionaba unas experiencias y eventos a su trayectoria positivos, que fomentaban su implicación. Ello estaría señalando que lo más importante que necesitan estos alumnos es desarrollar una formación que posea las características señaladas: centrada en sus intereses, eminentemente práctica, con aprendizajes tangibles, y mucho apoyo por parte de sus entornos inmediatos.

El segundo de los objetivos generales, comparar los eventos de vida y críticos en la trayectoria educativa de los alumnos y su implicación educativa y escolar, estaba dirigido a establecer conexiones entre cada uno de esos eventos manifestados por los estudiantes y que configuraban sus trayectorias educativas. En el sexto capítulo de esta tesis doctoral, dedicado al análisis de los eventos de vida y críticos en las trayectorias, se abordaba una labor analítica compleja. Aunque se manifestase la singularidad de cada uno de los eventos de vida presentes en las historias y en las trayectorias, el análisis pormenorizado permitía establecer puntos de coincidencia y de divergencia entre ellos. Esto servía para dar cuenta de dos objetivos específicos, los centrados en describir diferencias y semejanzas entre los eventos presentes en las trayectorias. Las diferentes convergencias que se podían establecer entre los eventos de vida evidenciaban la diversidad de factores que influían en la implicación de los estudiantes, servía para establecer relaciones entre los diferentes eventos, finalidad del tercer objetivo específico. La principal conclusión a raíz de este análisis era la existencia de un entramado de relaciones entre eventos que mostraba la interdependencia que poseen.

En otro sentido, pero relacionado con el objetivo número dos, se percibía a través del análisis que existen factores asociados al alejamiento de los estudiantes que debieran manejarse de una forma deliberada y cuidadosa, habiendo comprobado cómo la aplicación de medidas concretas, que se entienden correctoras de la situación, no hacían más que perjudicar la situación en la etapa anterior al alejamiento, mientras que provocaban efectos positivos cuando se reincorporan al sistema. Como se apuntaba, la aplicación de una medida por una persona de confianza para ellos puede presentar ese efecto positivo y, cuando proviene del entorno de rechazo, o del docente que no ha mantenido un trato de acompañamiento con el estudiante, el efecto es perjudicial. En consecuencia, la influencia de otros eventos en la trayectoria de los estudiantes nos está señalando la

necesidad de realizar una evaluación de las medidas a medida que se implementan y realizar un análisis individualizado de ellas.

Establecer este tipo de relaciones entre eventos era vehículo para abordar el tercer objetivo: comprender contextualmente y desde la perspectiva de los alumnos la incidencia que los eventos de vida y eventos críticos tienen en la trayectoria que los articula y en la implicación educativa. De esta forma, se exhibían los factores que mayor prevalencia presentaban en cada una de las etapas y cómo, los diferentes eventos de vida intervenían en esa etapa concreta de la trayectoria educativos de los estudiantes. Recordemos que los objetivos específicos que hacían referencia a este general señalaban el análisis de la influencia de los eventos en cada una de las etapas que atravesaban los estudiantes. Por medio de estos objetivos quedaba patente cómo existen una serie de eventos en cada una de las etapas que tienen mayor influencia en la implicación de los estudiantes o, al menos, adquieren un mayor peso en el conjunto de las historias de vida que se han narrado.

Cuando se abordaban las diferentes relaciones entre los eventos y el contexto en el que se desarrollaban, se podía visibilizar la preeminencia de eventos negativos en la etapa anterior al alejamiento y de positivos en la etapa de reincorporación. Esto bien podría deberse por lo que muestran los casos analizados, a que se vive en una sociedad que castiga o penaliza salirse de los estándares que están establecidos. Ello se traduce en la *expulsión* de los alumnos cuando no son ordinarios, no se adaptan a lo definido para ellos por el sistema. Por el contrario, a través de las historias de vida y los eventos expresados por los estudiantes, ha quedado reflejado cómo la medida efectiva es la contraria: despenalizar las conductas cuestionables, intentando entender el motivo por el cuál aparecen y realizando una intervención pedagógica. Así pues, una de las claves de mejora se podría situar en un sistema educativo y una educación basada en la comprensión de sus estudiantes y los procesos

que estos atraviesan. Una tarea nada sencilla, pues supondría tomar y desarrollar acciones bajo el prisma de la singularidad de los estudiantes y sus trayectorias.

De cualquier modo, abordar esta problemática es complejo y requiere un esfuerzo considerable por parte de los agentes implicados, pues existe un halo de negatividad entorno a la problemática de los jóvenes en riesgo de exclusión y esta visión sobre los estudiantes desde la perspectiva del déficit ha perdurado mucho tiempo. Ante esta situación, bien se podría replantear desde una perspectiva positivista -en cuanto al opuesto de la negatividad expresada se refiere, no a lo que Comte relataba-, evidenciando las prácticas y los procesos que llevan a estos estudiantes al éxito y, obviamente, replicarlos.

Si observamos el conjunto de los objetivos, cabe destacar las principales conclusiones a las que se han llegado en cada uno de los ámbitos a los que pertenecen los eventos que se suceden en las trayectorias:

- El ámbito microsocia, el más cercano al individuo, tiene su mayor influencia en la Educación Secundaria donde se inicia la adolescencia, edad en la que el desarrollo psicosocia de los estudiantes adquiere relevancia, y estos comienzan a diferenciar de los demás conformando su propia identidad. Es necesario tener en cuenta cómo afectan las diferentes características personales de cada estudiante, cómo se percibe él en el entorno que en el que se desenvuelve y cómo ese contexto da respuesta a las posibles singularidades personales sancionándolas positiva y/o negativamente. Además, los resultados señalan cómo las diferentes relaciones interpersonales que establecen los estudiantes son, en muchos de los casos, un evento crítico en las diferentes trayectorias estudiadas.

- El ámbito mesosocial es uno de los que más amplitud presentan y del que menor control tienen los individuos. La familia, la comunidad, los pares y la escuela son los que mayor influencia tienen sobre los estudiantes en sus primeras etapas del desarrollo. En función de cómo se enfrente a la diversidad de experiencias que determinan estos factores, tanto si son positivas como negativas, sentará un precedente a tener en cuenta para desarrollarse en el futuro, por lo que el acompañamiento, en esta etapa tan delicada debe ser un apoyo para ellos a la hora de entender los diferentes sucesos ajenos a ellos y manejar los diferentes eventos que se suceden.
- El ámbito macrosocial, el más alejado de los estudiantes, también es el que más tardan en percibir y entender. Las dinámicas de funcionamiento que ha establecido la sociedad entre la formación y el empleo, cómo está configurado el sistema formativo, o los diferentes valores sociales dominantes no son percibidos por los sujetos hasta que llegan a una etapa que no tienen punto de retorno, se enfrentan a la dureza de la sociedad sin preparación para ello y, consecuentemente, buscan diferentes estrategias para gestionar las situaciones derivadas de ellos. Algunos de ellos tienen suerte y logran reincorporarse a la formación, teniendo muy presente lo que exige la sociedad para optar a cierta calidad de vida.

La heterogeneidad de las trayectorias escolares y de los procesos de implicación de los estudiantes obliga a tomar medidas desde diferentes ángulos. La *receta para todos*, hoy en día, vale aún menos. Pues a medida que pasan los años, la diversidad del sistema educativo es mayor o, al menos, se hace más visible, incidiendo en la idea de que las prácticas educativas deben ser específicas en su aplicación y orientadas individualmente al estudiante.

Las diferentes situaciones de riesgo por las que pasan los estudiantes se ven agravada desde el momento en el que los estudiantes han tenido que reaccionar a las diferentes experiencias. Su respuesta se ha producido frecuentemente a través de acciones para las que no han tenido un modelo que les ayude a gestionarlas y la *actividad* de carácter reactivo, se ha desarrollado ante la falta de control de su propia situación y lo que sucede a su alrededor.

Por lo demás, cabe subrayar como la utilización del constructo de la teoría del curso de vida ha sido indispensable para entender la continuidad entre eventos, así como los cambios de dirección o giros que se puede encontrar en las trayectorias individuales. Todo ello destacando la singularidad de cada uno de los cursos de vida de los sujetos, así como la diversidad de las fuentes que las configuran. Esas fuentes, las experiencias y los eventos que nutren las trayectorias, están vinculadas entre ellas, tejiendo una red que sustenta dichas trayectorias y que se va transformando con los diferentes cambios históricos que se producen, al igual que sucede con la conducta de los estudiantes.

ii. *Limitaciones de la investigación*

Es menester señalar las limitaciones encontradas en la realización del estudio:

1) Lo inabarcable que resulta el conocimiento que se ha generado anteriormente y la voluntad que habría de traerlo todo y analizar cada pequeña vertiente, pero resulta imposible. A ello se le debe sumar la posibilidad de haber continuado con el análisis de los datos de manera más extendida, pero también resultaría una tarea casi interminable.

2) Habría resultado interesante contar con mayores informantes para la realización de las historias de vida, pero en las condiciones actuales que existen para desarrollar una tesis doctoral resulta, cuanto menos, complejo. La situación de pandemia ha sido

sumamente limitante. No solo con este aspecto, también con las posibilidades de acceder al campo.

3) Pese a que doblamos la muestra recomendada en función de lo que se señala metodológicamente para este tipo de estudios, si nos hubiese gustado tener la posibilidad de entrevistarnos con más sujetos, aunque, esta limitación, permite ponerle cara a la investigación, ponerle un lado humano, cuestión que, muchas veces, resulta complejo.

4) Nos hubiera gustado realizar una segunda entrevista en la que se puntualizasen o aclarasen aspectos; sin embargo, por la temporalización establecida y debido a las condiciones de acceso a los centros en tiempos debido también a la situación derivada de la pandemia, no ha sido posible.

iii. Potencialidades de la investigación

Sin tener en cuenta los diferentes hallazgos que se haya derivado de la investigación, que en si mismos son cualidades positivas de esta, se considera necesario reflejar alguna otra cualidad positiva de la tesis doctoral.

Una de ellas es la parte metodológica, elección compleja y arriesgada dónde las haya. En un contexto académico donde la investigación cualitativa no suele emplearse de manera singular y las muestras se reclaman cada vez mayores (*vox pópuli*) y cantidades ingentes de datos con el fin de generalizar resultados, podemos llegar a olvidarnos de la exigencia de cubrir necesidades de investigación concretas como las que conlleva la investigación biográfico-narrativa. Con ella se pierde cantidad, pero se gana esa calidad de datos a la que, muchas veces, no se llega con estudios cuantitativos o a nivel macro. El paradigma desde el que se ha llevado a cabo la investigación ha sido el medio idóneo para que los estudiantes que atraviesan estas situaciones se sientan escuchados y puedan expresar las diferentes valoraciones que les merecen los eventos vividos en las diferentes etapas de las trayectorias.

Finalmente, también cabe destacar que esta tesis se ha nutrido de la experiencia desarrollada por el doctorando en sus estancias internacionales. Por un lado, conceptualmente, puesto que los grupos en los que se recayó tienen amplia experiencia estudiando los procesos de implicación del estudiante, tanto a nivel de aula mediante las coreografías didácticas como en el centro, mediante las institucionales. Por otro lado, en la práctica, puesto que el desarrollo de las estancias en un contexto vulnerable como puede ser el de un país en vías de desarrollo ha permitido explorar situaciones de vulnerabilidad, incluso mayores a las que se desarrollan en el entorno en el que se ha llevado a cabo la tesis doctoral y, además, ha permitido explorar sus medidas.

iv. Líneas de investigación futuras

Hoy en día siempre es un riesgo exponer líneas de investigación futuras, o que se debieran seguir, en torno a un tema o problema concreto. Esto se debe a la amplitud del conocimiento que se genera cada día que, sumado al acumulado, hace inabarcable la tarea de contemplar la realidad y todo lo que pone a nuestra disposición. En todo caso, se señalarán las líneas que, a juicio del doctorando, deberían seguirse para profundizar en la línea de estudio de esta tesis.

Las políticas, programas y/o prácticas de las que hablan los estudiantes antes de su etapa de alejamiento son, habitualmente, anecdóticas o generalistas, y no atajan los problemas reales o los problemas en los que debieran incidir con mayor fuerza. Como hipotética línea de investigación podríamos plantearnos indagar sobre las actuaciones concretas, que se pueden llevar a cabo, y de las que tenemos ya indicadores de que son efectivas en términos de implicación de los estudiantes. Con ello se pretende buscar una vía para alejarnos de las medidas paliativas que existen en la actualidad, que se centran más en tratar de poner remedio a problemas cuando están demasiado

avanzados y las posibles soluciones son quizás, violentas para los estudiantes, puesto que no tienen el protagonismo necesario que les permita expresarse con naturalidad.

En una línea diferente, se considera necesario realizar alguna apreciación a la teoría del curso de vida, principio conceptual que articula esta tesis. En concreto surgen diversas dudas que no acaban de ser resuelta mediante la investigación actual sobre este constructo. Pese a que el principio del desarrollo de los eventos que se suceden en las trayectorias hable sobre cómo afectan y evolucionan dichos eventos, sí se percibe la falta de profundización en los diferentes impactos que puede causar un evento, sea crítico o no. Esto es debido a que, de forma aislada, el evento puede no llegar a generar una transición ni cambios en la trayectoria, pero, enlazando diferentes eventos, si se pueden ver efectos, como si existiese algún tipo de propiedad transitiva entre ellos. Así pues, sería interesante dicha profundización para evaluar si existen elementos de este constructo que aún estén por conocerse, como un posible *principio de la transición* u otros más palpables, como la posible relación que se produce entre eventos.

Cada vez son más las voces que, desde la investigación, hablan de cómo se articulan los diferentes elementos del centro o institucionales y del aula, de las denominadas coreografías. A través de esta tesis se ha evidenciado cómo los diferentes eventos que se presentan en las trayectorias de los estudiantes, están íntimamente ligados, y así se deben entender pese a la singularidad de cada trayectoria. Por ello, lo novedoso del concepto de coreografías, que entiende los diferentes elementos que se pueden presentar en un aula como una amalgama de factores o experiencias que desencadenan esos eventos que, se va modulando en armonía y, cuando se quiebra, se produce esa ruptura en la trayectoria en los estudiantes.

Por último, sobre los problemas que han sido tradicionales en educación y se mantienen en la actualidad, estos son, la exclusión educativa, la vulnerabilidad de los estudiantes, las problemáticas de absentismo, fracaso y abandono escolar. Cabría señalar que, aunque la investigación sobre dichos problemas es ingente, y sobre ello existen tradiciones consolidadas, es imprescindible una actualización constante de los mismos, puesto que las dinámicas de exclusión van evolucionando a medida que lo hace la sociedad, los diferentes factores que generan situaciones de absentismo o abandono también sufren cambios y los vulnerables siguen siendo los mismos, aunque se les cambie el nombre.

CONCLUSIONS

At this point in the study, it is necessary to present the main conclusions drawn from the whole process. Thus, in the following sections, the general conclusions of the research will be presented, the main limitations found in the study will be discussed and a series of lines of research will be formulated which, in the humble opinion of the doctoral student, should be followed in order to continue with the deepening of the doctoral thesis.

i. General conclusions drawn from the research

In order to begin the presentation of the general conclusions, first of all, those derived from the objectives set to guide the research process will be presented. This will be followed by a series of more general reflections on the process.

The first of the objectives was devoted to exploring life events, critical events and transitions that make it possible to describe the educational trajectory of students at risk of exclusion who have undergone an experience of school drop-out or failure and have rejoined their educational process.

Chapter V, on life histories and diverse trajectories, reflects the uniqueness of each of the students' life histories and their trajectories. Likewise, the first specific objective: to identify the most relevant life events and, among them, the critical events present in the life histories of these students, made it evident how the different factors and experiences that may be present throughout these histories, although they obey the same dimension, also possess this singular character. The characterisation of the events proposed in the second specific objective pointed out how the process by which the events occur in the students' lives and the impact they cause are unique to each of the subjects studied. Likewise, the educational trajectories that have been described also show the particularity of the life histories from which they have derived. These

trajectories showed how the different students were affected by the events, critical or otherwise, that occurred along the way and, consequently, how their involvement with school was also modulated over time. All this was reflected in a trajectory where its directionality, marked by slight deviations or abrupt changes of direction, showed the comings and goings of the students with respect to school.

The third specific objective, dedicated to characterising the educational trajectories of the students and the narrative reconstruction that they make of them, would serve to show, through the trajectories of students at risk of exclusion, a school of failures, to which students who conform to what the educational system provides for them adhere. It is common to use the simile of the disaster box to refer to a group of students for whom there has been no adequate measure to deal with their rejection of or indifference to a system that was also indifferent to them. Students who could not be offered an adequate response at a certain point in their careers and who, as a result, have distanced themselves from school. However, it was also palpable how, in their re-entry stage, they did find a new training with characteristics that provided positive experiences and events in their careers, which encouraged their involvement. This would indicate that the most important thing that these students need is to develop an education that has the characteristics mentioned above: focused on their interests, eminently practical, with tangible learning, and with a lot of support from their immediate environment.

The second of the general objectives, comparing life and critical events in the students' educational trajectories and their educational and school implications, was aimed at establishing connections between each of these events manifested by the students and shaping their educational trajectories. The sixth chapter of this doctoral thesis, devoted to the analysis of life and critical events in the trajectories, addressed a complex analytical task. Although the singularity of each of the life events present in the histories and trajectories was manifested, the detailed

analysis made it possible to establish points of coincidence and divergence between them. This served to account for two specific objectives, those focused on describing differences and similarities between the events present in the trajectories. The different convergences that could be established between the life events showed the diversity of factors influencing the students' involvement, and served to establish relationships between the different events, the purpose of the third specific objective. The main conclusion from this analysis was the existence of a web of relationships between events that showed how interdependent they are.

In another sense, but related to objective number two, it was perceived through the analysis that there are factors associated with student disengagement that should be handled in a deliberate and careful way, having verified how the application of specific measures, which are understood to correct the situation, did nothing but harm the situation in the stage prior to disengagement, while provoking positive effects when they rejoin the system. As noted above, the application of a measure by a person they trust can have this positive effect, and when it comes from the environment of rejection, or from the teacher who has not maintained a supportive relationship with the student, the effect is detrimental. Consequently, the influence of other events on the trajectory of the students is pointing to the need to evaluate the measures as they are implemented and to carry out an individualised analysis of them.

Establishing these kinds of relationships between events was a vehicle to address the third objective: to understand contextually and from the students' perspective the incidence that life events and critical events have on the trajectory that articulates them and on educational involvement. In this way, the factors that were most prevalent in each of the stages and how the different life events intervened in that particular stage of the students' educational trajectory were exhibited. It should be recalled that the specific objectives referring to this general objective

pointed to the analysis of the influence of the events in each of the stages that the students went through. Through these objectives it became clear how there are a series of events in each of the stages that have a greater influence on the students' involvement or, at least, acquire greater weight in the life stories that have been narrated.

When addressing the different relationships between events and the context in which they took place, it was possible to see the pre-eminence of negative events in the pre-disengagement stage and positive ones in the re-engagement stage. This could well be due, according to the cases analysed, to the fact that we live in a society that punishes or penalises departing from the established standards. This translates into the expulsion of students when they are not ordinary, when they do not adapt to what is defined for them by the system. On the contrary, through the life stories and events expressed by the students, it has been shown that the effective measure is the opposite: decriminalising questionable behaviours, trying to understand the reason why they appear and carrying out a pedagogical intervention. Thus, one of the keys to improvement could be found in an education system and an education based on understanding its students and the processes they go through. This is not an easy task, as it would mean taking and developing actions under the prism of the singularity of the students and their trajectories.

In any case, tackling this problem is complex and requires considerable effort on the part of the agents involved, as there is a halo of negativity surrounding the problem of young people at risk of exclusion and this view of students from the perspective of deficit has lasted a long time. Faced with this situation, it would be a good idea to rethink it from a positivist perspective - as far as the opposite of the negativity expressed is concerned, not what Comte was talking about -, highlighting the practices and processes that lead these students to success and, obviously, replicating them.

Taking all the objectives into account, it is worth highlighting the main conclusions reached in each of the spheres to which the events that occur in the trajectories belong:

- The micro-social sphere, the one closest to the individual, has its greatest influence in Secondary Education where adolescence begins, an age in which the psychosocial development of students acquires relevance, and they begin to differentiate themselves from others by shaping their own identity. It is necessary to take into account how the different personal characteristics of each student affect him/her, how he/she is perceived in the environment in which he/she develops and how this context responds to possible personal singularities by sanctioning them positively and/or negatively. Furthermore, the results show how the different interpersonal relationships established by the students are, in many cases, a critical event in the different trajectories studied.

- The mesosocial sphere is one of the broadest and least controlled by individuals. Family, community, peers and school have the greatest influence on students in their early stages of development. Depending on how they deal with the diversity of experiences determined by these factors, whether they are positive or negative, they will set a precedent to be taken into account for their future development, which is why accompaniment, at this delicate stage, should be a support for them when it comes to understanding the different events outside their control and managing the different events that occur.

- The macro-social environment, the most distant from the students, is also the one that they take the longest to perceive and understand. The functioning dynamics that society has established between training and employment, how the training system is configured, or the different dominant social values are not

perceived by the subjects until they reach a stage where there is no point of return, they face the harshness of society without preparation for it and, consequently, they look for different strategies to manage the situations derived from them. Some of them are lucky and manage to return to education, bearing in mind what society demands in order to be able to opt for a certain quality of life.

The heterogeneity of school trajectories and of the processes of student involvement means that measures must be taken from different angles. Today, the one-size-fits-all recipe is even less valid. For as the years go by, the diversity of the education system is greater or, at least, becomes more visible, influencing the idea that educational practices must be specific in their application and individually oriented to the student.

The different risk situations that students go through are aggravated by the fact that students have had to react to different experiences. Their response has often been through actions for which they have not had a model to help them manage, and the reactive activity has developed in the absence of control over their own situation and what is happening around them.

Moreover, it should be stressed how the use of the life course theory construct has been indispensable to understand the continuity between events, as well as the changes of direction or turns that can be found in individual trajectories. All of this by highlighting the uniqueness of each of the subjects' life courses, as well as the diversity of the sources that shape them. These sources, the experiences and events that nourish the trajectories, are linked to each other, weaving a network that sustains these trajectories and that transforms with the different historical changes that occur, just as happens with the behaviour of the students.

ii. *Limitations of the research*

It is necessary to point out the limitations encountered in carrying out the study:

1) The vast amount of knowledge that has been generated previously and the desire to bring it all together and analyse every little aspect, but it is impossible. In addition, it would have been possible to have continued with the analysis of the data in a more extensive way, but this would also have been an almost endless task.

2) It would have been interesting to have more informants for the life histories, but in the current conditions for a doctoral thesis, this would have been complex to say the least. The situation with the pandemic has been extremely limiting. Not only with this aspect, but also with the possibilities of accessing the field.

3) Although we doubled the recommended sample according to the methodological guidelines for this type of study, we would have liked to have had the possibility of interviewing more subjects, although this limitation allows us to put a face to the research, to give it a human side, which is often a complex issue.

4) We would have liked to carry out a second interview in which aspects could have been clarified or clarified; however, due to the timeframe established and the conditions of access to the centres at the time, also due to the situation resulting from the pandemic, this was not possible.

iii. *Potential of the research*

Without taking into account the different findings derived from the research, which in themselves are positive qualities of the research, it is considered necessary to reflect on some other positive qualities of the doctoral thesis.

One of them is the methodological part, a complex and risky choice if ever there was one. In an academic context where qualitative research is not often used in a unique way and where larger and larger samples (*vox populi*) and huge amounts of data are demanded in order

to generalise results, we may forget the need to meet specific research needs such as those of biographical-narrative research. With it, we lose quantity, but we gain that quality of data which is often not possible with quantitative or macro-level studies. Of course, they are also very necessary. The paradigm from which the research has been carried out has been the ideal way for the students who have gone through these situations to feel heard and to be able to express the different evaluations they have of the events experienced in the different stages of the trajectories.

Finally, it should also be noted that this thesis has been nourished by the experience developed by the doctoral student in his international stays. On the one hand, conceptually, since the groups in which he was placed have extensive experience studying the processes of student involvement, both in the classroom through didactic choreographies and in the centre, through institutional ones. On the other hand, in practice, since the development of the stays in a vulnerable context such as that of a developing country has made it possible to explore situations of vulnerability, even greater than those that develop in the environment in which the doctoral thesis was carried out and has also made it possible to explore its measures.

iv. Future lines of research

Nowadays it is always a risk to set out future lines of research or those that should be pursued in relation to a specific topic or problem, since the breadth of knowledge that is generated every day, added to the accumulated knowledge, makes the task of contemplating reality and all that it places at our disposal unmanageable. In any case, the lines which, in the doctoral student's opinion, should be followed in order to deepen the line of study of this thesis will be pointed out.

The policies, programmes and/or practices that students talk about before they leave are usually anecdotal or generalist, and do not tackle the real problems or the problems on which they should have a greater

impact. As a hypothetical line of research, we could consider investigating the specific actions that can be carried out and of which we already have indicators that they are effective in terms of student involvement. The aim is to find a way to move away from the palliative measures that currently exist, which focus more on trying to remedy problems when they are too advanced and the possible solutions are perhaps violent for the students, since they do not have the necessary protagonism to allow them to express themselves naturally.

Following other paths, it is considered necessary to show some appreciation for the Life Course Theory, the conceptual principle that articulates this thesis. In particular, several doubts arise that have not yet been resolved by the current research on this construct. Despite the fact that the principle of the development of the events that occur in the trajectories talks about how these events affect and evolve, there is a perceived lack of depth in the different impacts that an event can cause, whether critical or not. This is due to the fact that, in isolation, the event may not generate a transition or changes in the trajectory, but by linking different events, effects can be seen, as if there were some kind of transitive property between them. Therefore, it would be interesting to examine in greater depth whether there are elements of this construct that are still unknown, such as a possible principle of transition or other more tangible ones, such as the possible relationship that occurs between events.

There are more and more voices that, from research, speak of how the different elements of the centre or institutional and classroom are articulated, of the so-called choreographies. Through this thesis it has become evident how the different events that occur in the students' trajectories are intimately linked and must be understood in this way, despite the singularity of each trajectory. Therefore, the novelty of the concept of choreographies, which understands the different elements that can occur in a classroom as an amalgam of factors or experiences

that trigger these events, which are modulated in harmony and, when it breaks down, this rupture in the students' trajectory is produced.

Finally, regarding the problems that have been traditional in education and are still present today, these are educational exclusion, the vulnerability of students, the problems of absenteeism, failure and dropping out of school. It should be pointed out that, although there is an enormous amount of research on these problems, and there are consolidated traditions, it is essential to constantly update them, since the dynamics of exclusion evolve as society evolves, the different factors that generate situations of absenteeism or dropping out also undergo changes and the vulnerable continue to be the same, even if they are renamed.

Referencias

- Agrupación de desarrollo Madrid sur. (2007). *Escuelas de la segunda oportunidad*. E2Oespaña.
- Alex, S. (2016). *Análisis del fracaso escolar a través de las historias de vida de personas adultas en educación secundaria* (Tesis doctoral). Universidad de Cádiz.
- Alfageme, M. B., Nieto, J. M. y Vallejo, M. (2012, junio 3-8). Identidad de los alumnos en riesgo de exclusión educativa desde el punto de vista de los profesores. [Comunicación oral]. 17º Congreso Internacional de la Asociación Mundial de Ciencias de la Educación, Reims, France.
- Allen, K. y Boyle, C. (eds). (2018). *Pathways to belonging contemporary research in school belonging*. Brill Sense. https://doi.org/10.1163/9789004386969_001
- Almerich, G., Suárez-Rodríguez, J., Díaz-García, I. y Orellana, N. (2020). Estructura de las competencias del siglo XXI en alumnado del ámbito educativo. Factores personales influyentes. *Educación XX1*, 23(1), 45-74. <http://doi.org/10.5944/educXX1.23853>
- Álvarez González, M. (2017). Hacia un modelo integrador de la tutoría en los diferentes niveles educativos. *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 21-42. <https://doi.org/10.6018/j/298501>
- Araújo, H. C., Macedo, E., Magalhães, A. y Rocha, C. (2020). Una mirada al abandono escolar prematuro en Portugal: realidades, contextos y prácticas. *Educatio Siglo XXI*, 38(2), 109-130. <https://doi.org/10.6018/educatio.414651>
- Areas, L. J. (2019). Índices de exclusión educativa en la etapa de la E.S.O. en la provincia de Salamanca. *Papeles Salmantinos de Educación*, 23, 9-29. <https://doi.org/10.36576/summa.108385>
- Armas, D. M. (2011). El liderazgo educativo. *Xihmai*, 6(11), 7-20.

- Astin, A. W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25(4), 297-308.
- Astin, A. W. (1993). *What matters in college? Four critical years revisited*. JosseyBass.
- Báez y Pérez de Tudela, J. (2007). *Investigación cualitativa*. ESIC.
- Bahdon, A. (2020). Las mujeres inmigrantes subsaharianas y el mundo laboral en la Región de Murcia: exclusión y estrategias comunitarias e individuales de inserción laboral. *Lex Social*, 10, 406-427.
- Ballester, L., Caride, J. A., Melendro, M. y Montserrat, C. (2016). *Jóvenes que construyen futuros: de la exclusión a la inclusión social*. Servicio de publicaciones e intercambio científico.
- Barros, T. M., Souza Neto, P. A., Silva, I. y Guedes, L. A. (2019). Predictive models for imbalanced data: A school dropout perspective. *Education Sciences*, 9, 275. <https://doi.org/10.3390/educsci9040275>
- Baskerville, D. (2021). Truancy begins in class: Student perspectives of tenuous peer relationships. *Pastoral Care in Education*, 39(2), 108-124. <https://doi.org/10.1080/02643944.2020.1788125>
- Berc, G., Majdak, M. y Bezovan, G. (2015). Perspective of professional associates on secondary school drop-outs as a new social problem. *Revija za socijalnu politiku*, 22(1), 1-31. <https://doi.org/10.3935/rsp.v22i1.1162>
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. Free press.
- Bernárdez-Gómez, A. (2017). *Investigación sobre el abandono escolar: una revisión bibliográfica a través de los recursos de las bases de datos y el ATLAS.ti* (Trabajo fin de máster). Universidad de Santiago de Compostela.
- Bernárdez-Gómez, A., González Barea, E. M. y Rodríguez Entrena, M.J. (2021). Educational reengagement programs and measures in the Region of Murcia. An approach to their understanding. *International Journal of Sociology of Education*, 10(3), 246-270. <http://doi.org/10.17583/rise.7516>

Trayectorias del alumnado en riesgo de exclusión.

Bernárdez-Gómez, A., Marafante Sá, G. y Da Silva, C. L. (2019, noviembre 1). Agentic engagement [Comunicación oral]. X Congresso Ibero-Americano de Docência Universitária (CIDU), Porto Alegre, Brasil.

Bharara, G. (2020). Factors facilitating a positive transition to secondary school: A systematic literature review. *International Journal of School and Educational Psychology*, 8, 104-123. <https://doi.org/10.1080/21683603.2019.1572552>

Bisquerra, R. (2016). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.

Blasbichler, A. y Vogt, M. (2020). Between and beyond. The course of a life in the realms of history of education, general pedagogy and comparative studies. Interview with Edwin Keiner. *Espacio, Tiempo y Educación*, 7(2). 235-247. <https://doi.org/10.14516/ete.380>

Blaya, C. (2010). Décrochage scolaire: Parents coupables, parents décrocheurs? *Informations Sociales*, 161, 46-54. <https://doi.org/10.3917/inso.161.0046>

Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. La Muralla.

Bolívar, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 79-106.

Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Aljibe.

Bolívar, A. y López, L. (2009). Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(3), 51-78.

Bolívar, A., Domingo, S. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. La Muralla.

Boluda, R. M., Dalouh, R., Cala, V. y Jiménez, A. J. (2017). *Educación, salud y TIC en contextos multiculturales: nuevos espacios de intervención*. Universidad Almería.

- Boronat, C. F. (2020). Familia y escuela, trazando juntos una educación plena. *Aula de Innovación Educativa*, 300, 73-74.
- Bourdieu, P. (1987). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Bourdieu, P. (2001). *Poder, derecho y clases sociales*. Desclée de Brouwer.
- Bowers, A. J. y Sprott, R. (2012). Examining the multiple trajectories associated with dropping out of high school: A growth mixture model analysis. *Journal of Educational Research*, 105(3), 176-195. <https://doi.org/10.1080/00220671.2011.552075>
- Boyacı, A. (2019). Exploring the factors associated with the school dropout. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(2), 145-156. <https://doi.org/10.26822/iejee.2019257661>
- Brandenburg, R. (2021). I started letting the teachers in': What factors contribute to successful educational outcomes for disengaged young adults? *Pedagogy, Culture y Society*, 29(3), 397-413. <https://doi.org/10.1080/14681366.2020.1747107>
- Braun, R., Ravn, T. y Frankus, E. (2020). What constitutes expertise in research ethics and integrity? *Research Ethics*, 16. <https://doi.org/10.1177/1747016119898402>
- Bravo, M. P., Cózar, S. y Jiménez, J. (2021). Validation of the mixed multifactor scale of educational engagement (MMSEE). *Anales de Psicología*, 37(2), 287-297. <https://doi.org/10.6018/analesps.338741>
- Brêtas, J. R. y Moraes, S. P. (2020). Preconceito e bullying no ambiente escolar. *Revista Educação*, 15(1), 147-157. <https://doi.org/10.33947/1980-6469-v15n1-4015>
- Brown, R. S., Mackay, K. G. y Parekh, G. (2020). Redefining risk: Human rights and elementary school factors predicting post-secondary access. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(1), 10. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4200>

Trayectorias del alumnado en riesgo de exclusión.

- Bushnik, T., Barr-Telford, L. y Bussière, P. (2004). *In and out of high school: First results from the second cycle of the youth in transition survey, 2002*. Statistics Canada Catalogue 81-595-MIE- No.014.
- Bye, L., Alvarez, M.E., Haynes, J. y Sweigart, C.E. (2010). *Trunacy prevention and intervention*. Oxford University Press.
- Calderón, I. (2016). *Fracaso escolar y desventaja sociocultural. Una aproximación biográfica*. UOC.
- Callejo Gallego, J. (2002). Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de tres prácticas de investigación. *Revista Española de Salud Pública*, 76(5), 409-422. <https://doi.org/10.1590/s1135-57272002000500004>
- Cañas, J. C. (2019). El inicio en la intervención del absentismo. *Almoraima: Revista de Estudios Campogibraltareños*, 51, 197-200.
- Carvajal Llamas, D. (2001). Herramientas informáticas para el análisis cualitativo. *Nómadas*, 14, 252-259.
- Carver, P. R. y Lewis, L. (ED). (2011). *Dropout prevention services and programs in public school districts: 2010-11*. National Center for Education Statistics.
- Castel, R. (1997). La exclusión social. En, VVAA, *Exclusión e intervención social. IV Encuentro internacional sobre servicios sociales* (pp. 185-200). Fundación Bancaixa.
- Celaya, M. T. L. y Gaudín, R. (2020). El estudio de casos en la construcción de conocimiento profesional en la formación de profesores de educación especial. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(39), 243-258. <https://doi.org/10.21703/rexe.20201939labayen14>
- Christenson, A., Reschly, L. y Wylie, C. (Eds.) (2012.) *Handbook of research on student engagement*. Springer. <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-813413-9.00025-5>
- Christodoulou, M., Bousia, C. y Kiprianos, P. (2018). The life-course formation of teachers' profession. How emotions affect VET teachers' social identity. *RASE- Revista de Sociología de la Educación*, 11(2), 280-296. <https://doi.org/10.7203/rase.11.2.12300>

- Clycq, N., Nouwen, W., Van Caudenberg, R., Orozco, M., Van Praag, L. y Timmerman, C. (2017). *Theoretical and methodological considerations when studying early school leaving in Europe*. CeMIS, University of Antwerp.
- Cobeñas, P. (2020). Exclusión educativa de personas con discapacidad: Un problema pedagógico. REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 18(1), 65-81.
<https://doi.org/10.15366/reice2020.18.1.004>
- Coller, X. (2000). *Estudio de caso*. CIS.
- Comisión de las comunidades europeas (1995). Libro blanco sobre la educación y la formación. Fichas temáticas sobre la Unión Europea. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:1995:0590:FIN:ES:PDF>
- Comisión Europea (2010). *Propuestas de directrices integradas de EUROPA 2020*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=LEGISSUM%3Aem0028>
- Commission of the european communities. (2001). *Second Chance Schools: The Results of a European Pilot Project*. Report. <http://europa>. <https://eric.ed.gov/?id=ED480332>.
- Contreras, R. C. (2020). Ética y formación de investigadores: la importancia de las virtudes y la sabiduría práctica. *Revista colombiana de educación*, 79, 223-242. <https://doi.org/10.17227/rce.num79-7972>
- Cooley, M. E., Mihalec-Adkins, B. P. y Womack, B. (2021). The relational context of school engagement and associations with youth behaviors. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 29(3), 148-161. <https://doi.org/10.1177/1063426620945686>
- Corral, Y. (2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. *Revista ciencias de la educación*, 19(33), 229-247.

Trayectorias del alumnado en riesgo de exclusión.

Cotán Fernández, A. (2015). *Enseñanza Superior y educación inclusiva: múltiples miradas desde las historias de vida de estudiantes con discapacidad* (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla.

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4ª Ed.). Sage.

Crosnoe, R. y Benner, A. D. (2016). Educational Pathways. En M. J. Shanahan, J. T. Mortimer, y M. Kirkpatrick Johnson (Eds.), *Handbook of the life course: Volume II* (pp. 179-200). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-20880-0_8

Cuconato, M., Majdzinska, K., Walther A. y Warth, A. (2017). Student's decision-making strategies at transitions in education. En A. Walther, M. Parreira do Amaral, M. Cuconato y R. Dale. *Governance of educational trajectories in Europe. Pathways, policy and practice* (pp. 223-247). Bloomsbury.
<https://doi.org/10.5040/9781474287203.ch-011>

Cutanda, M. T. y González, M. T. (2019). Programas de reenganche educativo: influencia de la cultura organizativa del centro escolar. En F. H. Veiga (Coord.) *Envolvimento dos alunos na escola: perspectivas da psicologia e educação — Inclusão e Diversidade* (pp. 300-319). Universidade de Lisboa.

Daniel, P. (2018). Políticas educativas para el apoyo de trayectorias escolares en el nivel medio en América latina: la provisión de recursos como estrategia. *Revista Fuentes*, 20(2), 37-50.
<https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2018.v20.i2.03>

De Prada Vicente, M. D. (2002). Diversidad y diversificación en la educación secundaria obligatoria: tendencias actuales en Europa. *Revista de Educación*, 329, 39-65.

Delgado, Y. G., Vega, L. E. y García, L. A. (2020). Proyectos de vida en adolescentes en riesgo de exclusión social. *RIE, Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 149-165. <https://doi.org/10.6018/rie.332231>

- Denio, E. B., Keane, S. P., Dollar, J. M., Calkins, S. D. y Shanahan, L. (2020). Children's peer victimization and internalizing symptoms: The role of inhibitory control and perceived positive peer relationships. *Merrill-Palmer Quarterly: Journal of Developmental Psychology*, 66(1), 91-112. <https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.66.1.0091>
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Deschens, S., Cuban, L. y Tyack, D. (2001). Mismatch: Historical perspectives on schools and students who don't fit them. *Teachers College Record*, 103, 525-547. <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00126>
- Domingo Segovia, J., Martos, L. D. y Martos Titos, A. (2017). Los biogramas como trama y oportunidad para ubicar y comprender los procesos de desarrollo profesional e identitario. *Revista Del IIICE*, 41, 81-96.
- Dubbs, C. (2020). Whose ethics? Toward clarifying «ethics» in mathematics education research. *Journal of Philosophy of Education*, 54(3), 521-540. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12427>
- Duque, A. y Silva, I. R. (2013). Papeis sociais e envelhecimento em uma perspectiva de curso de vida. *EDUCAmazônia*, 11(1), 310-326. <https://doi.org/10.1590/s0102-37722000000100005>
- Eisenhardt, K. M. (1989). Building theories from case study research. *Academy of Management Review*, 14(4), 532-550. <https://doi.org/10.5465/amr.1989.4308385>
- Elder, G. H., Kirkpatrick, M. y Crosnoe, R. (2003). The emergence and development of life course theory. En J. T. Mortimer y M. J. Shanahan (Eds.), *Handbook of the life course* (pp. 3-19). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-306-48247-2_1
- Escobar, J. y Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.
- Escobedo, A., Fusulier, B. y Tremblay, D. G. (2017, abril 21-22). Work and family articulation: A life course approach in different professional and

Trayectorias del alumnado en riesgo de exclusión.

institutional contexts [comunicación oral]. VII Congrés català de sociologia i V Congrés Català de Joves Sociòlegs 93. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6515861>

Escudero, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿de qué se excluye y cómo? *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del pProfesorado*, 9(1), 1-25.

Escudero, J. M. (2006). Realidades y propuestas a la exclusión educativa. En J. M. Escudero y J. Sáez Carreras (coords.), *Exclusión social/exclusión educativa* (pp. 69-121). Diego Marín.

Escudero, J. M. (2016). *Inclusión y exclusión educativa: realidades, miradas y propuestas*. Nau Llibres.

Escudero, J. M. (Coord.) (2013). Respuestas escolares al riesgo de exclusión: un modelo de análisis. En J. M. Escudero (Coord.). *Estudiantes en riesgo, centros escolares de riesgo: respuestas educativas al alumnado en situaciones de vulnerabilidad* (pp. 97-110). Diego Marín.

Escudero, J. M. y Bolívar, A. (2008). Respuestas organizativas y pedagógicas ante el riesgo de exclusión educativa. En J. Gairín y S. Antúnez (eds.), *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad* (pp. 283-318). Wolters Kluwer España.

Escudero, J. M. y González, M. T. (2013). Estudiantes en riesgo, centros en riesgo: dimensiones, interpretaciones e implicaciones prácticas. En J. M. Escudero (Coord.). *Estudiantes en riesgo, centros escolares de riesgo: respuestas educativas al alumnado en situaciones de vulnerabilidad* (pp. 13-46). Diego Marín.

Escudero, J. M. y Nieto, J. M. (2013). Los estudios sobre la exclusión social: una perspectiva para la comprensión del riesgo escolar y la exclusión educativa. En J. M. Escudero (Coord.). *Estudiantes en riesgo, centros escolares de riesgo: respuestas educativas al alumnado en situaciones de vulnerabilidad* (pp. 47-86). Diego Marín.

- Escudero, J. M. y Rodríguez-Entrena, M. J. (2011). Afinar la comprensión y movilizar políticas consecuentes para afrontar el abandono escolar temprano. *Avances en Supervisión Educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 14. <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/466>
- European Commission. (2013). *Reducing early school leaving: Key messages and policy support. Final report of the thematic working group on early school leaving*. European Commission.
- European Council. (2011). *Council recommendation of 28 June 2011 on policies to reduce early school leaving*. Official Journal of the European Union, 1.7.2011(C 191), 1–6.
- Fan, W. y Wolters, C. A. (2014). School motivation and high school dropout: The mediating role of educational expectation. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 22-39. <https://doi.org/10.1111/bjep.12002>
- Fanfani, E. T. (2008). Dimensiones de la exclusión educativa y políticas de inclusión. *Revista Colombiana de Educación*, 54, 60-73. <https://doi.org/10.17227/01203916.54rce60.73>
- Félix, E. M. R., Jiménez, C., Castillo, A. B. y Ruiz, R. O. (2021). Social status and friendship in peer victimization trajectories. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 21(1), 80-88.
- Fernández Enguita, M. (2011). Del desapego al desenganche y de este al fracaso escolar. *Cadernos de Pesquisa*, 41(144), 732-751. <https://doi.org/10.1590/s0100-15742011000300005>
- Fernández Enguita, M., Mena, L. y Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Fundación "la Caixa".
- Fernández Sierra, J. (2017). Alumnado inmigrante en la ESO: vulnerabilidad pedagógica del sistema educativo. *Educación XX1*, 20(1), 121-140, <https://doi.org/10.5944/educXX1.12855>

Trayectorias del alumnado en riesgo de exclusión.

- Fernández, C. C. (2014). *Respuestas educativas del profesorado en la Escuela de Segunda Oportunidad: estudio de caso* (Tesis doctoral). Universidad de Huelva.
- Fernández, C. y Cortés, C. (2012). Una escuela alternativa, una escuela de segunda oportunidad. *Revista Española de Sociología*, 16, 26.
- Fernández, C. y Cortés, C. (2015, septiembre 2-4). Atención emocional, motivación y autoestima en el alumnado de las escuelas de segunda de oportunidad [Comunicación oral]. I Congreso internacional de expresión y comunicación emocional, Sevilla, España.
- Fernández, C., Cortés, C., Faraco, J. C. y Marchena, J. A. (2016). Al borde del precipicio: las escuelas de segunda oportunidad, promotoras de inserción social y educativa. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 6, 95-109.
- Fernández, F. J. y Real, M. (2011). Las buenas prácticas en el ámbito educativo y el liderazgo de la escuela en contextos de mayor riesgo de exclusión escolar y social. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(3), 11. <https://doi.org/10.35362/rie5631519>
- Fernández-Macias, E., Anton, J. I., Brana, F. J. y De Bustillo, R. M. (2013). Early school-leaving in Spain: Evolution, intensity and determinants. *European Journal of Education*, 48(1), 150-164. <https://doi.org/10.1111/ejed.12000>
- Ferrarotti, F. (1983). *Histoire et Histoires de vie*. Les Méridiens.
- Fielding, M. (2012). From student voice to democratic community; New beginnings, radical continuities. En B. McMahon y J. P. Portelli (Eds.). *Student engagement in urban schools. Beyond neoliberal discourses* (pp.11-28). Information Age Publishing.
- Finn, J. D. y Zimmer, K. S. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter? En S. L. Christenson, A. L. Reschly, y C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 97-132). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_5
- Flick, U. (2014). *El diseño de la investigación cualitativa*. Morata.

- Fortin, L., Marcotte, D., Diallo, T., Potvin, P. y Royer, E. (2013). A multidimensional model of school dropout from an 8-year longitudinal study in a general high school population. *European Journal of Psychology of Education, 28*(2), 563-583. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0129-2>
- Franco, Y. y Morillo, J. (2016). Glasser y Strauss: construyendo una teoría sobre apropiación de la gaita zuliana. *Revista de Ciencias Sociales (Ve), 22*(4), 115-129.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P.C. y Paris, A. H. (2004). Source school engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Friese, S. (2020). *ATLAS.ti 9 user manual. ATLAS.ti scientific software development GmbH*. https://doc.atlasti.com/ManualWin.v9/ATLAS.ti_ManualWin.v9.pdf
- Frutos, A., Rus, T. y Pastor, B. (2019). El absentismo escolar en contextos vulnerables de exclusión. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado, 23*(1), 121-139. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9147>
- Gallastegui, E. C., Gorospe, J. M. C. y Apraiz, E. J. de A. (2020). La ética del investigador o investigadora en la postmodernidad. En *VVAA. XXVI Jornadas de investigación en psicodidáctica (pp. 81-100)*. Universidad del País Vasco.
- Gannon, S., Hattam, R. y Sawyer, W. (2018). *Resisting educational inequality, reframing policy and practice in schools serving vulnerable communities*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315109268>
- García Gracia, M. (2013). *Absentismo y abandono escolar*. Síntesis.
- García, J. L., Doncel, M. L. R., López, A. M. S., Calvo, R. P. y Cordero, M. J. A. (2020). Valoración de una intervención de fisioterapia acuática en niños con parálisis cerebral mediante la gross motor function measure "un estudio de casos". *Revista de Investigación en Actividades Acuáticas, 4*(7), 36-41. <https://doi.org/10.21134/riaa.v4i7.1711>

Trayectorias del alumnado en riesgo de exclusión.

- 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.
- García, M. J. y Mumbrú, C. (2020). Prácticas para facilitar el empoderamiento de los jóvenes en riesgo de exclusión. *Educación 2020-2022: retos, tendencias y compromisos*, 35-40. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7662225>
- García-Fuentes, J. (2017). Exclusión socio-educativa de los ni-ni: análisis descriptivo de los procesos de transición. *Revista Internacional de Didáctica y Organización Educativa*, 2(1), Article 1. <http://www.re-doe.com/index.php?journal=reidoeypage=articleyop=viewypath%5B%5D=69>
- Garitano, E. T., Ruiz, U. G., Andonegui, A. R. y Quintana, N. B. (2021). El bullying desde el punto de vista del acosador: análisis y procedimiento. *RIE, Revista de Investigación Educativa*, 39(2), 373-390. <https://doi.org/10.6018/rie.422671>
- Garnica, M. del C. G., Escalona, N. M., Páez, A. Q. y Cordero, G. M. (2019). *Aproximación interdisciplinar a los retos actuales de protección de la infancia dentro y fuera de la familia*. Thomson Reuters Aranzadi. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=737190>
- Gash, B. y Navas, A. (2017). Expulsados del sistema. *Cuadernos de Pedagogía*, 478, 52-55.
- Gebel, M. y Heineck, G. (2019). *Research handbook on the sociology of education*. Rolf Becker.
- Geng, L., Zheng, Q., Zhong, X. y Li, L. (2020). Longitudinal relations between students' engagement and their perceived relationships with teachers and peers in a chinese secondary school. *Asia-Pacific Education Researcher*, 29(2), 171-181. <https://doi.org/10.1007/s40299-019-00463-3>

- George, L. (2006). Life course research. En Jeylan T. Mortimer y Michael J. Shanahan (eds.), *Handbook of the life course*. Springer.
- Gharaveisi, Z. y Dastgoshadeh, A. (2020). Iranian L2 researchers' perspectives on research ethics. *HOW*, 27(1), 107-124. <https://doi.org/10.19183/how.27.1.474>
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez A. I. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata
- Glanville J. L. y Wildhagen, T. (2007). The measurement of school engagement: Assessing dimensionality and measurement invariance across race and ethnicity. *Educational and Psychological Measurement*, 67(6), 1019-1041. <https://doi.org/10.1177/0013164406299126>
- González, M. T. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 4(1), 1-15.
- González, M. T. (2010). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(4), 10-31.
- González, M. T. (2014). Absentismo escolar: posibles respuestas desde el centro educativo. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(2), 5-27.
- González, M. T. (2015a). Los centros escolares y su contribución a paliar el desenganche y abandono escolar. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(3), 158-176.
- González, M. T. (2015b). *La vulnerabilidad escolar y los programas de cualificación profesional Inicial apuntes para la formación profesional básica*. Wolters Kluwer España.
- González, M. T. (2017). Desenganche y abandono escolar, y medidas de re-enganche: algunas consideraciones. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(4), 17-37.

- González, M. T. y Bernárdez-Gómez, A. (2019). Elementos y aspectos del centro escolar y su relación con la desafección de los estudiantes. *Revista de Investigación en Educación*, 17(1), 5-19.
- González, M. T. y Porto Currás, M. (2015). Las dinámicas de trabajo en el aula. En M. T. González (Coord.). *La vulnerabilidad escolar y los programas de cualificación profesional inicial. Apuntes para la formación profesional básica* (pp. 149--193). Wolters Kluwer España.
- González, M. T. y Porto Currás, M. (2014). ¿Hacer 'más de lo mismo' en las aulas conduce a un mayor 'engagement'? El caso del programa de cualificación profesional inicial en la Región de Murcia. En F. H. Veiga (Coord.) *Envolvimento dos alunos na escola: perspetivas internacionais da psicologia e educação* (pp. 795-814). Universidade de Lisboa.
- González, M. T. y San Fabián Maroto, J. L. (2018). Buenas prácticas en medidas y programas para jóvenes desenganchados de lo escolar. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(2), 1- 60. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.003>
- González, M. T., Cutanda M. T. y Bernárdez-Gómez, A. (2019, noviembre 11-13). Medidas/programas de atención a la diversidad y reenganche escolar en la Región de Murcia: caracterización y análisis normativo [Comunicación oral]. I Congresso Internacional Educat, Recife, Brasil.
- González, R. P., Vázquez, E. y Rodríguez, E. M. (2013). El liderazgo educativo: consideraciones generales. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 1, 165-180.
- González, R. y Guinart, S. (2011). *Alumnado en situación de riesgo social*. Graó.
- Gottfried, M. y Hutt, E. (2019). *Absent from school: Understanding and addressing student absenteeism*. Harvard Education Press.
- Gracia, M. G. y Pavez, A. R. (2019). ¿Por qué faltan los jóvenes a la escuela? Una exploración de la experiencia escolar del alumnado absentista en Cataluña. *Perfiles Educativos*, 41(165), 43-61. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.165.59015>

- Grande, P. de. (2019). El problema, ¿está en la casa? Relaciones personales y exclusión educativa en la ciudad de Buenos Aires (2001-2010). *Páginas de Educación*, 12(1), 49-74. <https://doi.org/10.22235/pe.v12i1.1768>
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1985) *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Guzmán, H. L. y Castilla, A. P. (2018). El liderazgo educativo: un acercamiento desde las teorías del concepto. *Teknos Revista Científica*, 18(1), 159-174. <https://doi.org/10.25044/25392190.928>
- Hargreaves, A. y Finn, D. (2008). *El liderazgo sostenible: siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Morata.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers college press. <https://doi.org/10.1080/15582159.2012.733288>
- Head, G. (2020). Ethics in educational research: Review boards, ethical issues and researcher development. *European Educational Research Journal*, 19(1), 72-83. <https://doi.org/10.1177/1474904118796315>
- Henao, C. V. (2017). Voces de exclusión, historias por completar. *Revista de Investigaciones UCM*, 29, 56-68. <https://doi.org/10.22383/ri.v17i29.88>
- Hernández Prados, M. Á., Gomáriz Vicente, M., Parra Martínez, J. y García Sanz, M. P. (2015). El sentimiento de pertenencia en la relación entre familia y escuela. *Participación Educativa*, 4(7), 49-58.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2018). *Metodología de la investigación (6ª Ed.)*. McGraw Hill education.
- Herrera, E. A. y Capacho, A. M. (2019). De la exclusión social al reconocimiento de la dignidad en los contextos educativos. *RESED, Revista de Estudios Socioeducativos* 7, 216-226. https://doi.org/10.25267/rev_estud_socioeducativos.2019.i7.15
- Holsti, O. (1969). *Content analysis for the social sciences and humanities*. Addison Wesley publishing company.

- Homrani, M., Ruiz, I. y Romero, S. M. (2018). El papel del ámbito educativo inclusivo en la lucha contra la exclusión social de adolescentes. En M. León y T. Sola. *Liderando investigación y prácticas inclusivas* (pp. 901-910). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6370114>
- Huchim, D. y Reyes, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 1-27. <https://doi.org/10.15517/aie.v13i3.12026>
- Hutchison, E. D. (2018). The life course perspective: A promising approach for bridging the micro and macro worlds for social workers. *Families in Society*, 86(1), 143-152. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1606/1044-3894.1886>
- Hutchison, E. D. (2019). An update on the relevance of the life course. Perspective for social work. *Families in Society*, 100(4), 351-366. <https://doi.org/10.1177/1044389419873240>
- Hwang, S. (2008). Utilizing qualitative data analysis software: A review of Atlas.ti. *Social Science Computer Review*, 26(1), 519-527. <https://doi.org/10.1177/0894439307312485>
- INE (Instituto Nacional de Estadística) (2020, 20 de noviembre). Encuesta de población activa del INE. Estadísticas de la educación. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas.html>
- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B. y Tremblay, R. (2000). Predicting different types of school dropouts: a typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 171-190. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.1.171>
- Jauregi, P. A., Goienetxe, R. A. y Vidales, K. B. (2017). Los procesos de aprendizaje de los estudiantes en riesgo de exclusión educativa. *Revista Española de Pedagogía*, 75(267), 219-237. <https://doi.org/10.22550/rep75-2-2017-13>
- Jiménez, M. (2008). Aproximación teórica de la exclusión social: complejidad e imprecisión del término. Consecuencias para el ámbito educativo.

Estudios Pedagógicos, 34. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052008000100010>

Jiménez, M., Luengo, J. y Taberner, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(3), 11- 49.

Johns, N., (2014) *Flexible and alternative education: Hearing the voices of young people*. Universidad de Melbourne.

Juliá, A. (2018). Las trayectorias educativas de hombres y mujeres jóvenes. Una aproximación desde el análisis de secuencias. *Papers*, 103(1), 5-28. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2290>

Jung, S. B. y Sheldon, S. (2020). Connecting dimensions of school leadership for partnerships with school and teacher practices of family engagement. *School Community Journal*, 30(1), 9-32.

Jurado, P. y Tejada, J. (2019). Disrupción y fracaso escolar. Un estudio en el contexto de la Educación Secundaria Obligatoria en Cataluña. *Estudios sobre Educación*, 36,135-155. <https://doi.org/10.15581/004.36.135-155>

Kafia, E., Ibrahim, S. y Ibrahim, E. (2021). Historical, contemporary and psychological viewpoints of teacher's leadership. *Open Journal for Educational Research*, 5(1), 1-10. <https://doi.org/10.32591/coas.ojer.0501.01001k>

Kang, D. (2019, abril, 4-5). Structural association between teacher-student relationship and school engagement among korean elementary students [Comunicación oral]. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Toronto, Canada

Karacabey, M. F. y Boyaci, A. (2018). Factors contributing to secondary school dropouts and the dropouts' socioeconomic profiles: Sanliurfa sample. *Educational Administration: Theory y Practice*, 24(2), 247-293. <https://doi.org/10.14527/kuey.2018.007>

Trayectorias del alumnado en riesgo de exclusión.

- Koç, M. H. y Fidan, T. (2020). The institutionalization of ethics in schools: A qualitative research on teachers. *Participatory Educational Research*, 7(2), 80-101. <https://doi.org/10.17275/per.20.21.7.2>
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología del análisis de contenido. Teoría y práctica*. Paidós Ibérica.
- Kyle, S. (2018). Assessing the health of community education: The experience of change from the perspective of community education practitioners. *Adult learner: The Irish Journal of Adult and Community Education*. https://eric.ed.gov/?ff1=dtYSince_2016yq=education+exclusionyff2=subl nclusionypg=2yid=EJ1197430
- Lacárcel, A. C., Martínez, T. S. y Núñez, J. A. (2019). Investigación sobre ONGs y menores en riesgo de exclusión desde el ámbito educativo. *ReiDoCrea*, 8, 106-118. <https://doi.org/10.30827/digibug.57746>
- Laine, A., Ahtee, M. y Näveri, L. (2020). Impact of teacher's actions on emotional atmosphere in mathematics lessons in primary school. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 18(1), 163-181. <https://doi.org/10.1007/s10763-018-09948-x>
- Lázaro González, I. (2013). *Análisis de los factores de exclusión social. Propuesta de un sistema de información sobre la infancia en exclusión* (en línea). https://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/informe_infancia_en_exclusion_media.pdf.
- Lemon, J. C. y Watson, J. C. (2011). Early identification of potential high school dropouts: An investigation of the relationship among at-risk status, wellness, perceived stress, and mattering. *Journal of at-risk issues*, 16(2), 17-23.
- Lessard, A., Butler-Kisber, L., Fortin, L. y Marcotte, D. (2014). Analyzing the discourse of dropouts and resilient students. *Journal of Educational Research*, 107(2), 103-110. <https://doi.org/10.1080/00220671.2012.753857>

- Lewis, R. B. (2016). NVivo 2.0 and ATLAS.ti 5.0: A comparative review of two popular qualitative data-analysis programs: *Field Methods*, 16(4), 439-464. <https://doi.org/10.1177/1525822X04269174>
- López-Yáñez, J. (2016, junio 28-30). Perspectivas actuales de investigación sobre el liderazgo educativo. Democracia y Educación en el siglo XXI. La obra de John Dewey 100 años después [Comunicación oral]. XVI Congreso Nacional y VII Congreso Iberoamericano de Pedagogía, Madrid, España. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6542717>
- Luengo, J. A. (2008). *Menores y exclusión social: cuando estar fuera se convierte en cotidiano*. (De la pobreza y marginalidad, el fracaso escolar y el acceso a bandas juveniles). *Revista del Ministerio de trabajo e Inmigraciones*, 75, 95-116.
- Maciá-Soler, L., Marcos, A. P., Colón, J. Z., Gutiérrez, M. R. y Santos, A. M. (2014). *Investigación cualitativa*. Elsevier España. <https://doi.org/10.1016/b978-84-9022-445-8.00012-3>
- Madalinska-Michalak, J. (2020). Fostering quality education research: The role of the european educational research association as a scientific association. *European Educational Research Journal*, 19(1), 30-42. <https://doi.org/10.1177/1474904118797735>
- Malchar, S. E., Praytor, S. E., Wallin, A. C., Bistricky, S. L. y Schanding, G. T. (2020). Evaluating family-school collaboration: A preliminary examination of the family-school collaboration inventory. *Contemporary School Psychology*, 24(2), 206-216. <https://doi.org/10.1007/s40688-019-00227-2>
- Marchesi Ullastres, Á. (2004). Ideología educativa y pacto escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 338, 82-85.
- Marsh, S. y University of Washington, C. on R. P. E. (2010). *Multiple pathways to graduation: New routes to high school completion*. CRPE working paper #2010_2. Center on reinventing public education.
- Martínez, B. M., Fuentes, M. del C., Jurado, M. del M., Sánchez, J. G., Ruiz, N. F., Márquez, M. del M., Sisto, M. y Linares, J. J. (2020). Engagement

académico e inteligencia emocional en adolescentes. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 8(1), 111-122. <https://doi.org/10.30552/ejpad.v8i1.136>

Mayhew, M., Rockenbach, A., Bowman, N., Seifert, T., Wolniak, G., Pascarella, E., & Terenzini, P. (2016). *How college affects students (Vol. 3): 21st century evidence that higher education works*. Jossey-Bass.

Maynard, B.R., McCrea, K.T., Pigott, T.D. y Kelly, M.S. (2012). *Indicated truancy interventions: Effects on school attendance among chronic truant students*. <https://doi.org/10.4073/csr.2012.10>

McFarland, J., Cui, J., Holmes, J. y Wang, X. (2020). Trends in high school dropout and completion rates in the United States: 2019. Compendium report. NCES 2020-117. National Center for Education Statistics. https://eric.ed.gov/?q=school+dropout&pr=on&ft=on&ff1=dtySince_2017&id=ED602216

McGrath, V. (2009). Reviewing the evidence on how adult students learn: An examination of knowles' model of andragogy. *The Irish Journal of Adult and Community Education*, 2009 [sic], 99-110.

McMahon, B. y Portelli, J. (2012). *Student engagemenet in urban schools*. IAP.

McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson.

Mena, L., Fernández, M. y Enguita, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación, número extraordinario*, 119-145.

Miles, M. B., Huberman, A. M. y Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis*. SAGE.

Mireles-Rios, R., Rios, V. M. y Reyes, A. (2020). Pushed out for missing school: The role of social disparities and school truancy in dropping out. *Education Sciences*, 10. <https://doi.org/10.3390/educsci10040108>

Monarca, H. (2017). Políticas públicas de apoyo educativo y configuración de trayectorias escolares. *Magis. Revista Internacional de Investigación en*

Educación, 10(20), 69-84. <https://doi.org/10.11144/javeriana.m10-20.ppa>

Montero, R. G. (2016). Asociación española de escuelas de segunda oportunidad. *Educación*, 76, 24.

Montero, R. G. (2018). Las escuelas de segunda oportunidad (E2O) en España. *Educación*, 81, 7-10.

Montes Ruiz, A. (2016). En la encrucijada. Factores de desenganche y reenganche educativo en la trayectoria de seis jóvenes en Cataluña (España). *INGURUAK, Revista Vasca de Sociología y Ciencia Política*, 61, 1-22. <https://doi.org/10.18543/inguruak-61-2016-art01>

Morentin, J. y Ballesteros, B. (2018). Desde fuera de la escuela: una reflexión en torno al aprendizaje a partir de trayectorias de abandono escolar prematuro. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(1), 5-20. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.001>

Morentin, J. y Ballesteros, B. (2019). ¿Igualdad de oportunidades? Más que el mero acceso: narrativas de jóvenes con trayectorias de fracaso y abandono temprano de la educación en España y Portugal. *Revista Fuentes*, 21(2), 143-159. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2019.v21.i2.01>

Mortimer, J. T. y Shanahan, M. J. (Eds.). (2003). *Handbook of the life course*. Springer US. <https://doi.org/10.1007/b100507>

Mulas, M. A. J. (2014). Revisión bibliográfica sobre la muerte y el duelo en la etapa de educación infantil. *INFAD. Revista de Psicología*, 7(1), 221-232. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v7.794>

Nichol, L., DeFosset, A., Perry, R. y Kuo, T. (2016). Youths' perspectives on the reasons underlying school truancy and opportunities to improve school attendance. *The Qualitative Report*, 21(2), 299-300. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2016.2231>

Nieto, J. M., Portela, A., Torres, A. y Rodríguez-Entrena, M. J. (2018). Del abandono educativo temprano al reenganche formativo: un estudio narrativo con

biogramas. *Educatio Siglo XXI*, 36(2), 93-114.
<https://doi.org/10.6018/j/333041>

Ocaña, A. M. (2019). Respuesta escolar a los niños y niñas en situación de acogimiento residencial: entre la inclusión y la exclusión educativa. [Tesis doctoral]. Universidad de Granada.

Olabuénaga, J. I. R. (2012a). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.

Olabuénaga, J. I. R. (2012b). *Teoría y práctica de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.

Olivares, J. P., Rojas, L. C. y Obregón, H. P. (2019). Desescolarización, exclusión educativa y el desafío del reingreso escolar en Chile. *Revista Saberes Educativos*, 3, 143-151. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2019.53792>

Oñate, S. G. y Alfaro, P. L. (2016). Reconfigurando el sentido del liderazgo en organizaciones escolares contemporáneas: la perspectiva del liderazgo distribuido. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 689-706. https://doi.org/10.5209/rev_rced.2016.v27.n2.47079

Orellán, R. G. (2012). De la oralidad a la intención biográfica. En M. Llona González (Coord.), *Entreverse: teoría y metodología práctica de las fuentes orales* (pp. 61-92). Universidad del País Vasco.

Ortega, T. M. M. (2020). La familia y la escuela, agentes principales para promover la convivencia escolar. *Intervención psicoeducativa en la desadaptación social: IPSE-ds*, 13, 11-31.

Pallas, A. (2003). *Educational transitions, trajectories, and pathways*. En J. T. Mortimer y M. J. Shanahan (Eds.), *Handbook of the life course* (pp. 165-185). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-306-48247-2_1

Paniagua, A. (2017). The Intersection of cultural diversity and special education in Catalonia: The subtle production of exclusion through classroom routines. *Anthropology y Education Quarterly*, 48(2), 141-158. <https://doi.org/10.1111/aeq.12190>

- Parada-Gañete, A. (2019). *La relación familia - escuela: el caso concreto de familias del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo*. [Tesis doctoral]. Universidad de Santiago de Compostela.
- Parlamento Europeo (2021). La lucha contra la pobreza, la exclusión social y la discriminación. Fichas temáticas sobre la Unión Europea. <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/es/sheet/60/la-lucha-contra-la-pobreza-la-exclusion-social-y-la-discriminacion>
- Parreira, M. Walther, A. y Litau, J. (2013). Access, coping and relevance of education for young people in european knowledge societies in comparative perspective. Final report: *Governance of educational trajectories in Europe*. <https://doi.org/10.5040/9781474287203>
- Patton, A. y Price, D. (2010). *Learning futures: The engaging school, principles and practices*. Paul Hamlyn Foundation.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Sage.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation checklist*. Western Michigan University. <https://wmich.edu/sites/default/files/attachments/u350/2018/qual-eval-patton.pdf>
- Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Morata.
- Pla, A. R., Sallán, J. G. y Guàrdia, R. C. (2018). Principios prácticos y funcionales en situaciones de muerte y duelo para profesionales de la educación. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(1), 21-33. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.002>
- Plucker, J. A. y Peters, S. J. (2018). Closing poverty-based excellence gaps: Conceptual, measurement, and educational issues. *Gifted Child Quarterly*, 62(1), 56-67. <https://doi.org/10.1177/0016986217738566>
- Portela Pruaño, A., Nieto Cano, J. M. y Toro, M. (2009). Historias de vida: perspectiva y experiencia sobre exclusión e inclusión escolar.

Trayectorias del alumnado en riesgo de exclusión.

Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 13, (3), 193-218.

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. *Revista Española de Pedagogía*, 77 (272), 103-121. <https://doi.org/10.22550/REP77-1-2019-07>

Portillo-Torres, M. C. (2015). Propuesta de un nuevo enfoque para reducir el abandono escolar en secundaria. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 303-316. <https://doi.org/10.15359/ree.19-2.17>

PRAET (2015). Plan para reducción del abandono educativo temprano—Publicaciones—Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/plan-para-reduccion-del-abandono-educativo-temprano/educacion-abandono-escolar/20677>

PROA (2011). Plan de refuerzo, orientación y apoyo en centros de Educación Primaria y Educación Secundaria. Ministerio de Educación, Subdirección General de Documentación y Publicaciones. <http://hdl.handle.net/11162/66442>

Pujadas, J. J. (2002). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Centro de investigaciones sociológicas (edición original, 1992).

Quijada, R. y Ríos, M. del C. (2021). Las expulsiones, factor de riesgo ante el abandono y el fracaso escolar. *Ehquidad*, 16, 81-102. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2021.0015>

Ramírez, J. A. (2015). Camino hacia el liderazgo educativo. *Educare*, 19(3), 171-185.

Ramón, R. H. (2019). Diseño de espacios educativos para erradicar la exclusión, el machismo y la lgtbfobia. *Tarbiya: revista de investigación e innovación educativa*, 47, 93-106. <https://doi.org/10.15366/tarbiya2019.47.007>

- Ramos, C. P. (2015). El liderazgo de los equipos directivos y el impacto en resultados de los aprendizajes: un estudio de liderazgo educativo en las VI y VII regiones de Chile (<http://purl.org/dc/dcmitype/Text>). Universidad de Granada.
- Reed, V. A. y Trumbo, S. (2020). The relative importance of selected communication skills for positive peer relations: American adolescents' opinions. *Communication Disorders Quarterly*, 41(3), 135-150. <https://doi.org/10.1177/1525740118819684>
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 579–595. <https://doi.org/10.1037/a0032690>
- Reyes de Cózar, S. (2016) Fortalecer la implicación y el compromiso de los estudiantes con la universidad. Una visión multidimensional del engagement (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla.
- Ribaya, F. J. (2011). La gestión del absentismo escolar. *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*, 44, 579-596.
- Robinson, V., Hohepa, M. y Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying whatworks and why*. Best evidence synthesis iteration. Ministry of Education, Goberment of New Zeland.
- Rocha, C., Macedo, E., Araújo, H., Clycq, N. y Timmerman, C. (2015). Educational policies and early school leaving in Europe. CIE/Edições Afrontamento.
- Röder, M. y Müller, A. R. (2020). Social competencies and expectations regarding the impending transition to secondary school. *International Journal of Educational Psychology*, 9(1), 82-102. <https://doi.org/10.17583/ijep.2020.4463>
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Rodríguez-Dorans, E. y Jacobs, P. (2020). Making narrative portraits: A methodological approach to analysing qualitative data. *International*

Trayectorias del alumnado en riesgo de exclusión.

Journal of Social Research Methodology, 23(6), 611-623.
<https://doi.org/10.1080/13645579.2020.1719609>

Rodríguez-Entrena, M. J. (2012). Alumnos en riesgo de exclusión educativa: El programa de diversificación curricular: un estudio de caso (Tesis doctoral). Universidad de Murcia.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=95753>

Romero, V. V. y Ornelas, J. L. (2018). Vivir y enfrentar la integración/exclusión educativa en el nivel medio superior: estudios de caso en jóvenes de San Luis Potosí, México. *Educación: Revista de la Universidad de Costa Rica*, 42(1), 69-86. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i1.23249>

Rubio, J. G. (2017). Inclusión y exclusión oculta en la escolarización obligatoria española. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 21(4), 119-138.

Ruiz, E. M. y Coca, S. G. (2017). Pedagogía terapéutica sobre el duelo en jóvenes. *Trances*, 9(1), 57-64.

Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out: Why students drop out of high school and what can be done about it*. Harvard University Press.
<https://doi.org/10.4159/harvard.9780674063167>

Russell, J., Ainley, M. y Frydenberg, E. (2005). *Schooling issues digest: Student motivation and engagement*. Australian Government, Department of education science and training.

Sabariego Puig, M., Vilà Baños, R. y Sandín Esteban, M. P. (2014). El análisis cualitativo de datos con ATLAS.ti. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8(2), 119-33. <https://doi.org/10.1344/reire2014.7.2728>

Salvà-Mut, F., Oliver Trobat, M. F. y Comas Forgas, R. (2014). Abandono escolar y desvinculación de la escuela: perspectiva del alumnado. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6(13), 129-142. <https://doi.org/10.11144/javeriana.m6-13.aede>

- Salvà-Mut, F., Tugores, M. y Quintana-Murci, E. (2017). NEETs in Spain: an analysis in a context of economic crisis. *International Journal of Lifelong Education*, 37, 1-16. <https://doi.org/10.1080/02601370.2017.1382016>
- Sans-Martín, A., Olmos, J. G. y Ivern, X. M. T. I. (2016). El liderazgo educativo en Europa: una aproximación transcultural. *Revista de Educación*, 371, 83-106.
- Santillán, T. (2015). Los puntos críticos del sistema educativo: el "fracaso escolar" en el análisis de trayectorias en la escuela media de la provincia de Buenos Aires y Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2001-2009). *De Prácticas y discurso*, 4(4), 1-15. <https://doi.org/10.30972/dpd.44847>
- Sanz, A. (2005). El método biográfico en investigación social: potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales. *Asclepio*, LVII, 99-115. <https://doi.org/10.3989/asclepio.2005.v57.i1.32>
- Saturnino, J. y Molina, P. (2019). Fracaso escolar, crisis económica y desigualdad de oportunidades educativas: España y Argentina. *Papers*, 104 (2), 279-303. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2574>
- Savin-Baden, M. y Major, C. (2013). *Qualitative research: The essential guide to theory and practice*. Routledge.
- Segretin, M. S., Lipina, S. J. y Petetta, D. R. (2009). Consideraciones metodológicas y conceptuales para el análisis de predicción del desempeño escolar en base a indicadores del contexto hogareño y escolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2(2), 104-123.
- Sekerci, Ö. G., Ülker, A., Yagci, Y., Güven, A. y Öztürk, R. E. (2021). The effect of school-family collaboration and parent's behavior on students' ethical behavior. *Educational Research and Reviews*, 16(3), 80-86. <https://doi.org/10.5897/ERR2021.4132>
- Skinner, E. A. y Pitzer, J. R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. En S. L. Christenson, A. L. Reschly, y C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 21-44). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_2

Trayectorias del alumnado en riesgo de exclusión.

Smyth, J. y McInerney, P. (2013). Whose side are you on? Advocacy ethnography: Some methodological aspects of narrative portraits of disadvantaged young people, in socially critical research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(1), 1-20. <https://doi.org/10.1080/09518398.2011.604649>

Smyth, J., Angus, L., Down, B. y McInerney, P. (2008). *Critically engaged learning: Connecting to young lives*. Peter Lang.

Spinzi, C. y Wehrle, A. (2017). Inclusión educativa en Paraguay: un análisis de los programas orientados al acceso a la educación de jóvenes en situación de vulnerabilidad y exclusión social. *Población y Desarrollo*, 45, 83-94. [https://doi.org/10.18004/pdfce/2076-054x/2017.023\(45\)083-094](https://doi.org/10.18004/pdfce/2076-054x/2017.023(45)083-094)

Stake, R. E. (1994). Case studies. En N. K. Denzin y Y. Lincoln (Eds.) *Handbook of qualitative research* (pp. 236-247). Sage.

Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

Stratton L. S., O'Toole, D. M. y Wetzel, J.N. (2005). A multinomial logit model of college stopout and dropout behavior. *Economics of Education Review*, 27(3), 319-331. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2007.04.003>

Subirats, J. (2004). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. Fundación La Caixa.

Susinos, T. (2014). *El fracaso escolar y la mejora de la escuela*. Síntesis.

Szirow, R. (2001). *Innovation and best practice in schools: review of literature and practice. A research report*. Commonwealth Australia: Department of education, training and youth affairs. https://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/ed15-0093_dept_of_ed_2014-15_annual_report_acc.pdf

Tarabini, A. (2015a). *Políticas de lucha contra el abandono escolar en España*. Síntesis.

- Tarabini, A. (2015b). La meritocracia en la mente del profesorado: un análisis de los discursos docentes en relación al éxito, fracaso y abandono escolar. *RASE, Revista de Sociología de la Educación*, 8(3), 349-360.
- Tarabini, A. (2017). *Los factores de la exclusión educativa en España: mecanismos, perfiles y espacios de Intervención*. UNICEF. Comité español.
- Tarabini, A. (2018). *La escuela no es para ti. El rol de los centros educativos en el abandono escolar*. Octaedro.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1984/1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos*. Book Print (edición original, 1992).
- Tello, L. E. H., Melgar, Á. S. y Montero, J. M. C. (2020). Protagonismo colectivo e individual de los padres de familia en la escuela pública. *Revista Academia y Virtualidad*, 13(1), 50-60.
- Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 23-39. <https://doi.org/10.35362/rie500659>
- Teuscher, S. y Makarova, E. (2018). Students' school engagement and their truant behavior: Do relationships with classmates and teachers matter? *Journal of Education and Learning*, 7(6), 124-137. <https://doi.org/10.5539/jel.v7n6p124>
- Tezanos, J. F. (1999). *Tendencias en desigualdad y exclusión social: tercer Foro sobre tendencias sociales*. Sistema.
- Thureau, G. (2018). La asociación española de escuelas de segunda oportunidad. La segunda oportunidad del sistema educativo. *Educar(nos)*, 81, 11-13.
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. La Muralla.

Trayectorias del alumnado en riesgo de exclusión.

- Tójar, J. C. (2013, septiembre 4-6). La perspectiva de los participantes en la producción y análisis de la información de la investigación cualitativa [Comunicación oral]. XVI Congreso Nacional/ II Internacional de Modelos de Investigación Educativa de ADIPE, Alicante, España.
- Toledo, S. V., Agudo, J. L. B. y Orús, M. L. (2014). La conceptualización del liderazgo: una aproximación desde la práctica educativa. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(5), 79-97.
- Tomaszewska-Pękała, H., Wrona, A. y Marchlik, P. (2017). Finding inspiring practices on how to prevent ESL and school disengagement. Lessons from the educational trajectories of youth at risk from nine EU countries [Dataset]. Publication 6. Project RESL. eu. financiado por la Unión Europea (320223).
- Toraño, B. P. (2015). El camino desde la vulnerabilidad escolar hacia el desenganche educativo. El papel de las escuelas de segunda oportunidad en la estrategia contra el abandono educativo. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 19(3), 56.
- Torrejón, A. S. (2020). Familia y escuela, un mismo equipo. *Revista Padres y Maestros*, 384, 34-40. <https://doi.org/10.14422/pym.i384.y2020.005>
- Torrelo, B. C. (2019). Estudio de la evolución reciente del absentismo escolar en Algeciras. *Almoraima: Revista de Estudios Campogibraltareños*, 50, 187-195.
- Torres Santomé, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Morata.
- Tort Bardolet, A. (2018). La participación del alumnado en centros democráticos de educación secundaria. *Voces de la Educación, Extra 1*, 52-60.
- Traverso Macías, D. (2019). Diseño y validación de un cuestionario sobre la conciencia, regulación y comprensión de las emociones basado en la competencia lingüística [Trabajo fin de máster]. <https://rodin.uca.es/xmlui/handle/10498/21696>

- Trillo, F. (1984). Desvelando el currículo oculto. *Revista Padres y Maestros*, 107, 36-39.
- Trillo, F. y Sanjurjo, L. (2014). *Didáctica para profesores de a pie*. Homo Sapiens.
- Trowler, V. (2010). *Student engagement literature review*. Higher education academy.
- Ulker, M. y Baris, E. T. (2020). Relationship between school, family and environment, according to school principals' views. *Educational Research and Reviews*, 15(3), 115-122. <https://doi.org/10.5897/ERR2019.3872>
- UNESCO (2008). Conferencia internacional de educación: "La educación inclusiva: el camino hacia el futuro". Ginebra, 25 a 28 de noviembre de 2008.
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4__Spanish_.pdf
- Valdés, B. A. R. (2017). El liderazgo educativo como modelo de gestión organizacional. *Gestión de las personas y tecnología*, 10(30), 6-19.
- Vallejos, R. M., Sánchez, E. R. y Sánchez, M. G. (2018). La alteridad como respuesta educativa frente a la exclusión social. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 1237-1251. <https://doi.org/10.5209/rced.55228>
- Van Praag, L., Nouwen, W., Van Caudenberg, R., Clycq, N. y Timmerman, C. (2018). *Comparative perspectives on early school leaving in the European Union*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315170404>
- Vandekinderen, C., Roets, G., Van Keer, H. y Roose, R. (2018). Tackling social inequality and exclusion in education: From human capital to capabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 22(1), 1-20. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1362044>
- Varela, L. M. (2017). Matriz curricular estandarizada para la empleabilidad, identidades socioculturales, desigualdad y exclusión educativa en Costa Rica. *Cuadernos intercambio sobre centroamérica y el caribe*, 14(1), 203-224. <https://doi.org/10.15517/c.a..v14i1.28622>

Trayectorias del alumnado en riesgo de exclusión.

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

Vázquez, I. y Muñoz, E. M. (2018). Los jóvenes que dan sentido a las escuelas de segunda oportunidad (E2O). *Educar(nos)*, 81, 3-6.

Vázquez, R. (2018). *Hacia una literalidad del fracaso escolar y del abandono temprano desde las voces de adolescentes y jóvenes*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.

Velázquez, F. del C. y Cano, F. J. (2018). Formación Profesional: requerimientos profesionales y ocupaciones laborales de la CNO-11. *RED*, 58. <https://revistas.um.es/red/article/view/351401>

Velázquez, L. M. y Lemini, M. A. (2020). Procesos autoevaluativos entre docentes universitarios: aproximación mediante casos en el contexto de una institución privada. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 29, 37-58.

Vera, J. A. (2010). Autobiografía, identidad docente y conocimiento didáctico en la enseñanza de la educación física. *Revista Complutense de Educación*, 21(2), 423-441.

Vicent, N., Aierdi, I. G., López, T. C. y Casado, J. C. (2020). Potencial educativo de apps de memoria histórica: estudio de casos. *Aula Abierta*, 49(1), 35-43. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.35-43>

Villadóniga, J. C. (2019, Noviembre 23-24). Políticas públicas e intervención social para la mejora del absentismo escolar en contextos de vulnerabilidad social: Una experiencia antropológica [Comunicación oral]. IX Congreso andaluz de sociología, Huelva, España.

Villalta, M. A. y Saavedra, E. (2012). Cultura escolar, prácticas de enseñanza y resiliencia en alumnos y profesores de contextos sociales vulnerables. *Universitas Psychologica*, 11(1), 67-78. <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy11-1.cepe>

Werner E. (2005). What Can we learn about resilience from large-scale longitudinal studies? En S. Goldstein, R. B. Brooks (Eds.). *Resilience in children* (pp. 87-104). Kluwer Academic. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3661-4_6

- Yin, R. K. (1984/1989). *Case study research: Design and methods*. Sage
- Yusof, N., Oei, T. P. S. y Ang, R. P. (2018). Voices of adolescents on school engagement. *Asia-Pacific Education Researcher*, 27(1), 23-32. <https://doi.org/10.1007/s40299-017-0362-1>
- Zabalza, M. A. (2017). Guía didáctica basada en la conferencia: Coreografías didácticas para la enseñanza innovadora. Youtube. <https://youtu.be/LyyFsaH2aMU>
- Zengin, M. (2021). Investigation of high school students' dropout risk level. *Shanlax International Journal of Education*, 9, 59-68. <https://doi.org/10.34293/education.v9i51-May.4000>
- Zuleta, E. C. (2020). Reflexiones sobre la ética en la investigación en el proceso formativo de la clínica jurídica "circuitos coloniales del trabajo en el resguardo indígena de San Lorenzo. *Revista de Educación y Derecho*, 21(7). <https://doi.org/10.1344/REYD2020.21.31280>
- Zyngier, D. (2017). Left numb and unengaged. (Re)Conceptualising risk: What (seems to) work for at-risk students. *Social Sciences*, 6(1), 32. <https://doi.org/10.3390/socsci6010032>

Índice de tablas y figuras

Tabla 1 Factores que desarrollan la exclusión	25
Tabla 2 Definiciones y tipos de implicación	44
Tabla 3 Tipos de absentismo	47
Tabla 4 Tipología en las trayectorias educativas	61
Tabla 5 Factores de inclusión/exclusión educativa	76
Tabla 6 Factores sobre la continuidad de los alumnos en el centro	86
Tabla 7 Factores del centro escolar asociados a la implicación	86
Tabla 8 Rasgos que caracterizan el liderazgo	96
Tabla 9 Medidas preventivas propuestas por la Comisión Europea	109
Tabla 10 Corpus documental legislativo: normativa vinculante en materia de atención a la diversidad en la CARM (2001-2021)	117
Tabla 11 Estrategias pedagógicas diferenciadoras en las E2O	128
Tabla 12 Categorías empleadas en la codificación	168
Tabla 13 Cronograma de investigación.....	174
Figura 1 Zonas y modalidades de riesgo entre la inclusión y la exclusión.....	28
Figura 2 Mapa conceptual del riesgo	37
Figura 3 Dimensiones del riesgo escolar.....	39
Figura 4 Componentes en los cursos de vida.....	56
Figura 5 Crisis imprevista	67
Figura 6 Espiral descendente	68
Figura 7 Parábola	69
Figura 8 Boomerang.....	70
Figura 9 Ruta resiliente	71
Figura 10 Ocaso.....	72
Figura 11 Factores presentes en las trayectorias educativas	73
Figura 12 Vinculación del liderazgo con los logros académicos	95
Figura 13 Estilos de liderazgo	97
Figura 14 Dimensiones de acción en el liderazgo educativo	97
Figura 15 Itinerarios después del abandono escolar	124
Figura 16 Proceso de análisis de datos	166
Figura 17 Plantilla de biograma	172

Figura 18 Cronograma inicial de la investigación	172
Figura 19 Trayectoria educativa de Alberto	186
Figura 20 Trayectoria educativa de María	190
Figura 21 Trayectoria educativa de Vanesa	194
Figura 22 Trayectoria educativa de Marta	198
Figura 23 Trayectoria educativa de Alicia	201
Figura 24 Trayectoria educativa de Gloria	205
Figura 25 Trayectoria educativa de José.....	209
Figura 26 Trayectoria educativa de Manuel	213
Figura 27 Trayectoria educativa de Paco	218
Figura 28 Trayectoria educativa de Carmen	222
Figura 29 Tabla de relación entre sujetos y etapas de la trayectoria escolar de los estudiantes donde se producen mayores eventos	230
Figura 30 Tabla de concurrencias entre implicación y etapas de la trayectoria escolar de los estudiantes	232
Figura 31 Tabla de relación entre sujetos y los diferentes niveles o ámbitos de los factores que afectan a las trayectorias escolares de los estudiantes	233
Figura 32 Concurrencia de factores del nivel microsocioal en cada una de las etapas de la trayectoria escolar de los estudiantes.....	235
Figura 33 Concurrencia de factores del nivel mesosocioal en cada una de las etapas de la trayectoria escolar de los estudiantes.....	237
Figura 34 Diagrama de relación entre las etapas vinculado a la escuela y factores de centro que afectan a las trayectorias educativas de los estudiantes.....	239
Figura 35 Concurrencia de factores del nivel macrosocioal en cada una de las etapas de la trayectoria escolar de los estudiantes	241
Figura 36 Tabla de concurrencia entre factores que aglutinan los eventos de vida.....	245
Figura 37 Diagrama Sankey que ilustra la relación entre cada uno de los factores que aglutinan los eventos de vida	245

Anexos

Anexo 1: Informe de la Comisión Ética de Investigación

Anexo 2: Carta de invitación para validación de la entrevista

Estimado/a colega,

Mi nombre es Abraham Bernárdez, Investigador predoctoral FPI en el Dpto. de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia. En la actualidad desarrollo mi tesis doctoral titulada: "Trayectorias del alumnado en riesgo de exclusión: Estudio con historias de vida sobre su abandono y reincorporación en la escuela", bajo la dirección de Antonio Portela Pruaño y José Miguel Nieto Cano. Me pongo en contacto con usted debido a que hemos considerado relevante la aportación, como experto/a en la problemática de investigación de la tesis doctoral, para realizar la validación del instrumento de recogida de datos.

Puesto que no es necesario realizar explicaciones amplias, señalar que:

- La tesis doctoral tiene como objetivos principales los siguientes:
 1. Explorar los eventos de vida, eventos críticos y transiciones que permitan describir la trayectoria educativa de los alumnos en riesgo de exclusión que han pasado por una experiencia de abandono o fracaso escolar y se han reincorporado a su proceso formativo.
 2. Comparar los eventos de vida y críticos en la trayectoria educativa de los alumnos y su implicación educativa y escolar.
 3. Comprender contextualmente la incidencia que los eventos de vida y eventos críticos tienen en la trayectoria que los articula, desde la perspectiva de los alumnos, y en su implicación educativa y escolar.
- El marco teórico que sustenta la investigación se incardina en tres elementos fundamentales: el paradigma del riesgo de exclusión y la vulnerabilidad educativa (Véase Escudero Muñoz, 2005²¹); la teoría del curso de vida y las trayectorias de los estudiantes en riesgo (Hutchison, 2018²² y Tomaszewska-Pękała, 2017²³, respectivamente); y, además, el conocimiento disponible acerca de los diferentes factores existentes en

²¹ <http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf>

²² <https://journals.sagepub.com/doi/10.1606/1044-3894.1886>

²³DOI: 10.13140/RG.2.2.28216.03842

el centro educativo que pueden afectar a las mencionadas trayectorias (González, 2017²⁴).

- El método a emplear para alcanzar los objetivos será cualitativo, concretamente, un enfoque biográfico-narrativo mediante historias de vida. Para la reconstrucción de la historia y trayectoria de los diferentes estudiantes participantes se empleará la técnica de la entrevista en profundidad semiestructurada, la que, desde este momento, agradezco que me ayude a validar.

Como podrá observar en la guía de entrevista anexa, hay una serie de preguntas generales y otros temas/preguntas de profundización que buscan indagar en los aspectos señalados: el contexto socio-familiar de los sujetos, tanto el actual como el de etapas anteriores; la experiencia que han vivido en los centros educativos y como los diferentes factores que existen en estos y los diferentes eventos de vida que se han sucedido les han afectado; y, por último, cómo se ha desarrollado su experiencia vital teniendo presente la problemática que ha atravesado.

Por favor, agradecería que cuestionase la pertinencia o no de cada una de las preguntas, realizase las apreciaciones o matizaciones que estime oportunas, así como la consideración de incluir aspectos que se hayan podido omitir.

Una vez realizada una primera tanda de entrevistas, en la fase de análisis de datos se elaborará un biograma que ayudará con la reconstrucción de la historia de vida respectiva y, a continuación, se procederá a realizar una nueva entrevista, no sólo confirmatoria, además se orientará hacia los temas concretos en los que se considere necesario profundizar.

Reiterar mi agradecimiento por su tiempo y dedicación.

Abraham Bernárdez Gómez

²⁴ <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/62492>

Anexo 3: Carta de invitación para centros.

Carta de invitación para centros

Estimado/a director/a,

Mi nombre es Abraham Bernárdez. En la actualidad me encuentro desarrollando mi tesis doctoral titulada: "Trayectorias del alumnado en riesgo de exclusión: Estudio con historias de vida sobre su abandono y reincorporación en la escuela". Acudo a usted como director/a de su centro en la búsqueda de estudiantes que puedan cumplir el perfil para una pequeña colaboración en la investigación que estoy desarrollando.

Como sugiere el título de la tesis, una de las finalidades de esta es reconstruir la historia de diferentes estudiantes que, han experimentado situaciones de riesgo de exclusión y/o vulnerabilidad: abandono escolar temprano o fracaso escolar; sin embargo, son estudiantes que, por las razones que fuere, se han reincorporado en su proceso formativo por alguna de las vías existentes en la actualidad: Aula Ocupacional, Programa de Aprendizaje Integral, Formación Profesional Básica, Programas Formativos Profesionales, las diferentes Pruebas de Acceso existentes, o la Formación para Adultos.

A los alumnos o alumnas que se encuentren dentro de estas características, se les preguntará sobre tres ámbitos concretos: su contexto socio-familiar, tanto el actual como el de etapas anteriores; la experiencia que han vivido en los centros educativos y cómo los diferentes factores presentes en éstos les han afectado; y, por último, cómo se ha desarrollado su experiencia vital, teniendo presente la problemática que ha atravesado. Con ello, pretendo explorar, particularmente, la incidencia de diferentes eventos vitales en su implicación y trayectoria educativa.

Agradecer su tiempo y dedicación a mi modesto proyecto.

Abraham Bernárdez Gómez

Anexo 4: Carta de invitación para participantes.

Carta de invitación para participantes

¡Hola!

Mi nombre es Abraham Bernárdez, trabajo en la Universidad de Murcia como investigador y, actualmente, estoy realizando mi tesis doctoral que se titula:

“Trayectorias del alumnado en riesgo de exclusión: Estudio con historias de vida sobre su abandono y reincorporación en la escuela”

Para poder hacerla necesito hacerte unas preguntas, pero no te preocupes, ¡son totalmente confidenciales! Te lo explicaré todo el día que nos encontremos, así como las dos veces que, posiblemente, nos tengamos que ver.

Es muy importante para mí conocer tu historia educativa y vital, cómo se han ido desarrollando las diferentes experiencias en los centros educativos en los que has estado. Me gustaría que, juntos, pensemos sobre las escuelas, institutos o centros por los que hayas pasado y que valores la experiencia que has tenido en ellos. Mientras esperamos para vernos me gustaría que fueses haciendo memoria sobre lo qué has vivido y que has sentido cuando estaba pasando. ¿Cómo fue tu experiencia en tu escuela y en el instituto? ¿Qué era lo que te disgustaba y qué te hacía sentir bien?

Muchas gracias por tu ayuda.

Abraham

Anexo 5: Protocolo de entrevista.

Protocolo de entrevista

Comienzo de la entrevista

- Presentación de los participantes en la entrevista y agradecimiento al entrevistado por su disponibilidad.
- Explicar la finalidad de la investigación que se está desarrollando ¿Para qué lo hacemos?, las garantías éticas en las que se enmarca (confidencialidad y anonimato, no se recaban datos personales) y la duración estimada de una hora.
- Insistir en los cuatro puntos siguientes:
 - 1) Resulta de gran importancia lo que vamos a hablar, puedes exponer las pensamientos o ideas que seguramente has tenido ganas de decir y no te has atrevido.
 - 2) Voy a tratar de reconstruir tu historia de vida, imagínate que soy tu biógrafo o un guionista que va a hacer una película sobre ti, sobre las cuestiones que te pregunte piensa si siempre han sido así o han cambiado.
 - 3) Los temas sobre los que hablaremos serán, el entorno en el que te encuentras y por los que ha pasado, y las diferentes experiencias escolares y vitales por las que has vivido.
 - 4) Nadie más que yo mismo va a conocer tu identidad, por lo que tienes total libertad para decir lo que estimes oportuno.
- Señalar que la entrevista debe ser grabada y explicar el motivo. Recordar que una vez transcrita (en un máximo de 15 días después de la entrevista), la grabación será destruida.
- Presentar autorización para participar y solicitar que la firme

Desarrollo de la entrevista

- Desarrollar la entrevista siguiendo el planteamiento para entrevistas semiestructuradas, realizar cada una de las preguntas generales, aunque se pueden omitir o ampliar si se considera pertinente. Si alguna cuestión de interés queda sin señalar, acudir a los temas de profundización para preguntar de forma concreta.
- Para cada una de las cuestiones planteadas en la guía preguntar por las diferentes etapas educativas.

Cierre de la entrevista

- Invitarle a señalar alguna cuestión que quisiera desarrollar de forma profunda o a realizar algún comentario o pregunta.
- Agradecer su colaboración y quedar a disposición del entrevistado por si quisiera dirigirse al entrevistador más adelante

Anexo 6: Guía de entrevista.

Guía de entrevista

Preguntas de contextualización sobre el sujeto

1. A lo largo de los años, ¿Cómo ha sido tu vida fuera de la escuela?
 - ¿Cómo era tu vida cuando eras pequeño? ¿Dónde has crecido?
 - ¿Cómo es tu vida actualmente?
2. Háblame de ti, ¿Cómo eres o te defines?
 - ¿Qué cosas he gustan más, te hacen feliz? Y ¿qué no?
 - ¿Cómo crees que te ven los demás?

Perspectiva sobre la etapa anterior al abandono

3. Háblame sobre los centros educativos en los que has estado, ¿qué ambiente se respiraba?
 - ¿Cuáles son los recuerdos/anécdotas que tienes de ellos? - Positivos y negativos
4. Sobre esos centros, ¿Cuál fue tu experiencia en tu escuela? ¿y en el instituto? ¿Qué destacarías de ellos?
 - Trabajo diario de clase, común e inusual; Características de los profesores
 - Relación con los profesores/compañeros de clase
 - Actividades extraescolares, Actividades en el exterior del centro / Visitas al centro
 - Relación con la familia y relación familia-escuela, amigos de fuera
5. ¿Qué destacarías tanto en positivo como en negativo? ¿Por qué?
 - ¿Cómo valoras tu paso por ellos?
6. ¿Cómo fue el proceso en el que decidiste abandonar los estudios?
 - ¿Cuáles crees que fueron las experiencias que más te han marcado? ¿Porqué?
 - Háblame de los problemas que te encontraste en los centros y fuera de ellos. ¿Quién te ayudó? -Dentro/fuera del centro -absentismo?/razones
 - ¿Qué otras experiencias (positivas) sucedieron en ese momento?
 - ¿Cómo podría haberse evitado? ¿Qué pensabas de esa finalización de tus estudios?

Perspectiva sobre el periodo de abandono

7. ¿Qué has hecho mientras estabas alejado de la escuela?
 - Trabajo; formación; otras actividades; inactividad

8. ¿Por qué has hecho eso?
- ¿Cuáles eran tus necesidades en ese momento?
 - Mientras estabas sin estudiar ¿qué te decía tu familia? ¿Qué te decían tus amigos? ¿Por qué te decían eso? ¿Cómo te sentías ante esos comentarios?
9. ¿Cómo lo viviste? - Vivencias negativas / positivas

Perspectiva sobre la reincorporación

10. ¿Qué es lo que más influyó en volver a estudiar y no dejar todo?
11. ¿Cómo ha sido el proceso hasta reincorporarte en tu formación?
- ¿Cómo has conocido la formación por la que has pasado/estás?
 - ¿Cómo es el centro en el que estás ahora?
12. ¿Por qué te has mantenido en ese centro?
13. ¿Qué opinión tienes sobre esta formación y el centro en el que estás?
- Dimensione sobre la formación en el centro. Aquí puntos sobre el centro, compañeros, relaciones y clima de centro, actividades, proceso E/A.

Retrospectiva general de la trayectoria educativa en su curso de vida

14. ¿Cuáles han sido tus expectativas a lo largo del tiempo? ¿y ahora? ¿Por qué?
- ¿Qué ves de positivo en ellas? ¿Y de negativo?
15. Con todo esto que hemos hablado, ¿Hubo algo o alguien que te llevase a esforzarte? ¿Qué dificultades encontraste?
16. ¿Cómo crees que esas experiencias (de las que has hablado) han afectado a tu vida?
17. ¿Qué crees que hubiera debido de cambiar en la enseñanza? ¿qué crees que habría que mantener?

