



Horizontes educativos para jóvenes migrantes

ESTUDIO SOBRE LA PREVENCIÓN DEL ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO



Horizontes educativos para jóvenes migrantes: estudio sobre la prevención del abandono escolar temprano.

© 2025 De los autores (YMCA y Universidad Internacional de La Rioja)

COORDINACIÓN

Carlota Mielgo González (YMCA)

EQUIPO DE INVESTIGACION Y REDACCION

María José García San Pedro (Universidad Internacional de La Rioja)

Noemí García Sanjuán (Universidad Internacional de La Rioja)

Ángela Pérez García (YMCA)

SEDE CENTRAL DE YMCA

CALLE CASTILLO, 14 LOCAL

28010 MADRID

TLF 913192126

WWW.YMCA.ES

RECONOCIMIENTO – NO COMERCIAL (CC BY-NC-ND): SE PERMITE LA GENERACIÓN DE OBRAS DERIVADAS SIEMPRE QUE NO SE HAGA UN USO COMERCIAL. TAMPOCO SE PUEDE UTILIZAR LA OBRA ORIGINAL CON FINALIDADES COMERCIALES.

Con la financiación de:



POR SOLIDARIDAD
OTROS FINES DE INTERÉS SOCIAL

1. Introducción	4
2. Marco de referencia	5
3. Marco metodológico	15
Fase cuantitativa	15
Fase cualitativa	16
4. Resultados	22
Resultados de la Fase cuantitativa	22
Resultados de la Fase cualitativa	37
5. Discusión de resultados	49
1. Contexto y situación del abandono escolar temprano en España que afecta al alumnado migrante que no ha finalizado la ESO	50
2. Factores críticos del abandono y reincorporación entre jóvenes migrantes	51
3. Medidas y estrategias eficaces para combatir el abandono escolar temprano	51
4. Características socioeducativas, laborales, intereses y compromiso académico en Escuelas de Segunda Oportunidad	52
6. Conclusiones	53
Propuestas de intervención y buenas prácticas	56
Propuestas de intervención	56
Buenas prácticas identificadas	56
Limitaciones y futuras líneas de investigación	57
Referencias	58
ANEXO 1. GUIÓN DE ENTREVISTAS A INFORMANTES PERFIL 1	61
ANEXO 2. GUIÓN DE ENTREVISTAS A INFORMANTES PERFIL 2	63
ANEXO 3. GUIÓN DE GRUPOS DE DISCUSIÓN Y ENTREVISTAS INFORMANTES PERFIL 3	64
ANEXO 4. Medidas y estrategias para la prevención del abandono escolar temprano en jóvenes migrantes	66
Medidas de prevención a nivel escolar y comunitario	66
Estrategias innovadoras y buenas prácticas	67
Recomendaciones de acción	67

1.

Introducción



La presente memoria recoge los avances y hallazgos del proyecto **“Horizontes Educativos para Jóvenes Migrantes”**, una investigación social orientada a comprender las trayectorias educativas interrumpidas de jóvenes de origen migrante que no han finalizado la educación secundaria obligatoria. El objetivo principal del estudio es identificar los **factores que facilitan la reincorporación y continuidad educativa** tras un periodo de abandono escolar, a partir de un enfoque integral que combina metodologías cuantitativas y cualitativas.

En concreto, la investigación realizada responde a los siguientes objetivos específicos:

- » • Describir la situación del abandono escolar temprano en España que afecta al alumnado de origen migrante que no ha finalizado la educación secundaria obligatoria.
- » • Detectar medidas y estrategias eficaces para combatir el abandono escolar temprano del alumnado extranjero.
- » • Identificar los factores críticos tanto de abandono escolar de la etapa secundaria obligatoria, como de reincorporación y continuidad de los estudios entre la juventud de procedencia migrante.
- » • Analizar las características socioeducativas y laborales, así como los intereses, las expectativas de futuro y los factores de compromiso académico de los/as jóvenes de origen migrante que acceden a Escuelas de Segunda Oportunidad.

En definitiva, este proyecto de investigación llevado a cabo en colaboración con la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) y financiado por el Ministerio de Derechos Sociales, Consumo y Agenda 2030, busca realizar una aproximación que permita **comprender las barreras que enfrenta la juventud migrante para continuar sus estudios, así como aquellos factores que favorecen la reincorporación a los mismos**, y contribuir así, desde una perspectiva colaborativa, al **diseño de estrategias efectivas de prevención y reducción del abandono escolar temprano**.



2.

Marco de referencia

Antecedentes y enfoque de la investigación

“Horizontes Educativos para Jóvenes Migrantes: estudio sobre la prevención del abandono educativo temprano” continúa una línea de investigación social sobre educación inclusiva y migraciones que desde hace varios años se desarrolla en YMCA. En el marco de esta área de actuación destacan principalmente dos estudios previos: “**Escalera Inclusiva**”: estudio exploratorio sobre el acceso y promoción del alumnado migrante de secundaria en los centros educativos públicos”, realizado en colaboración con la Universidad Internacional de La Rioja y “**Recién Llegad@s**, superando barreras y fomentando la igualdad de oportunidades: estudio sobre la inclusión de inmigrantes en los centros educativos españoles”, desarrollado con el apoyo del Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones, de la Universidad Pontificia Comillas.

Ambas investigaciones permitieron arrojar luz acerca de las dificultades, barreras y discriminación que enfrentan niños, niñas y adolescentes migrantes en el ámbito educativo, incidiendo directamente en sus trayectorias educativas, resultados académicos, tasas de repeticiones y abandono de los estudios.

En concreto, se ha identificado el **racismo experimentado** en primera persona por la juventud migrante, revelando “manifestaciones racistas en el aula y fuera de ella en forma de insultos, segregación o existencia de estereotipos asociados a la nacionalidad” (YMCA, 2024, p.58). Asimismo, los estudios corroboraron numerosos obstáculos percibidos con respecto al alumnado migrante recién llegado a los centros educativos: **desfases curriculares, barreras lingüísticas, desorientación inicial** y en ocasiones una **sensación permanente de fracaso** pudiendo favorecer el abandono escolar temprano. Ante esta situación también se evidenció una **falta de recursos por parte de los centros de enseñanza** con relación a formación específica para el profesorado, apoyo adicional para estudiantes migrantes o una mayor atención individualizada. La encuesta dirigida a profesorado que se realizó en: “Recién Llegad@s” (YMCA, 2024) mostró que tan solo un 21% del profesional encuestado consideraba que desde su centro educativo se podía atender eficazmente la diversidad de necesidades del alumnado.

Resulta por tanto imprescindible continuar ahondando en las trayectorias socioeducativas de la juventud de origen migrante. En este caso, a partir de un acercamiento a la realidad del **abandono educativo temprano** y las posibilidades de **reincorporación formativa** posterior.

Desde la UE, el abandono educativo temprano (AET) es considerado como una problemática social con graves consecuencias a nivel individual, social y económico (Macedo et al., 2015). Se trata de un **fenómeno cuyo análisis requiere del reconocimiento de su naturaleza procesual**, debiendo ser abordado como un indicador dentro de un espectro de vulnerabilidad que avanza hacia la exclusión social (Carrasco et al., 2018). De manera que, desde la presente investigación, se tendrán en cuenta las situaciones de abandono educativo como la cúspide de una serie de problemáticas que reflejan desigualdades sociales y económicas latentes.

Asimismo, cabe mencionar la propia terminología de "abandono" y "fracaso escolar". Fernández Enguita et al. (2010) hacen referencia a que no existe, por un lado, una **definición clara, ni unánime de fracaso escolar**, ya que en ocasiones se asocia con no completar la educación secundaria obligatoria (ESO), y otras veces se alude a no finalizar la educación secundaria postobligatoria. Por otro lado, los autores mencionan el componente connotativo de fracaso y abandono, cuyos significados pondrían la responsabilidad en el alumnado, en ocasiones **estigmatizando su situación** (Conde Vélez et al., 2023).

Teniendo en cuenta dichas consideraciones preliminares, el estudio que se presenta centrará la atención en el periodo de la ESO, y tomará como marco de referencia el concepto de **educación inclusiva**, entendiendo este enfoque como un modelo educativo que busca dar respuesta a la diversidad de necesidades del alumnado con el propósito de ofrecer **oportunidades de aprendizaje equivalentes para todos y todas**. Dicho concepto vincula intrínsecamente a la educación como un derecho humano fundamental, constituyéndose como un enfoque que debería orientar todas las políticas educativas (UNESCO, 2008).

Además, se realizará un acercamiento teórico inicial de la problemática de estudio a partir de una revisión de fuentes secundarias, partiendo de los últimos datos disponibles sobre **abandono educativo temprano desagregado por nacionalidad, género y otros factores socioeducativos y laborales**.

Si bien las fuentes estadísticas disponibles no recogen de manera sistemática la variable **origen migratorio**, su consideración resulta esencial para comprender con mayor profundidad las trayectorias educativas de la juventud de origen extranjero, visibilizando así realidades que permanecen ocultas cuando el análisis se limita únicamente a la nacionalidad.

Además, es importante reconocer que las experiencias educativas de la juventud migrante no dependen exclusivamente del lugar de nacimiento o de la nacionalidad obtenida. Factores como la **racialización**, el **origen étnico, cultural o religioso**, o la pertenencia a minorías históricamente discriminadas, también inciden en las oportunidades de aprendizaje, en el sentido de pertenencia y en la forma en que el sistema educativo responde a la diversidad. Desde esta perspectiva, se considera necesario incorporar una **mirada interseccional** (Lugones, 2008) que contemple cómo estos aspectos se entrecruzan con otros factores y generan desigualdades estructurales que influyen en las trayectorias educativas.

Asimismo, también se detallarán los **riesgos asociados** al abandono educativo en jóvenes, con especial atención a **jóvenes procedentes de procesos migratorios** y se presentarán los **factores de reincorporación y continuidad educativa**, además de una descripción del perfil y enfoque de intervención de las denominadas **Escuelas de Segunda Oportunidad**.

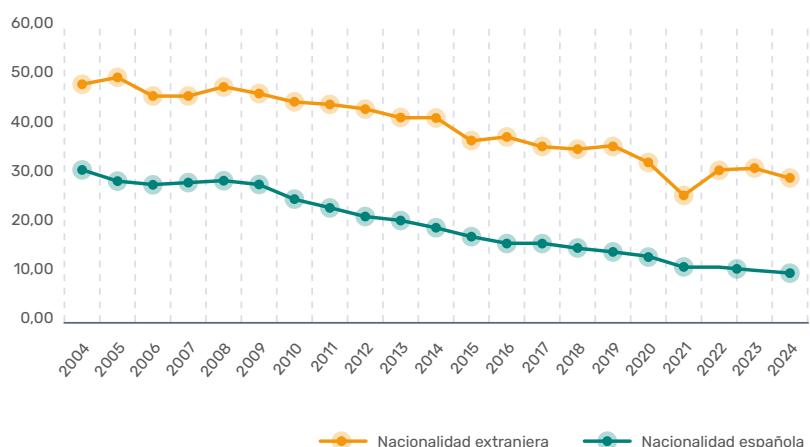


La brecha migratoria en el abandono educativo temprano

Se han utilizado datos de la Encuesta de Población Activa (INE, 2024) con el propósito de visibilizar las brechas existentes en el abandono educativo temprano entre población migrante y autóctona. Se realizará el análisis en base a la nacionalidad como factor diferenciador, teniendo en cuenta que es el único indicador disponible en el INE que nos permite aproximarnos a esta temática.

Se puede observar que, aunque las tasas de abandono educativo¹ han ido disminuyendo paulatinamente durante los últimos veinte años, la brecha existente entre la población de nacionalidad extranjera y española apenas ha variado. Concretamente en 2024, la **tasa de abandono educativo entre las personas con nacionalidad extranjera triplica la proporción de población española entre 18 y 24 años que no realiza formación, ni ha completado la segunda etapa de educación secundaria** (un 29,6% frente a un 10,4%).

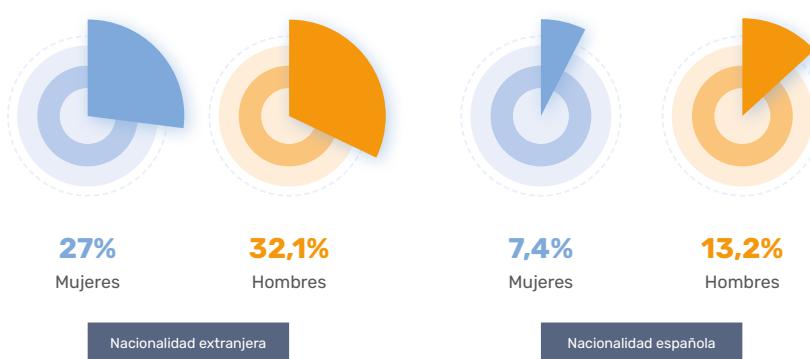
Gráfico 1. Evolución del abandono educativo temprano por nacionalidad



Fuente: INE (2004-2024)

Con respecto a la distribución por sexo, los **hombres extranjeros presentan la tasa más alta de abandono escolar temprano con un 32,1%**, superando el 27,0% registrado por las mujeres extranjeras. No obstante, cabe señalar que al comparar las tasas entre mujeres extranjeras y españolas la brecha aumenta: **el porcentaje de abandono de las mujeres extranjeras es 19,6 puntos porcentuales más elevado que el de las mujeres españolas**.

Gráfico 2. Abandono educativo temprano por sexo y nacionalidad

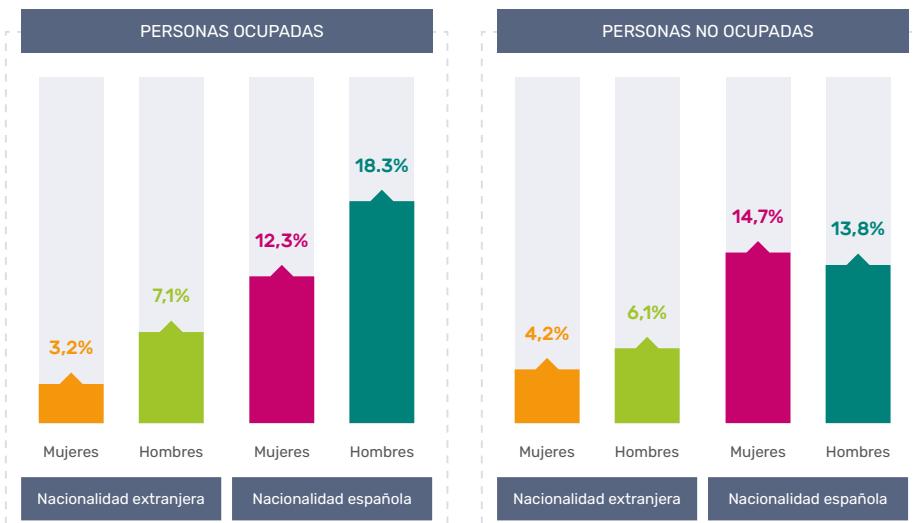


Fuente: INE (2024)

¹ La Encuesta de Población Activa considera el abandono temprano de la educación-formación como el porcentaje de personas de 18 a 24 años que no ha completado la educación secundaria de segunda etapa y no sigue ningún tipo de estudio-formación en las cuatro semanas anteriores a la de la entrevista. Su máximo nivel de educación es el nivel (0-2) de la CNED-2014 y no recibe ninguna educación ni formación (formal y no formal).

Asimismo, se observa una brecha de género si tenemos en cuenta la situación laboral de las personas que abandonan tempranamente los estudios. En este sentido los hombres, independientemente de su nacionalidad, se insertan en el mercado laboral en mayor medida que las mujeres. De manera que, aunque el abandono educativo concentra mayor proporción de hombres, **las mujeres que han dejado los estudios tienen una menor tasa de inserción laboral**.

Gráfico 3. Abandono educativo temprano por situación laboral y nacionalidad



Fuente: INE (2024)

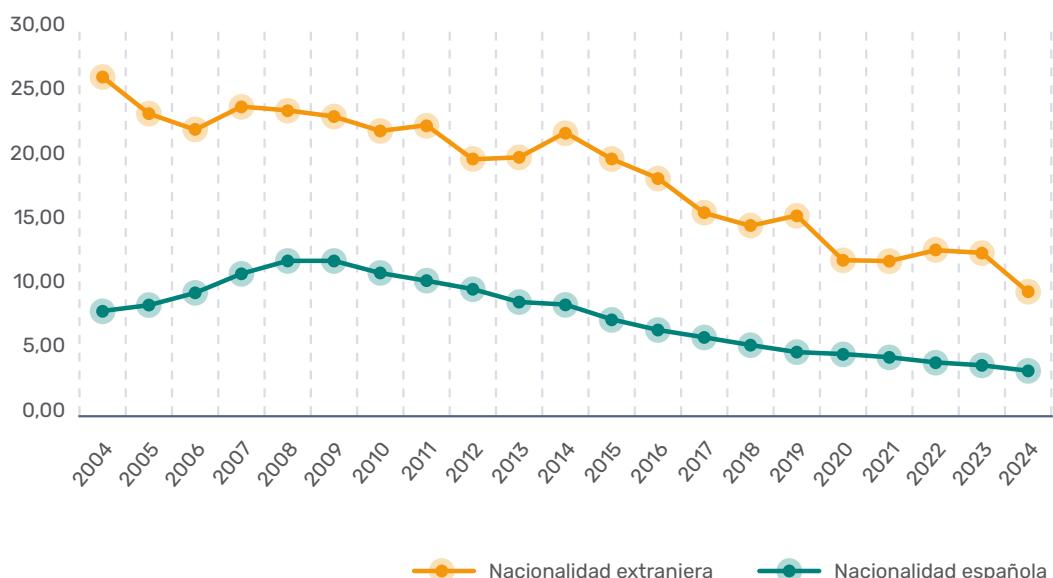
En función del grado de titulación académica obtenida, los datos señalan que la proporción de personas con la titulación de la ESO es mayoritaria. No obstante, atendiendo al abandono educativo que no ha superado la ESO se detecta de nuevo una brecha en base a la nacionalidad. En este sentido, **la tasa de abandono sin la titulación de la ESO entre la población con nacionalidad española se sitúa en un 3,7% frente a un 9,9% de personas con nacionalidad extranjera**.

Gráfico 4. Abandono educativo temprano por nivel de formación y nacionalidad



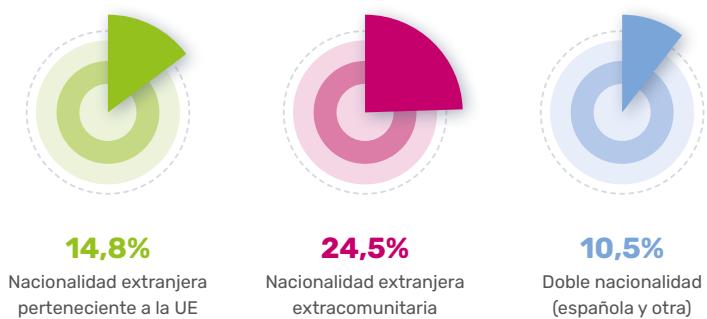
Fuente: INE (2024)

En lo que respecta a la **evolución del abandono educativo temprano sin título de ESO por nacionalidad** (gráfico 5), los datos reflejan mayor abandono en el caso de la población con nacionalidad extranjera, pero en esta ocasión sí se percibe una disminución a lo largo de los años de la brecha registrada por nacionalidad. A pesar de ello, aunque en el año 2024 tuvo lugar entre la población extranjera la menor tasa de abandono educativo sin título de ESO (9,9%), se continúa registrando una diferencia de 6,2 puntos porcentuales en comparación con la población con nacionalidad española.

Gráfico 5. Evolución del abandono educativo temprano SIN título de ESO por nacionalidad

Fuente: INE (2024)

Dichas desigualdades en el entorno educativo también tienen incidencia en el mercado laboral: los/as jóvenes extranjeros/as presentan una sobrerrepresentación entre el grupo de quienes no estudian, ni tienen empleo (INE, 2023). En concreto, el porcentaje de **jóvenes entre 15 y 29 años con nacionalidad extranjera extracomunitaria que no cursan estudios, ni tienen empleo, supera en más del doble a los/as jóvenes con nacionalidad española o doble nacionalidad** (24,5% frente a 10,5%).

Gráfico 6. Proporción de jóvenes (entre 15 y 29 años) que no cursan estudios, ni tienen empleo por nacionalidad

Fuente: INE (2023)

Factores de riesgo del abandono escolar temprano

Ante los datos expuestos, es necesario ahondar en los **factores de riesgo del abandono escolar temprano**, teniendo en cuenta la mayor incidencia que tiene entre la población migrante. García y Sánchez-Gelabert (2021) llevaron a cabo un estudio exploratorio² en busca de los factores que inciden en el abandono educativo. Los resultados reflejan que, a pesar de no ser los únicos motivos, las **bajas calificaciones o encontrarse en un curso diferente al correspondiente por edad aumentan la probabilidad de dejar la escuela**. Unido a ello, otro de los aspectos que prevé el abandono escolar es la **repetición de cursos escolares**, tanto en primaria como en secundaria, de modo que el alumnado que ha repetido en alguna ocasión durante la educación obligatoria tiene más probabilidades de abandonar el sistema educativo.

Atendiendo a las diferencias por nacionalidad, los resultados de las pruebas PISA³ (OCDE, 2022) ponen de manifiesto una diferencia estadísticamente significativa entre el alumnado nativo y migrante en cuanto a las calificaciones obtenidas en las áreas de matemáticas, lectura y ciencias. En los tres casos, la media de las puntuaciones obtenidas, indicaron un **rendimiento académico inferior** entre la población migrante. A su vez, se observa que dicho rendimiento académico también se ve reflejado en **mayores tasas de repetición**. En concreto, el Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia (2022), calcula una tasa de repetición del alumnado extranjero que alcanza el 50%, siendo más del doble que la del alumnado nativo (22%).

Gráfico 7. Tasa de repetición por nacionalidad



Fuente: Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia (2022)

Por otro lado, una investigación realizada por Carrasco et al. (2018) sobre el abandono escolar temprano entre la población extranjera, destaca la **percepción de apoyo por parte del profesorado** como uno de los factores más relevantes para la prevención de las trayectorias educativas interrumpidas. A partir de este estudio se detecta una nueva brecha si se tiene en cuenta la procedencia. Entre el alumnado que cursa la ESO, **un 13,7% de los/as estudiantes que ha nacido en España y un 28,2% del alumnado nacido fuera de la UE percibe que su profesorado no espera que continúen estudiando tras la ESO**.

De manera similar, otros estudios referencian problemáticas tales como: una escolarización del alumnado migrante que a veces supone **concentración y guetización, falta de medidas educativas** de atención al alumnado migrante en algunos centros; **trayectorias educativas diferentes** entre el alumnado migrante y el autóctono; aulas de inmersión que no siempre cuentan con objetivos y recursos claramente definidos, así como **medidas implementadas que no consiguen que el alumnado migrante acceda de manera adecuada al currículum educativo**, generando escenarios que empujan hacia la exclusión socio-educativa (Arroyo y Berzona, 2018).

² La muestra comprende un total de 73.947 estudiantes nacidos en Cataluña en 2001.

³ Los resultados de las pruebas PISA se obtuvieron a partir de una participación de 966 centros educativos en España y casi 30.800 estudiantes.

Asimismo, cabe señalar, que Graham et al. (2016) aluden a que el alumnado extranjero tiene mayor riesgo de ser víctima de **acoso escolar** en comparación con el alumnado nativo. Esta problemática relacionada con la **discriminación racista experimentada** en las aulas, también se corrobora a partir del informe PISA de 2022 que elabora un índice de acoso escolar a través de la medición de distintos indicadores de violencia verbal, psicológica, social o física (OCDE, 2022). En relación con ello, Marca et al. (2020) señalan que en los espacios escolares multiculturales donde no se promueve una educación intercultural, pueden tener lugar situaciones de bullying por motivos racistas y/o xenófobos.

Rodríguez (2010) categoriza el **bullying étnico-cultural** teniendo en cuenta tres posibles **acciones de victimización**: a partir de palabras para dañar o menospreciar a alguien debido a su origen étnico- cultural (amenazas e insultos, así como el uso de mote o apodos peyorativos), de manera directa desde una exclusión social, motivada explícitamente por su diferencia étnico-cultural, o de manera indirecta, a partir de rumores y mentiras malintencionados. Por su parte, Rusteholz y Mediavilla (2022) y Santín et al. (2024) hacen alusión al **impacto que puede suponer el bullying** en el rendimiento académico, provocando problemas de concentración y dificultades en el aprendizaje, aumentando las posibilidades de absentismo escolar e incluso propiciando **situaciones de abandono** por parte de las personas afectadas.

Una vez mostrados los factores de riesgo que pueden llegar a precipitar situaciones de abandono educativo temprano, se presentarán las **acciones que se toman en consideración para su prevención y la reinserción formativa**, poniendo especial énfasis en el modelo educativo de Escuelas de Segunda Oportunidad.

Acciones para reducir abandono educativo temprano y Segundas Oportunidades

Desde el estudio "Reducción del abandono escolar prematuro en la UE" realizado por encargo del Parlamento Europeo, ya desde 2010 destaca la importancia del abordaje del AET considerando como eje fundamental la **cooperación entre los distintos organismos implicados**, con el propósito de diseñar programas con un enfoque integral que adopte los diferentes aspectos de la vida de la juventud, ya que el AET deviene de una acumulación de factores interrelacionados. Dicha investigación, sin embargo, muestra un déficit en muchos de los países de la UE analizados, manifestando una falta de trabajo coordinado entre los diferentes organismos, lo que supone una superposición de programas y recursos. Además, se destaca la importancia de tomar en cuenta las **investigaciones y evaluaciones** a la hora de diseñar las políticas y programas de intervención, principalmente atendiendo la perspectiva de la juventud implicada. Hasta un 42% de las personas encuestadas en el marco del proyecto señalaron que las opiniones de los/as jóvenes nunca o rara vez fueron tenidas en cuenta (GHK Consulting Ltd.-et al., 2011).

Estrategias para la prevención

En cuanto a las **medidas destinadas a reducir y evitar la deserción educativa**, se pueden identificar dos tipos de políticas aplicadas por los Estados miembros. Por un lado, aquellas acciones enfocadas en **fortalecer el sistema educativo en su totalidad**, minimizando el riesgo de abandono; y por otro, **medidas de apoyo para jóvenes en situación de riesgo** basadas en la detección de personas, escuelas o comunidades con mayor probabilidad de abandono educativo (GHK Consulting Ltd. et al., 2011).

Con respecto al último tipo de medidas destinadas de manera específica a la población en situación de riesgo de abandono, el Ministerio de Educación y Formación Profesional de España y las comunidades autónomas, implementan **programas de cooperación territorial**, tales como el "Programa para la orientación, avance y enriquecimiento educativo" (PROA+). Dicha iniciativa busca fomentar el rendimiento académico y asegurar la continuidad de los estudios en escuelas públicas con una alta concentración (30% o más) de estudiantes en riesgo educativo, tales como estudiantes que enfrentan carencias tanto en necesidades básicas (alimentación, vivienda) como en el acceso a recursos educativos (equipos digitales, material escolar), incluyendo también a estudiantes con discapacidad, dificultades de aprendizaje, altas capacidades, incorporación tardía al sistema educativo o con residencia en zonas rurales o aisladas (OCDE, 2023).



De manera similar, se implementó desde 2021, el programa de Unidades de Acompañamiento y Orientación que intensifica el apoyo integral al alumnado en riesgo de repetición o de AET desde la educación primaria hasta la secundaria postobligatoria, a partir de un enfoque que fortalece las tutorías y la orientación académica y profesional, la toma de decisiones basadas en datos sobre las trayectorias formativas, y una mayor colaboración entre centros educativos y familias (OCDE, 2023).

Para la correcta implementación de dichos programas, es necesario establecer un **sistema de alerta temprana**, pudiendo identificar así al alumnado que tiene un mayor riesgo de abandono educativo. Las actividades de **detección y seguimiento adecuados** pueden ser de gran ayuda para prevenir el AET, ya que las medidas de reincorporación pueden complicarse a medida que aumenta la duración del periodo de desvinculación. Asimismo, es imprescindible poner atención e implementar medidas en los momentos de transición educativa (de primaria a secundaria y entre ciclos de secundaria), convirtiéndose en momentos críticos para el alumnado con mayor riesgo de abandono educativo. Entre las medidas que pueden ponerse en marcha destacan los **programas de mentores/as**, pero también resulta crucial la **orientación por parte del profesorado** a la hora de brindar las opciones de estudio más oportunas, además de la construcción de **relaciones de confianza y respeto** entre profesorado y alumnado, consolidando así su **sentido de pertenencia**. Por todo ello, es importante el refuerzo en **formación al profesorado** para la detección y prevención del AET, así como fortalecer la **comunicación entre docentes** de diferentes centros de enseñanza (GHK Consulting Ltd. et al., 2011).

Estrategias para el retorno educativo: Escuelas de Segunda Oportunidad

Antes de abordar medidas efectivas para la reinserción educativa es necesario analizar cuáles son los factores motivacionales. Según Soler et al. (2021), el **motivo principal** por el que se suele decidir retomar los estudios suele estar encaminado a **mejorar sus perspectivas de empleo**. En algunos casos la decisión de volver a estudiar se ve influenciada por el entorno social o familiar y en ocasiones porque son derivados de servicios sociales.

Por su parte, De la Cruz y Illinich (2019) apuntan al primer contacto con el mercado de trabajo como posible factor precipitante del retorno educativo, debido a experiencias laborales marcadas por condiciones precarias. Unido a ello, esta presión por no insertarse en el mercado de trabajo en condiciones de seguridad, en ocasiones también se refuerza por una **presión social** que precipita a retomar la formación (Guerrero, 2022).

Teniendo en cuenta lo anterior, existen **estrategias para el retorno** o medidas para brindar segundas oportunidades que ofrecen itinerarios formativos como alternativa a la educación general, con un enfoque individualizado y práctico, abordando las diferentes necesidades de las personas, más allá de los aspectos académicos y llevando a cabo un seguimiento cercano de las intervenciones realizadas con una búsqueda de resultados a largo plazo (GHK Consulting Ltd et al., 2011).

Para las personas entre 18 y 24 años que han abandonado tempranamente los estudios, existen tres vías de **nuevo acceso a la educación formal**: a partir del graduado en ESO (desde la Educación Secundaria para Personas Adultas o a través de pruebas libres), a través del examen para acceder a Grado Medio (para mayores de 17 años) y desde el examen de acceso a Grado Superior (para mayores de 19 años).

La **Educación de Personas Adultas (EPA)** es la vía más habitual en España para retomar los estudios entre quienes no concluyeron la ESO (Soler et al., 2021). En concreto, para el curso 2023-2024 se matricularon un total de 340.313 personas en las enseñanzas de carácter no-formal y 199.084 en las enseñanzas de carácter formal. Cabe señalar los elevados porcentajes de población extranjera que conforman dichas cifras, alcanzando un 32,3% y un 27,8% respectivamente (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2023-2024). No obstante, no existen datos actualizados acerca de las personas que abandonan la ESO y retoman posteriormente sus estudios. García Gracia et al. (2013) indican que, según datos de 2005, solo 1 de cada 3 jóvenes que abandonaron la ESO sin la obtención de título, regresaron a la educación.

Sin embargo, estas vías para retomar los estudios son más efectivas en la medida en que se complementan con programas de acompañamiento a jóvenes en el proceso del retorno educativo. En este sentido, Soler et al. (2021) señalan el papel fundamental que adquieren las entidades sociales en los **programas de retorno o segunda oportunidad**. Concretamente, a partir de su investigación detectan a las Escuelas de Segunda Oportunidad como el modelo educativo de retorno más significativo, concentrando a un total de 43 organizaciones sociales.



Escuelas de Segunda Oportunidad

Centrando la atención en este modelo de aprendizaje para la reinserción educativa, las **Escuelas de Segunda Oportunidad** (E2O) se plantean como propuesta pedagógica innovadora impulsada por la Comisión Europea (Prieto, 2015). Se constituyen como una opción educativa que pretende ofrecer una trayectoria alternativa hacia el mercado laboral, brindando una nueva oportunidad a jóvenes con experiencias previas de abandono escolar en situación de riesgo y/o exclusión social y/o laboral (Asociación Española de Escuelas de Segunda Oportunidad, 2022).

Los principales objetivos de las E2O son el reenganche educativo y la inserción en el mercado laboral, a partir del desarrollo de competencias personales, transversales y profesionales, todo ello, adaptándose a las necesidades de cada estudiante y alejándose de un currículum prestablecido. Es por tanto un **modelo flexible e individualizado** que busca tanto una capacitación profesional como formativa, persiguiendo que el alumnado obtenga el título de la ESO o se prepare para el acceso a estudios postobligatorios.

Tárraga-Mínguez et al. (2022) acentúan la **flexibilidad curricular** como uno de los principales puntos fuertes de las E2O, al reconvertir los modelos tradicionales en itinerarios adaptados a las necesidades específicas del alumnado. Son también parte fundamental de los contenidos de las E2O, las **competencias transversales** como la responsabilidad, la puntualidad, el trabajo en equipo, la autonomía, etc., además del trabajo que se realiza con el alumnado no solamente con respecto al ámbito académico, sino también personal, especialmente en el momento de la acogida. De hecho, en el marco de la investigación realizada por Tárraga-Mínguez et al. (2022), los/as jóvenes participantes al evaluar los aprendizajes adquiridos en los **ámbitos profesional, académico, social y personal**, valoran este último ligeramente por encima del resto.

Profundizando en las **características socioeducativas y laborales** de las personas que retornan a la formación desde las E2O, el estudio realizado por la Asociación Española de Escuelas de Segunda Oportunidad en 2022⁴, refleja que antes de entrar a este programa solo un 20,9% estaba estudiando y solo un 10,6% tenía empleo. Además, en el caso de la mayor parte de las personas que forman parte del estudio (45,9%), el último curso que realizaron antes de entrar en la E2O fue 2º de E.S.O, con solo un 16,5% de participantes con una titulación superior a la ESO.

En relación con los datos recopilados en base al sexo, se observa que **los hombres representan la mayor proporción** de participación (67,8%) frente al 32% de mujeres, ampliando la diferencia con respecto a los porcentajes registrados entre la población que ha abandonado prematuramente sus estudios. Por otra parte, se observa una **sobrerepresentación de la población con nacionalidad extranjera** que alcanza un 36,2% con respecto al total de la muestra consultada.

Otro aspecto relevante a tener en cuenta es la **situación familiar del alumnado**, en un 46% de las ocasiones, las escuelas califican el contexto familiar de los/as jóvenes como "situación compleja", y en un 16,2% como situación muy compleja⁵.

Por último, el estudio refleja que hasta un 83,3% de las personas que cursan itinerarios de E2O, **realizan toda la formación hasta su finalización**. La continuidad en este tipo de formaciones está relacionada con la elevada valoración de la experiencia en todos los aspectos, desde el ambiente del aula hasta la relación con el profesorado, brindándoles un entorno radicalmente diferente al de la educación convencional.

Dicha información refleja de nuevo la necesidad de llevar a cabo itinerarios formativos personalizados y sobre todo que abarquen de manera integral las diferentes problemáticas de la persona, más allá de lo puramente académico.

⁴ La muestra comprende un total de 1.595 participantes en EO2 de 28 entidades sociales.

⁵ La definición de familia normalizada o compleja se recogió a partir del criterio de las escuelas.

3.

Marco metodológico



El proyecto utiliza una metodología mixta, combinando **técnicas de investigación cualitativas y cuantitativas** con el propósito de profundizar en la problemática de estudio y obtener resultados representativos. La investigación cuenta además con la perspectiva de diferentes perfiles involucrados: alumnado, profesorado y profesionales de tercer sector.

El desarrollo del trabajo a partir de un **enfoque mixto facilita el abordaje del fenómeno objeto de estudio de una manera integral y complementaria**. A través de la recogida de datos cuantitativos podemos conocer tendencias, patrones, así como posibles relaciones entre variables. En paralelo, la obtención de datos desde una metodología cualitativa, facilita el conocimiento de las experiencias subjetivas, contribuyendo a una mejor contextualización del fenómeno. La aplicación de ambos enfoques fortalece los resultados, ya que permite la triangulación de los datos cuantitativos con los testimonios y narraciones de las personas participantes.

Fase cuantitativa

Se ha elaborado una **encuesta destinada a personas que abandonaron o no obtuvieron el título de la ESO y posteriormente retomaron sus estudios en formaciones de segunda oportunidad**. Para ello se utilizó como herramienta un cuestionario online compuesto por 34 preguntas de respuesta cerrada y abierta.

A partir de la herramienta de recogida de datos *Survey Monkey*, se obtuvieron un total de 226 respuestas entre el 22 de mayo y el 9 de julio de 2025. La base de datos requirió de un proceso de depuración, contabilizando a quienes cumplían con la condición de haber cursado estudios de Secundaria en España. Tampoco se consideraron a las personas encuestadas que, aun habiendo cursado estudios, no cumplimentaron la totalidad de la encuesta. Tras dicho proceso, la muestra comprende un total de **118 participantes en programas de segunda oportunidad**.

A partir de la encuesta, el proyecto busca explorar las experiencias socioeducativas en los centros de secundaria, ahondando en las situaciones de abandono educativo temprano, así como en el regreso a la formación incluyendo las motivaciones para hacerlo, el tiempo transcurrido y las experiencias en el nuevo entorno de aprendizaje.

El análisis de los datos se ha realizado con el programa *Jamovi* (2.6.45).

Fase cualitativa

Durante la fase cualitativa del proyecto, se empleó una **triangulación de fuentes y actores**, integrando entrevistas en profundidad a jóvenes y profesorado de ESO, grupos de discusión en diferentes territorios y entrevistas a profesionales de Escuelas de Segunda Oportunidad (E2O). Esta diversidad de perspectivas permitió contrastar y complementar los discursos, reduciendo sesgos y captando la complejidad del fenómeno.

En segundo lugar, se aplicó una **triangulación analítica**, basada en un proceso sistemático de codificación temática que combinó categorías teóricas (abandono, reincorporación, factores estructurales, estrategias preventivas) con categorías emergentes del propio material empírico. Este procedimiento garantizó un equilibrio entre la fundamentación conceptual y la fidelidad a las voces participantes.

Asimismo, se incorporaron **notas de campo del trabajo etnográfico**, útiles para contextualizar las condiciones reales de implementación de los programas, las interacciones educativas y las barreras institucionales observadas. Este material fortaleció la capacidad interpretativa del estudio y permitió identificar dinámicas difícilmente accesibles mediante métodos exclusivamente discursivos.

El rigor del análisis se reforzó mediante **validación interna**, que incluyó revisión cruzada de interpretaciones, contraste entre investigadoras y verificación de coherencia entre resultados, discusión y conclusiones. Aunque la muestra no busca ser representativa en términos estadísticos, la **saturación temática** alcanzada y la consistencia de los patrones observados permiten sostener la solidez interpretativa del estudio.

Asimismo, se adoptaron criterios éticos fundamentales: confidencialidad, anonimización de datos, consentimiento informado y respeto a la vulnerabilidad de las personas participantes, especialmente en situaciones de precariedad administrativa, económica o social. Estas garantías fortalecen la fiabilidad y legitimidad del proceso investigador.

Descripción del Trabajo de Campo

El trabajo de campo cualitativo incluyó la realización de **5 grupos de discusión, 4 entrevistas individuales con jóvenes participantes y 10 entrevistas con profesionales y docentes en programas educativos y de segunda oportunidad**. La aplicación de los instrumentos fue desarrollada en distintas localidades y contextos educativos, permitiendo una aproximación amplia y contextualizada a las experiencias de jóvenes migrantes o de origen migrante ante la continuidad educativa.

Informantes

Para la realización del estudio se identificaron distintos perfiles de informantes:

PERFIL 1

Profesionales en programas de formación de segunda oportunidad de tercer sector y centros públicos: docentes y personal psicoeducativo en Escuelas de Segunda Oportunidad, Formación para Adultos o Programas formativos de cualificación básica.

PERFIL 2

Profesionales en centros educativos de educación secundaria obligatoria con conocimientos o experiencia relacionada con el abandono educativo o programas específicos.

PERFIL 3

Jóvenes entre 18 y 24 años, especialmente migrantes o de origen migrante, que no finalizaron en España la Educación Secundaria Obligatoria y que han retomado sus estudios con posterioridad, sobre todo en Escuelas de Segunda Oportunidad.

Construcción y validación de los instrumentos cualitativos

Para poder dar respuesta a los objetivos del proyecto, se diseñaron y validaron entrevistas en profundidad y grupos de discusión.

Las **entrevistas en profundidad** se aplicaron, por un lado, al **profesorado** proveniente de formaciones de segunda oportunidad (perfil informantes 1) y a profesorado de ESO con implicación en programas específicos tales como: PMAR (Programa Mejora Aprendizaje y rendimiento alumnado de ESO) o PDC (Programa de Diversificación Curricular) (perfil informantes 2). También se desarrollaron **entrevistas en profundidad y grupos de discusión con jóvenes participantes en formaciones de segunda oportunidad** (perfil de informantes 3).



Objetivos de las entrevistas con perfiles 1 y 2:

Las conversaciones con los/as profesionales exploraron: los **factores** que contribuyen al abandono educativo temprano, la identificación de **señales de alerta** o el papel del sistema educativo para prevenirlo. También se tuvieron en cuenta las diferentes opciones y procesos para la **reincorporación** de estudiantes al sistema educativo, así como la existencia de **itinerarios formativos alternativos**, las características de intervención de los programas de segunda oportunidad, el rol del personal profesional, la **coordinación interinstitucional** o los **recursos necesarios** para fortalecer y mejorar los programas.

Todo ello, prestando especial atención a las **especificidades y dificultades que enfrenta el alumnado de origen migrante**, buscando identificar las barreras socioeducativas y las posibles medidas para abordarlas.

El personal docente y de tercer sector que participó desempeña su trabajo en Málaga, Toledo, Badajoz, Valencia, Murcia y País Vasco. Las entrevistas tuvieron lugar entre el 26 de marzo y el 8 de mayo de 2025.



Objetivos de las entrevistas y grupos de discusión con perfil 3:

Tanto en los grupos de discusión como en las entrevistas con jóvenes, se trataron en primer lugar, las **experiencias vividas en los centros educativos** de secundaria obligatoria, tomando en consideración sus **trayectorias migratorias**, sus percepciones y sensaciones experimentadas en el día a día en los institutos, las expectativas y **apoyos percibidos** por parte del profesorado, las **relaciones con el alumnado**, las posibles situaciones de bullying y **discriminación racista** sufridas o presenciadas, así como las repeticiones de curso, absentismo escolar y **motivos de abandono temprano**. En segundo lugar, se consideraron las trayectorias en los programas formativos de segunda oportunidad, aludiendo al periodo transcurrido desde el momento del abandono en la educación formal, las motivaciones y condiciones vitales que permitieron la **reincorporación y los factores que contribuyen a la continuidad formativa**.

El trabajo de campo se efectuó entre el 4 de marzo y el 8 de mayo en las localidades de Toledo, Badajoz, Málaga, Murcia y Valencia.

Para la construcción del guion de las entrevistas y de los grupos de discusión, se tuvieron en cuenta los referentes teóricos recogidos en la revisión bibliográfica que permitieron la construcción de las categorías teóricas que se recogen en la siguiente tabla:

Categorías teóricas

A continuación, se presentan definiciones para cada una de las categorías teórica que servirán de referencia para la elaboración de la investigación. Cada definición está formulada considerando las investigaciones y enfoques clave.

Categoría teórica	Descripción
Abandono Educativo Temprano (AET) y desvinculación escolar	<p>El abandono temprano de la educación-formación es el porcentaje de personas de 18 a 24 años que no ha completado la educación secundaria de segunda etapa y no sigue ningún tipo de estudio-formación en las cuatro semanas anteriores a la de la entrevista. Su máximo nivel de educación es el nivel (0-2) de la CNED-2014 y no recibe ninguna educación ni formación (formal y no formal). (INE, 2025).</p> <p>La comprensión del AET requiere asumir su carácter procesual, entendiendo que no se trata de un hecho puntual, sino de una suma de factores que generan gradualmente la desvinculación escolar (Carrasco et al., 2018).</p> <p>Este proceso ha sido definido por Fredricks et al. (2004) a partir de tres dimensiones interrelacionadas: cognitiva, afectiva y conductual, que explican cómo el alumnado se aleja progresivamente del entorno educativo.</p> <p>Referencias:</p> <p>Instituto Nacional de Estadística. (s. f.). Abandono temprano de la educación-formación en la población de 18 a 24 años [Conjunto de datos]. https://n9.cl/qvure</p> <p>Carrasco, S., Pàmies, J., & Narciso, L. (2018). Abandono escolar prematuro y alumnado de origen extranjero en España: ¿un problema invisible? <i>Anuario CIDOB de la Inmigración, 2018</i>, 212-236. https://doi.org/10.24241/AnuarioCIDOBInmi.2018.212</p> <p>Fredricks, J. A., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). <i>School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. Review of Educational Research, 74</i>(1), 59–109. http://www.inquirylearningcenter.org/wpcontent/uploads/2015/08/Fredricks2004-engagemt.pdf</p>
Educación inclusiva	<p>La educación inclusiva es un modelo educativo que se centra en responder a la diversidad de necesidades todo el alumnado, con la finalidad de garantizar oportunidades de aprendizaje equitativas. Este concepto está intrínsecamente relacionado con la educación como un derecho humano fundamental y debe guiar el diseño de todas las políticas educativas (UNESCO, 2008). Desde este enfoque, la diversidad es valorada positivamente, entendiendo que las diferencias no son carencias, sino una oportunidad de aprendizaje para toda la comunidad educativa (Morales, 2006).</p> <p>Referencias:</p> <p>UNESCO. (2008). <i>La Educación inclusiva: el camino hacia el futuro, documento de referencia</i> (48ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787</p> <p>Morales Orozco, L. (2006). <i>La integración lingüística del alumnado inmigrante. Propuestas para el aprendizaje cooperativo</i>. Catarata.</p>

Categoría teórica	Descripción
Juventud migrante/origen migrante	<p>La juventud de origen migrante comprende a jóvenes entre 15 y 25 años que, habiendo nacido fuera del país de residencia o siendo hijos/as de personas que han migrado, construyen sus trayectorias educativas y sociales en entornos donde interactúan distintas pertenencias culturales y condiciones socioeconómicas, generando lo que definen Magdalena Arias Cubas, Taghreed Jamal Aldeen & Fethi Mansouri (2023) como identidades multifacéticas (multi-layered identities).</p> <p>Esto se traduce en la existencia de barreras estructurales que afectan a toda la juventud (precariedad laboral, dificultades de emancipación, problemas de salud mental...), sumadas a las derivadas de su origen (racismo, estigmas, discriminación institucional y trabas administrativas.) (Zaragozá Marquina, E., Moliner Cros, A., & Sabín Galán, F., 2025).</p> <p>Referencias:</p> <p>Arias Cubas, M., Jamal Al-deen, T., & Mansouri, F. (2023). Transcultural capital and emergent identities among migrant youth. <i>Journal of Sociology</i>, 59(3), 754–771.</p> <p>Zaragozá Marquina, E., Moliner Cros, A., & Sabín Galán, F. (2025). <i>Inserción laboral juvenil: aspiraciones, preocupaciones y desafíos</i>. Centro Reina Sofía de Fad Juventud.</p>
Brecha educativa/brecha migratoria	<p>La brecha educativa migratoria se refiere a las diferencias persistentes en el rendimiento académico, la continuidad educativa y las tasas de abandono entre el alumnado de origen migrante y el alumnado autóctono (MEFP, 2021).</p> <p>Dicha brecha no es únicamente resultado de diferencias individuales, (sociales, culturales, lingüísticas o psicológicas) sino que es expresión de desigualdades estructurales que tienen que ver con la falta de apoyos específicos, la discriminación racial y la ausencia de estrategias de educación intercultural.</p> <p>Referencias:</p> <p>YMCA. (2023). <i>Estudio Escalera Inclusiva: Estudio exploratorio sobre el acceso y la promoción del alumnado migrante de secundaria en los centros educativos públicos</i>. YMCA. https://www.ymca.es/asociacion/escalera-inclusiva/</p> <p>YMCA. (2024). <i>Recién Llegad@s: Superando barreras y fomentando la igualdad de oportunidades. Un estudio sobre la inclusión de inmigrantes en los centros educativos españoles</i>. YMCA. https://www.ymca.es/intervencion/recien-llegads/</p>
Enfoque interseccional	<p>La interseccionalidad es un enfoque conceptual y una perspectiva de análisis que permite observar las formas de exclusión no como una mera acumulación, sino que examina la manera en la que múltiples motivos de discriminación (como la nacionalidad, etnia, el género, la religión) actúan e interactúan simultáneamente para volverse inseparables, agravando significativamente la situación de las víctimas, tal como lo define el Manual de legislación europea contra la discriminación (2018).</p> <p>Referencias:</p> <p>Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea y Consejo de Europa. (2019). <i>Manual de legislación europea contra la discriminación</i> (Edición de 2018).</p>

Categoría teórica	Descripción
Factores críticos en la reincorporación y continuidad de los estudios	<p>Son los elementos o circunstancias que incrementan significativamente la probabilidad de abandono de la educación secundaria sin haber obtenido la titulación correspondiente. Entre los más relevantes se encuentran: el bajo rendimiento académico, la repetición de curso, las barreras lingüísticas y curriculares, la discriminación, el acoso escolar, la escasa percepción de apoyo del profesorado, las trayectorias educativas desviadas respecto a la edad, y factores socioeconómicos como la precariedad familiar o desfavorecidos contextos migratorios [Carrasco et al., 2018; OCDE, 2022; YMCA, 2024].</p> <p>Referencia:</p> <p>Carrasco, S., Pàmies, J., & Narciso, L. (2018). Abandono escolar prematuro y alumnado de origen extranjero en España: ¿un problema invisible? <i>Anuario CIDOB de la Inmigración</i>, 2018, 212-236. https://doi.org/10.24241/AnuarioCIDOBInmi.2018.212</p> <p>Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2022). <i>PISA 2022. Informe completo</i> (Versión digital). Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:91f26ac3-0a3b-4efa-b2ce-a5d791229f4d/pisa-2022-informe-completo-digital-low.pdf</p> <p>YMCA. (2024). <i>Recién Llegad@s: Superando barreras y fomentando la igualdad de oportunidades. Un estudio sobre la inclusión de inmigrantes en los centros educativos españoles</i>. YMCA. https://www.ymca.es/intervencion/recien-llegads/</p>
Medidas eficaces para combatir el abandono escolar temprano	<p>Son un conjunto de acciones y políticas integradas por parte de los sistemas educativos y organismos vinculados que buscan prevenir, reducir y evitar el abandono escolar temprano, especialmente en jóvenes con mayor vulnerabilidad social, económica o educativa. Estas medidas suelen incluir programas de apoyo académico, sistemas de alerta temprana, y recursos específicos para la atención de la diversidad, centrando su eficacia en la identificación precoz de situaciones de riesgo y en la adaptación dinámica de las respuestas educativas a las necesidades de cada estudiante.</p> <p>Referencias:</p> <p>GHK Consulting Ltd., Nevala, A.-M., Hawley, J., Stokes, D., Slater, K., Souto Otero, M., Santos, R., Duchemin, C., & Manoudi, A. (2011). <i>La reducción del abandono escolar prematuro en la UE: Estudio</i> (PE 460.048). Parlamento Europeo, Dirección General de Políticas Interiores de la Unión, Departamento Temático B: Políticas Estructurales y de Cohesión.</p>
Estrategias de reincorporación educativa	<p>Consisten en los procedimientos y enfoques diseñados para fomentar la permanencia en el sistema educativo y facilitar la reincorporación de quienes han abandonado. Incluyen itinerarios educativos alternativos y personalizados, coordinación interinstitucional, tutorías, orientación profesional, programas de mentoría, y adaptabilidad curricular, todo ello sustentado en la participación activa del alumnado y el seguimiento individualizado a lo largo de las transiciones educativas clave.</p> <p>Referencias:</p> <p>GHK Consulting Ltd., Nevala, A.-M., Hawley, J., Stokes, D., Slater, K., Souto Otero, M., Santos, R., Duchemin, C., & Manoudi, A. (2011). <i>La reducción del abandono escolar prematuro en la UE: Estudio</i> (PE 460.048). Parlamento Europeo, Dirección General de Políticas Interiores de la Unión, Departamento Temático B: Políticas Estructurales y de Cohesión.</p> <p>Soler, Á., Martínez Pastor, J. I., López-Meseguer, R., Valdés, M. T., Sancho Gargallo, M. Á., Morillo, B., & de Cendra, L. (2021). <i>Mapa del abandono educativo temprano en España: Informe general</i>. Fundación Europea Sociedad y Educación.</p>

Categoría teórica	Descripción
Escuelas de Segunda Oportunidad	<p>Las Escuelas de Segunda Oportunidad (E2O) son un modelo pedagógico innovador impulsado por la Comisión Europea (Prieto, 2015) que busca ofrecer una trayectoria alternativa y una nueva oportunidad a jóvenes que han abandonado sus estudios y están en situación de riesgo o exclusión social/laboral (Asociación Española E2O, 2022).</p> <p>El modelo se centra en el reenganche educativo y la inserción laboral, promoviendo la motivación y el sentido de pertenencia a través de un acompañamiento personalizado, itinerarios flexibles y el desarrollo de competencias personales, transversales. Su principal fortaleza reside en la flexibilidad curricular, adaptándose a las necesidades individuales para obtener el título de la ESO o acceder a estudios postobligatorios. De hecho, los participantes valoran especialmente el desarrollo en el ámbito personal, junto con los logros académicos, sociales y profesionales (Tárraga-Mínguez, et al., 2022).</p> <p>Referencias:</p> <p>Prieto Toraño, B. (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. <i>Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado</i>, 19(3), 110-125. https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/43633</p> <p>Asociación Española de Escuelas de Segunda Oportunidad. (2022). <i>Resultados del modelo de las Escuelas de Segunda Oportunidad (E2O) acreditadas en España</i>. https://www.e2oespana.org/wp-content/uploads/2022/04/Informe_Resultados_Modelo_E2O.pdf</p> <p>Tárraga-Mínguez, R., Chisvert-Tarazona, M. J., García-Rubio, J., & Ros-Garrido, A. (2021). Escuelas de Segunda Oportunidad: una propuesta curricular dirigida a la reconstrucción personal, al retorno educativo y la inserción profesional. Universitat de València, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar.</p>

Los instrumentos se validaron mediante una consulta a personas expertas que revisaron y sugirieron mejoras en la redacción. Este proceso permitió recoger de forma más ajustada los datos que se presentan más adelante. La versión final de los instrumentos puede consultarse en el ANEXO 1, ANEXO 2 y ANEXO 3.

Tratamiento y gestión de los datos cualitativos

Los datos se recogieron en grabaciones, dando cumplimiento a los protocolos correspondientes para el tratamiento y gestión de la información. Se realizaron las transcripciones a través de software. A continuación, se realizó un análisis de contenido temático tanto de las entrevistas como de los grupos de discusión teniendo en cuenta las categorías teóricas construidas y presentadas anteriormente.

Los resultados se presentan en primer lugar, de acuerdo con los instrumentos aplicados y las personas informantes. Finalmente, se integraron los resultados a partir de las categorías teóricas.

4. Resultados

Resultados de la Fase cuantitativa

En el siguiente apartado se presentan los resultados de la encuesta en la que participaron un total de 118 personas vinculadas a procesos de abandono y reincorporación educativa. La descripción que se presenta a continuación ofrece una base necesaria para interpretar adecuadamente los datos y comprender las trayectorias experimentadas tanto en el sistema educativo reglado como en los programas de segunda oportunidad en los que participan.

1. Información sociodemográfica

Edad

La edad se recoge en una pregunta abierta que posteriormente se recodifica en tres categorías. Se encuentra que **la mayoría de participantes tienen 18 años o menos**, integrando este grupo el 52% de personas encuestadas. Un 28% tiene entre 19 y 25 años y finalmente casi un 20% tiene 26 años o más. La media de edad se ubica en los 21 años, siendo 16 años el mínimo y 47 años el máximo.

Gráfico 8. Descripción por edad

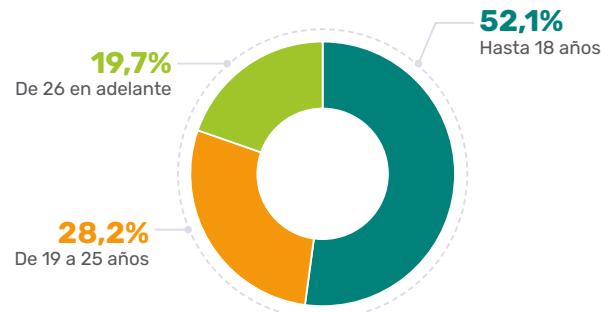
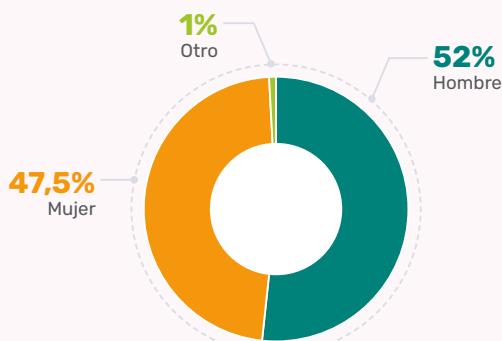


Gráfico 9. Descripción por sexo



Sexo

Del total de participantes, casi un 52% son hombres, frente al 47,5% de mujeres que han participado en el estudio. Una única persona señala la opción «Otro» ante esta pregunta.

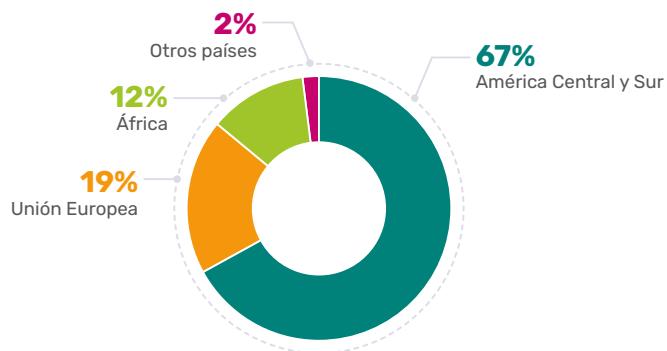
Origen migratorio

Con el propósito de conocer el origen migratorio, se han tenido en cuenta tanto las personas migrantes de primera generación (nacidas fuera del país) como de segunda generación (nacidas en el país pero con progenitores migrantes).

La muestra del presente estudio se compone de un **33% de participantes de origen migrante** (15% de primera generación y 18% de segunda generación).

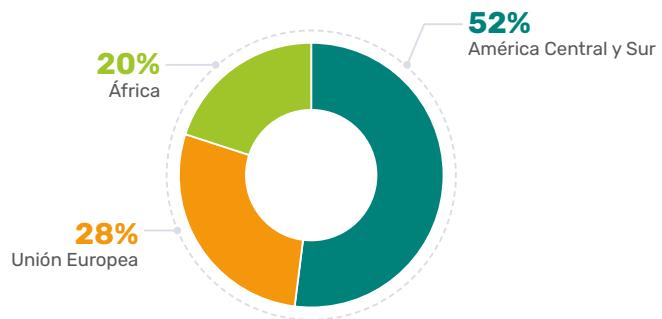
En cuanto a **las áreas de procedencia de las personas nacidas fuera de España (migrantes de primera generación)**, se detecta una mayoría de nacionalidades de América Central y del Sur (66,7%), especialmente Colombia y Venezuela. En menor medida aparece la Unión Europea (19%) y África (12%), siendo las nacionalidades más comunes Rumanía y Marruecos.

Gráfico 10. Origen de las personas migrantes



En lo que respecta al **origen geográfico de las personas descendientes de migrantes (segunda generación)**, América Central y Sur sigue siendo la región mayoritaria, concentrando el 52%, destacando las nacionalidades de Ecuador y Colombia. Otras áreas también adquieren una representación relevante: el 28% de los descendientes tiene ascendencia en la Unión Europea (sobresaliendo Rumanía), y el 20% restante proviene de África, con Marruecos como el país más notable en este grupo.

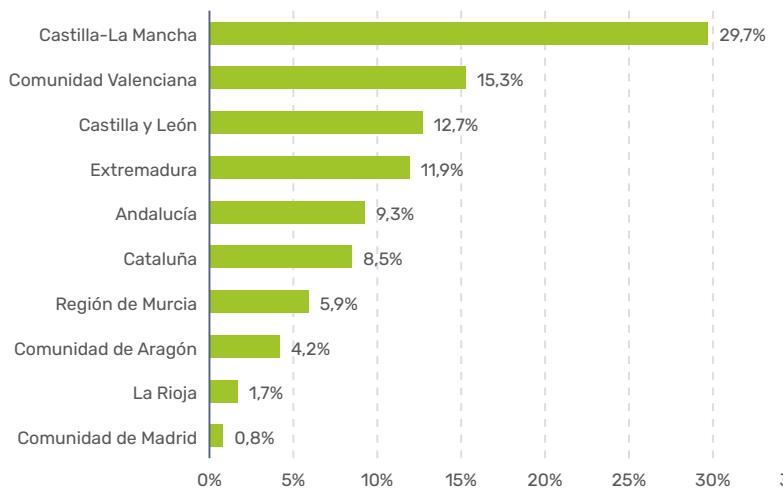
Gráfico 11. Origen de las personas descendientes de migrantes



Comunidad Autónoma de residencia

El mayor porcentaje de personas encuestadas se encuentra en la Comunidad Autónoma de Castilla La Mancha (30%), seguido de la Comunidad Valenciana, con un 15% de participantes. Con una diferencia menor de esta última, se encuentra la representación de encuestados/as procedentes de Castilla y León (13%), Extremadura (12%) y Andalucía (9%). El resto de las frecuencias se reparten entre las comunidades de Cataluña, Aragón, Región de Murcia, La Rioja y Madrid, aunque con un porcentaje de participación significativamente menor en todas ellas.

Gráfico 12. Comunidad Autónoma de residencia



Responsabilidades de cuidado

La mayoría de participantes no tiene hijos a cargo (88%), frente al 12% que sí. Asimismo, un 21% de personas se han encargado en algún momento de familiares dependientes (mayores, personas con discapacidad...), entre ellas un 10% se responsabilizó de estos cuidados en el pasado y un 11% se ocupa actualmente de alguna persona en situación de dependencia.

Gráfico 13. Hijos/as a cargo

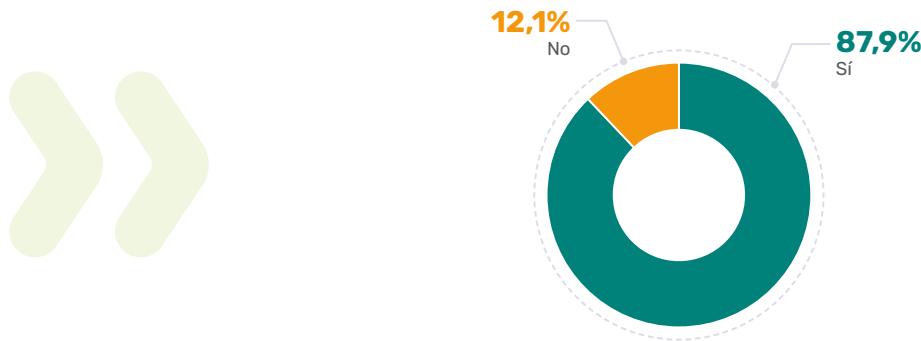
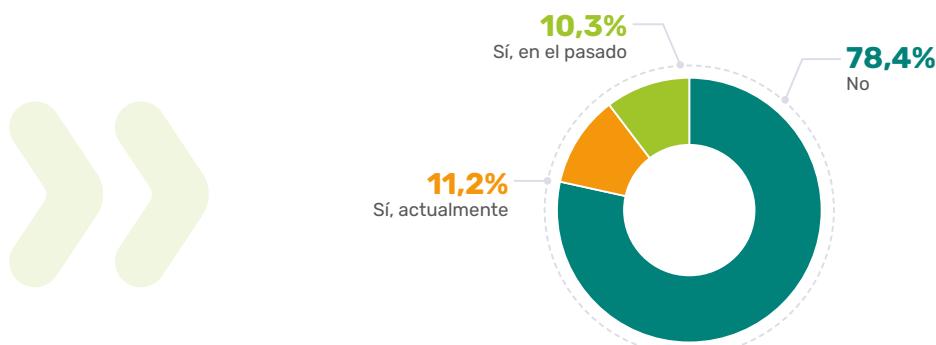


Gráfico 14. Otras personas dependientes a cargo



Cabe mencionar la relación estadísticamente significativa en la tenencia de hijos/as si desagregamos los datos entre hombres y mujeres ($\chi^2 = 9,82$, $gl = 2$, $p = 0,007$). Concretamente, el 85,7% de las personas encuestadas que tienen hijos/as son mujeres. La sobrerepresentación de mujeres con hijos/as en una muestra de personas que han abandonado tempranamente los estudios, puede ser reflejo de las desigualdades de género en las responsabilidades de cuidado, afectando a la continuación de sus estudios.

Tabla 1

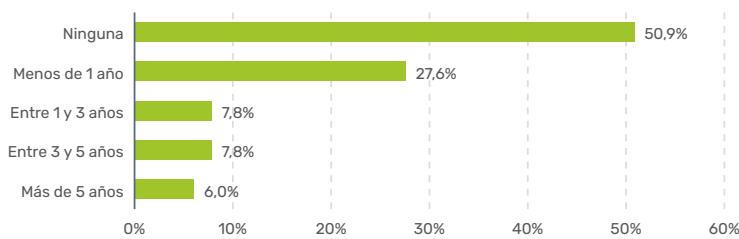
Tener hijos/as y sexo de las personas participantes			
Hijos/as			
Sexo	No	Sí	Total
Hombre	59	2	61
Mujer	42	12	54
Otro	1	0	1
Total	102	14	116

2. Información sociolaboral

Experiencia profesional

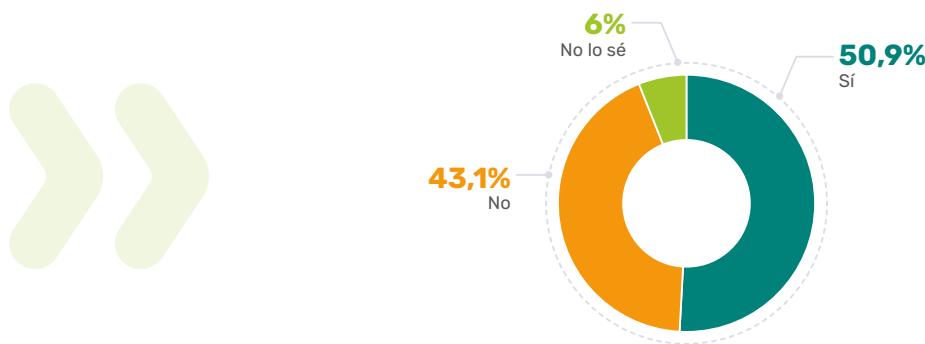
En los siguientes gráficos se recoge la información relativa a la experiencia profesional. En el gráfico 15 se observa cómo **un 51% de participantes carece de experiencia profesional previa**, algo que podemos relacionar con el hecho de que la edad mayoritaria de participantes se encuentra en la franja «hasta 18 años». Algo menos del 28% tiene menos de un año de experiencia y menos de un 8% cuenta con experiencia entre uno y tres años o entre tres y cinco años. Únicamente un 6% de personas encuestadas tiene más de cinco años de experiencia profesional.

Gráfico 15. Años de experiencia laboral

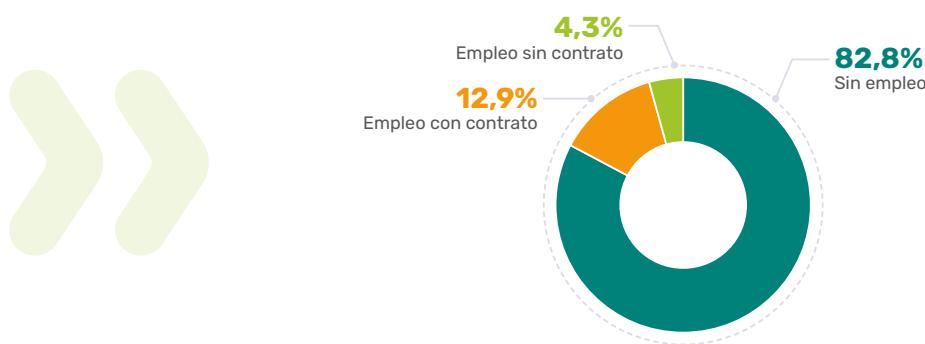


La mitad de las personas encuestadas con experiencia laboral afirma haber tenido empleos sin contrato

Entre quienes cuentan con experiencia profesional previa, **un 51% manifiesta haber trabajado sin contrato**, mientras que el 43% no ha hecho frente a una situación de estas características. Destaca cómo algunas de las personas encuestadas (7%) desconocen si han tenido contrato de trabajo o no en su experiencia profesional previa (Gráfico 16).

Gráfico 16. Experiencia laboral previa sin contrato de trabajo

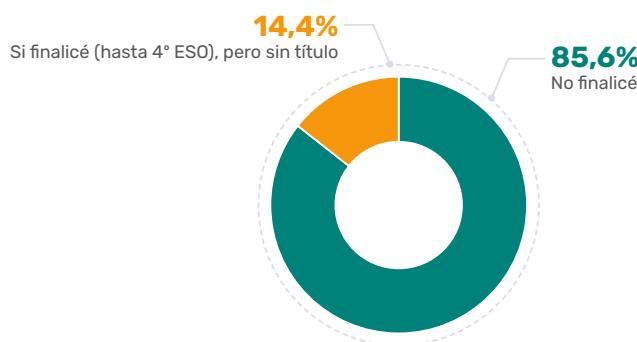
Por último, la encuesta muestra que **un 83% de participantes no están trabajando en la actualidad**. Entre quienes sí tienen empleo, un 13% cuenta con un contrato de trabajo y algo más del 4% expone que carece del mismo (Gráfico 17).

Gráfico 17. Situación laboral actual

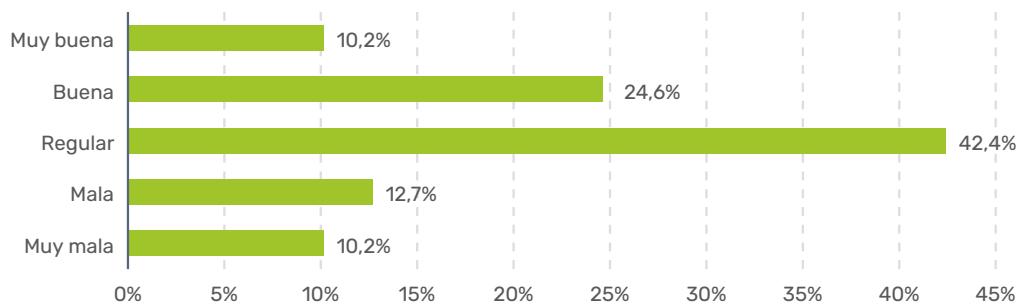
3. Situación académica/formativa

Enseñanza Secundaria Obligatoria

En el gráfico 18 se refleja la información relativa a la finalización de los estudios de Enseñanza Secundaria Obligatoria, donde la mayoría de participantes no los finalizaron (casi un 86%), frente al 14% que, aunque realizó 4º de ESO hasta el final, no consiguió titular.

Gráfico 18. Finalización de la ESO

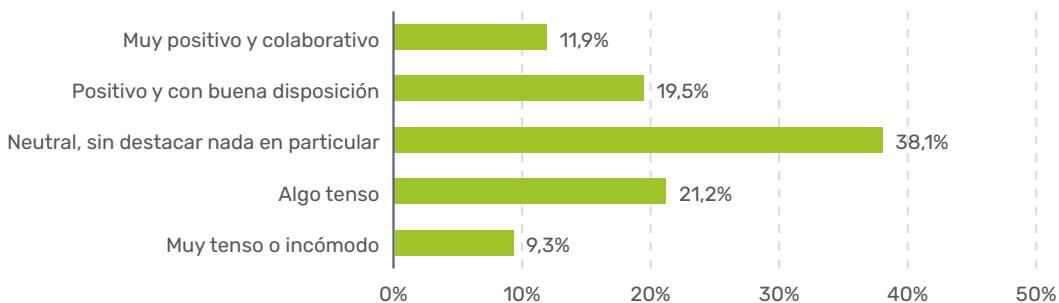
También se preguntó por la relación con el profesorado durante los años que cursaron estudios de secundaria. **Un 65% considera que su relación con el profesorado fue Muy mala, Mala o Regular**, frente al casi 35% que la percibió como Buena o Muy buena.

Gráfico 19. Percepción de la relación con el profesorado

Solo un 35% consideró haber tenido buena o muy buena relación con el profesorado durante la educación secundaria.

Solo un 31,5% de las personas valoran el clima que tuvieron con el alumnado de forma positiva o muy positiva.

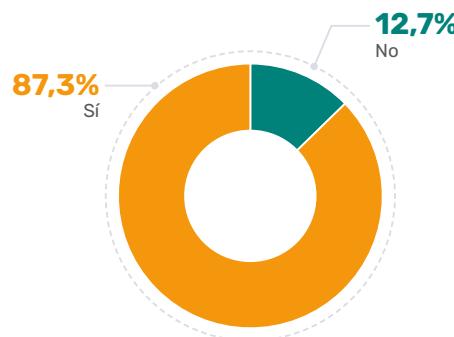
Un 38% de participantes percibieron el ambiente del instituto como *Neutral*, frente al 21% que lo vivieron como *Algo tenso* y *Muy tenso o incómodo*. Un 31,5%, sin embargo, manifiesta que el ambiente fue *Positivo y con buena disposición* o *Muy positivo y colaborativo*.

Gráfico 20. Ambiente percibido en el IES

Repetición de curso

En el gráfico 21 se muestran los resultados en relación a la frecuencia en la repetición de curso. Los datos reflejan que **la amplia mayoría de participantes (87%) repitieron al menos un curso**. En la Tabla 2 se presentan los resultados de la prueba de independencia χ^2 entre las variables *Repetición de curso* y *Finalización de la ESO*, de donde se desprende la siguiente información: aunque son numerosos los participantes que repitieron curso tanto en el grupo de los que finalizaron la ESO como los que no, **es proporcionalmente más frecuente entre quienes no finalizaron**. La prueba de chi-cuadrado muestra una relación estadísticamente significativa entre ambas variables ($\chi^2 = 4.99$, $gl = 4$, $p = 0.025$), por lo que se concluye que existe una relación entre la repetición de curso y la finalización de los estudios de enseñanza secundaria obligatoria: aquellos que repitieron curso, presentan una probabilidad significativamente mayor de no finalizar la ESO que aquellos que sí concluyeron (aunque no titularan). Se detecta por tanto en la repetición de curso un posible predictor del abandono prematuro de los estudios.

Gráfico 21. Repetición de curso



Según la encuesta realizada, **casi 9 de cada 10 personas que abandonaron o no obtuvieron el título de la ESO repitieron curso en algún momento.**

Tabla 2

Relación entre repetición de curso y finalización de la ESO			
Repetición de curso	Finalización de la ESO		
	No finalicé	Sí finalicé (hasta 4º ESO), pero sin título	Total
No	10	5	15
Sí	91	12	103
Total	101	17	118

En la Tabla 3 se muestra la posible relación entre las variables Repetición de curso y Ambiente en el IES, donde se detecta una relación estadísticamente significativa ($\chi^2 = 11,2$, $gl = 4$, $p = 0,025$) y de intensidad moderada (V de Cramer = 0,308). Se observa que **aquellas personas que repitieron curso valoran de manera más negativa su percepción del ambiente en el centro.**

Tabla 3

Repetición de curso y Ambiente en el IES						
Repetición de curso	Ambiente en el IES					
	Muy tenso o incómodo	Algo tenso	Neutral, sin destacar nada en particular	Positivo y con buena disposición	Muy positivo y colaborativo	Total
No	2	6	3	0	4	15
Sí	9	19	42	23	10	103
Total	11	25	45	23	14	118



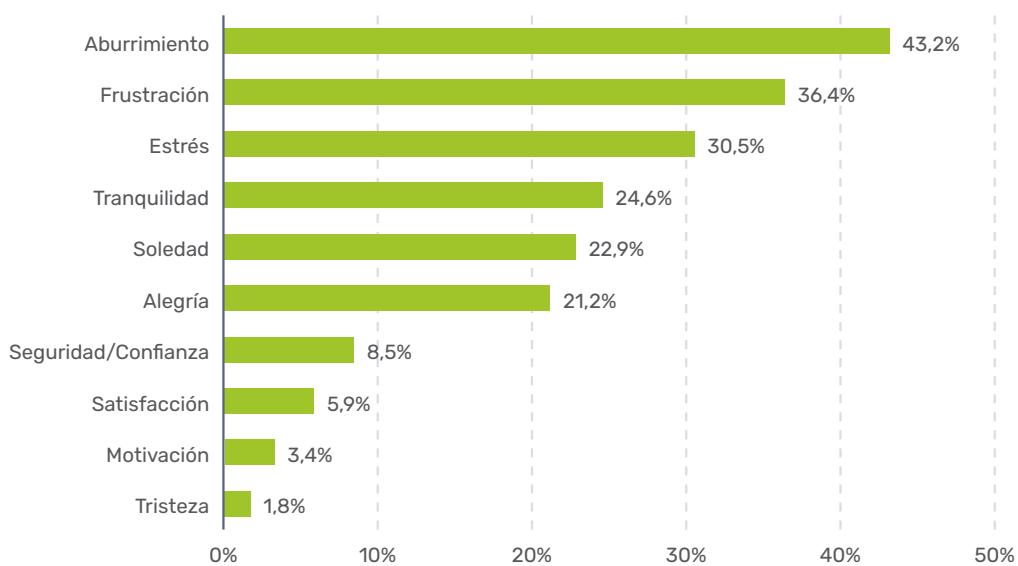
4. Situación académica/personal previa

Emociones durante los años de instituto

Ante la pregunta *¿Cómo te sentías habitualmente en tu día a día en el instituto?*, el gráfico 22 refleja las frecuencias de las emociones manifestadas por las personas participantes.

En términos generales, se observa una menor frecuencia de presencia de emociones positivas que de las negativas (como estrés, frustración y aburrimiento). Las emociones positivas aparecen en menos de una cuarta parte del alumnado (apenas un 3% se sintió motivado/a, menos de un 6% manifiesta satisfacción y la confianza/seguridad solo es experimentada por un 8.5% de participantes). Por el contrario, **las emociones negativas son más frecuentes, destacando el aburrimiento en más de un 43% de los casos, frustración en más del 36% y estrés en el 30,5%**.

Gráfico 22. Emociones durante el instituto



A pesar de que sí aparecen emociones positivas (casi un 25% manifiesta haber sentido tranquilidad y algo más del 21% reportó alegría), el perfil emocional mayoritario se vincula con emociones negativas, como se señalaba anteriormente, en términos de desmotivación, aburrimiento y frustración, fundamentalmente.

Relación entre la desmotivación y la finalización de la ESO

Los datos reflejan que la motivación es escasa en la muestra total (ligeramente superior al 3%), pero presenta una diferencia significativa según la finalización de la ESO. **El alumnado que alcanzó 4º de ESO, aunque sin título, muestra niveles relativamente más altos de motivación** (≈12%) frente a quienes no finalizaron la etapa (≈2%). La prueba de chi-cuadrado confirma que esta asociación es estadísticamente significativa ($\chi^2 = 4.25$, $gl = 1$, $p = 0.039$).

Tabla 4

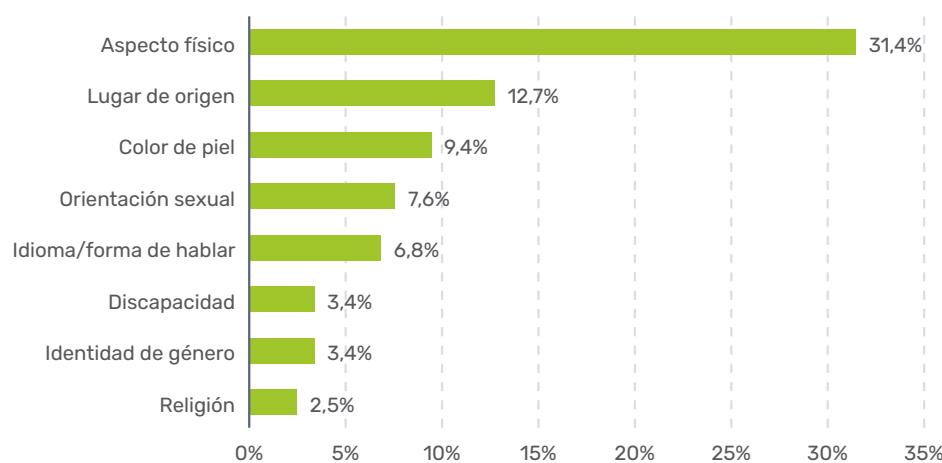
Sentimiento de desmotivación y finalización de la ESO			Motivación
Finalización de la ESO	Sí	No	
No finalicé	2	99	101
Sí finalicé (hasta 4º ESO), pero sin título	2	15	17
Total	4	114	118

Se realizaron los mismos análisis para verificar posibles correlaciones entre las otras emociones negativas mayoritarias: *aburrimiento* ($\chi^2 = 0.033$, $gl = 1$, $p = 0.854$) y *frustración* ($\chi^2 = 0.192$, $gl = 1$, $p = 0.661$). En ambos casos las relaciones no resultaron estadísticamente significativas.

Experiencias de discriminación

Hasta un **45% de las personas encuestadas manifiestan haberse sentido discriminadas** durante la educación secundaria obligatoria por alguno de los motivos que se presentan en el gráfico 23, destacando especialmente el aspecto físico con una frecuencia del 31%.

Gráfico 23. Motivos de discriminación

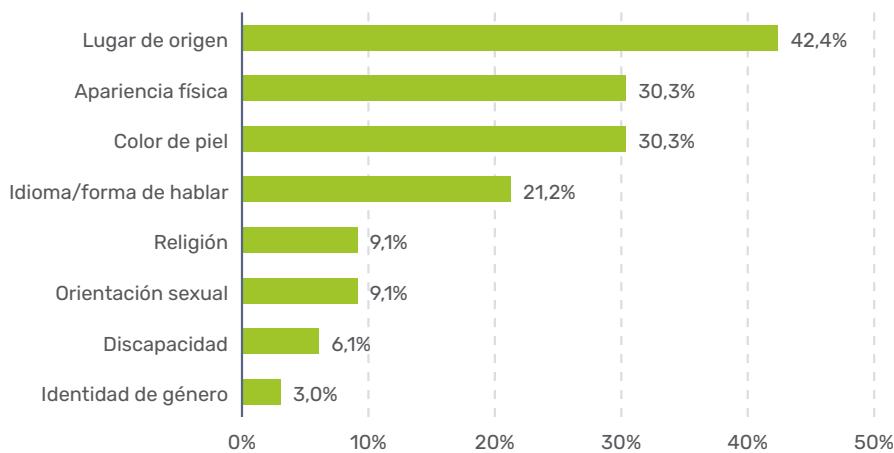


Asimismo, si tenemos en cuenta a las personas encuestadas de origen migrante (de primera o segunda generación), se observan proporciones que varían sustancialmente. Hasta un 42% de ellos/as se sintieron **discriminadas por su lugar de origen, un 30% por su color de piel, un 30% por su apariencia física y un 21% por el idioma o su forma de hablar**.

Cabe mencionar además que, la proporción de personas de origen migrante que no se sintieron discriminadas en ningún momento es considerablemente inferior (33,3%) si se compara con la muestra general (44,8%).

A este respecto, a pesar de contar con una muestra reducida entre las personas de origen migrante (33 participantes), los porcentajes reflejan la necesidad de continuar ahondando en el **racismo estructural que permea las relaciones cotidianas** durante la etapa de la ESO.

Gráfico 24. Motivos de discriminación entre las personas de origen migrante



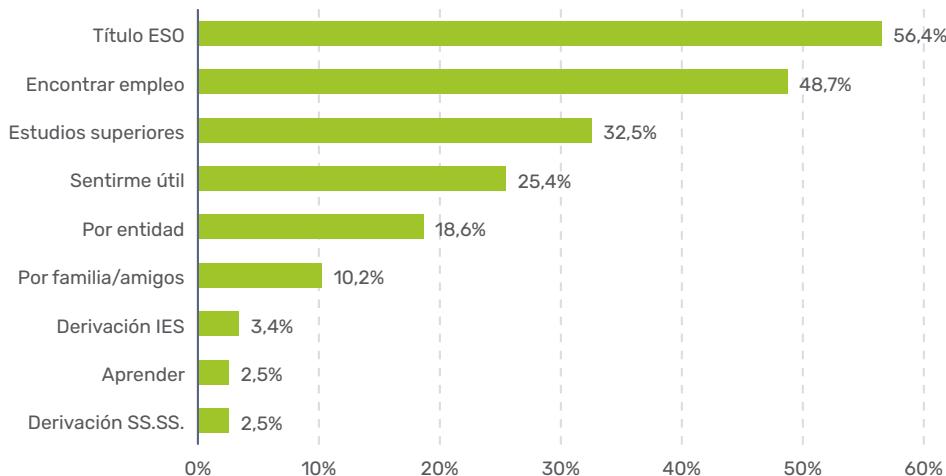
Entre las personas de origen migrante encuestadas, **un 42% se sintieron discriminadas por su lugar de origen, un 30% por su color de piel, un 30% por su apariencia física y un 21% por el idioma o su forma de hablar.**

5. Situación académica/personal actual

Motivos por los que se retoman los estudios

Los datos muestran que **la principal motivación del alumnado es obtener el título de la ESO (56%) e incrementar las posibilidades de encontrar empleo (49%)** seguido del deseo de continuar sus estudios en otras formaciones (32,5%) o sentirse útiles (25%). Las motivaciones externas, como la sugerencia de la familia o amigos/as, así como la derivación por parte de entidades públicas o privadas, tienen un peso significativamente menor, al igual que el interés por aprender en sí mismo.

Gráfico 25. Motivos por los que retoma los estudios



Las motivaciones más destacadas para retomar los estudios son la obtención del **título de la ESO** (56%), aumentar las posibilidades de **encontrar empleo** (49%) y continuar **estudios posteriores** de Grado Medio, Superior, etc. (32%).

Asimismo, la Tabla 5 refleja los resultados de la prueba de Chi-cuadrado ($\chi^2 = 8,29$, $gl = 2$, $p = 0,016$), de la que se desprende la existencia de una relación estadísticamente significativa entre las variables **edad** y **acceso al empleo como motivación para retomar los estudios**, siendo esta de magnitud moderada (V de Cramer = 0,267). Se observa que las personas participantes de menor edad no identifican el acceso a un empleo como motivación relevante, mientras que **en la franja de edad de 19 a 25 años es donde se encuentra un mayor interés en los aspectos laborales**.

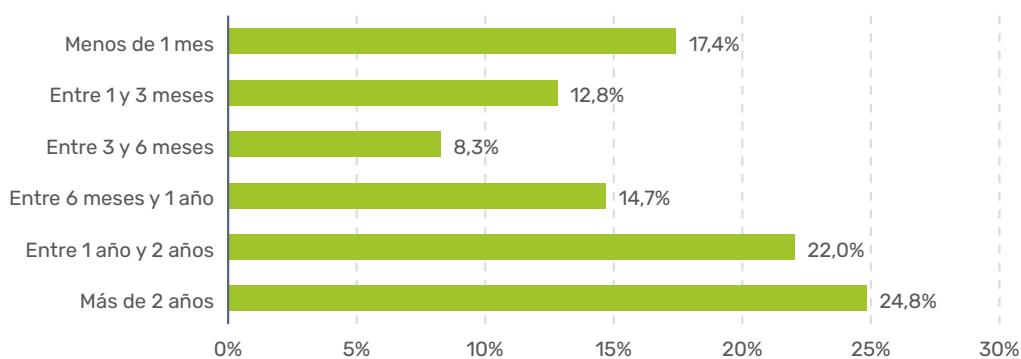
Tabla 5

Motivación de encontrar empleo y edad			
Acceso al empleo			
Edad	Sí	No	Total
Hasta 18 años	22	38	60
De 19 a 25 años	22	11	33
De 26 en adelante	13	10	23
Total	57	59	116

Tiempo transcurrido desde que abandonó los estudios

Con respecto al tiempo transcurrido desde que abandonaron los estudios previos, el gráfico 26 muestra cómo **para el mayor porcentaje han pasado más de dos años (25%)**, aunque las diferencias no son significativas con respecto a las personas para las que han transcurrido entre uno y dos años (22%). Para algo más del 17% de participantes transcurrió menos de un mes desde que abandonaron y en porcentajes ligeramente inferiores se encuentran quienes abandonaron entre seis meses y un año antes (cerca del 15%) y entre uno y tres meses (13%). El grupo menos numeroso se encuentra entre tres y seis meses, aunque las diferencias no son especialmente significativas (8%).

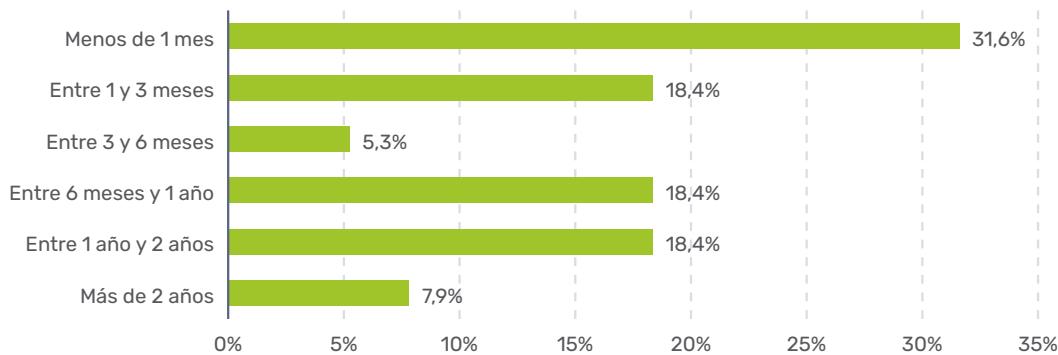
Gráfico 26. Tiempo desde que abandonó los estudios



Casi la mitad de las personas que se reincorporaron a los estudios, lo hicieron después de que transcurriera más de un año desde su **abandono educativo**.

Por otro lado, se observa que las personas de origen migrante tienden a reincorporarse a la formación más rápido en comparación con la muestra general. En este sentido, la proporción de personas de origen migrante para las que transcurrió más de un año se reduce a un 25,7% frente al 46,8% del total.

Gráfico 27. *Tiempo desde que abandonó los estudios*



Percepción del ambiente/relaciones en el espacio formativo actualmente

En los gráficos 28 y 29 se observa cómo la percepción global de las relaciones tanto con el profesorado como con el resto de participantes son fundamentalmente positivas. De manera significativa **casi el 96% de las personas encuestadas valora como Buena o Muy buena la relación con el profesorado actual**. Con respecto a las relaciones con el alumnado, **más del 78% valora como Positivo y con buena disposición o Muy positivo y colaborativo** el ambiente con el resto de compañeras/os en el entorno formativo actual.

Gráfico 28. *Relación con el profesorado actual*

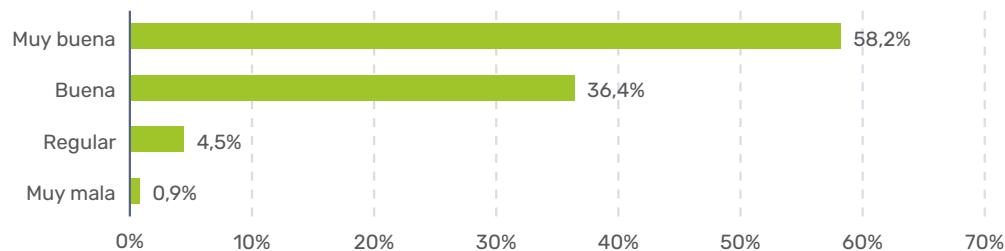
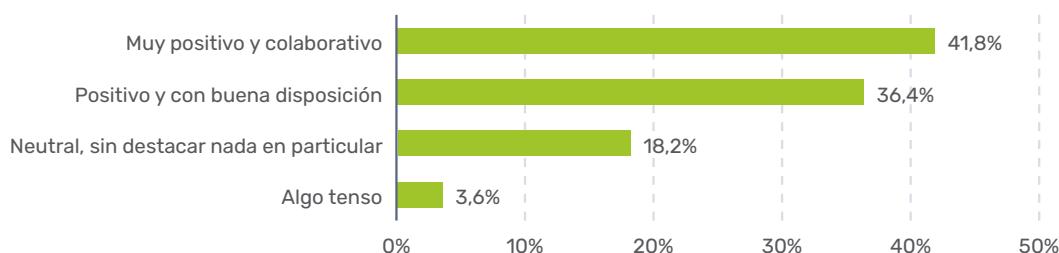


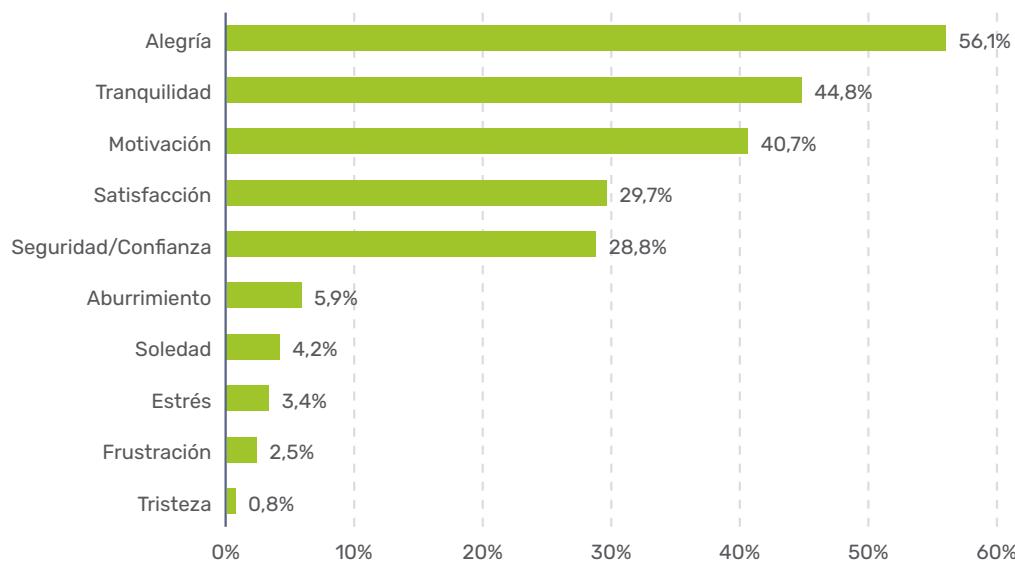
Gráfico 29. *Ambiente con el alumnado en la actualidad*



Emociones experimentadas con respecto a la formación en la actualidad

En contraposición a los datos recabados previamente, relativos a las emociones experimentadas en los períodos de formación anteriores, los resultados muestran un predominio de emociones positivas. **Destacan la alegría (56%), la tranquilidad (45%) y la motivación (41%).** En este momento, las emociones negativas (como el estrés, la frustración, la soledad o la tristeza) son experimentadas en mucha menor medida. No obstante, cabe destacar que no llega al 30% de participantes que experimentan satisfacción o seguridad y confianza, por lo que cabría destacar ambas como aspectos sobre los que profundizar con el fin de contribuir a una mejor experiencia formativa para el alumnado.

Gráfico 30. Emociones experimentadas con respecto a la formación en la actualidad



Es relevante destacar cómo la prueba de Chi-cuadrado ($\chi^2 = 7,59$, $gl = 2$, $p = 0,023$) presenta una relación estadísticamente significativa entre la variable edad y el sentimiento de motivación frente a la formación actual de los/as participantes, siendo esta de magnitud moderada (V de Cramer = 0,255). A la luz de estos resultados que se muestran en la Tabla 6, se puede considerar que **la motivación se incrementa en la medida en la que las personas encuestadas tienen una mayor edad** (quienes tienen 26 años en adelante se muestran con mayor motivación que los/as menores de 18 años).

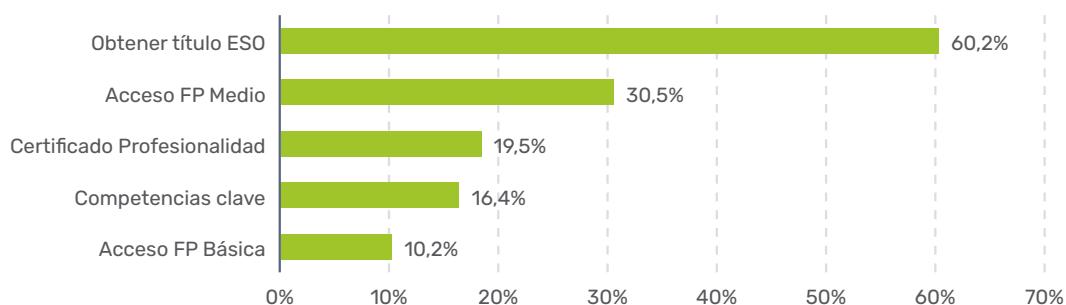
Tabla 6

Relación entre la edad y el sentimiento de motivación en la formación actual			
Edad	Motivación		Total
	Sí	No	
Hasta 18 años	20	41	61
De 19 a 25 años	12	21	33
De 26 en adelante	15	8	23
Total	47	70	117

Metas que se persiguen con la formación

La meta predominante es la obtención del título de ESO (algo más del 60%). En menor medida se observan metas de cualificación profesional como el **acceso a la formación profesional de grado medio (30,5%)** y la **obtención de certificados de profesionalidad (19,5%)**. Las opciones de FP básica (10%) y competencias clave (16%) tienen un peso significativamente inferior. En conjunto, los datos muestran que las personas encuestadas tienen interés en obtener una certificación y acceder a formación para el empleo fundamentalmente.

Gráfico 31. Metas que persigue con la formación



En este caso, también se detecta asociación **entre la edad y la posibilidad de cursar estudios de FP de Grado Medio como meta de las/os participantes**. La prueba de Chi-cuadrado ($\chi^2 = 7.88$, $gl = 2$, $p = 0.019$) presenta una relación estadísticamente significativa de intensidad moderada (V de Cramer = 0,260). A la luz de los resultados, se observa que la motivación hacia la **realización de estudios de Formación Profesional está más presente en las personas menores de 18 años**. En coherencia con estos resultados, en la Tabla 7 se puede ver la relación significativa entre la variable edad y la adquisición de competencias clave como meta ($\chi^2 = 8,25$, $gl = 2$, $p = 0,016$) con una intensidad moderada (V de Cramer = 0,268): quienes tienen más de 25 años manifiestan un interés mayor, lo que va descendiendo a medida que nos fijamos en las y los participantes más jóvenes.

Tabla 7

Obtención de FP de Grado Medio y edad			
FP Grado Medio			
Edad	Sí	No	Total
Hasta 18 años	25	36	61
De 19 a 25 años	7	26	33
De 26 en adelante	3	20	23
Total	35	82	117

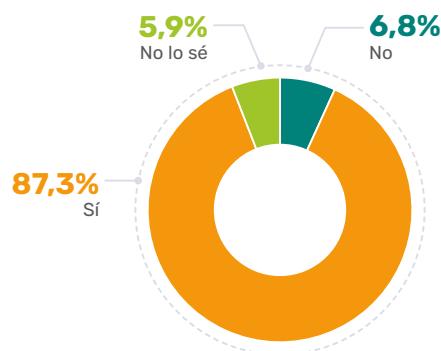
Tabla 8

Adquisición de competencias clave y edad			
Edad	Competencias Clave		
	Sí	No	Total
Hasta 18 años	9	50	59
De 19 a 25 años	2	31	33
De 26 en adelante	8	15	23
Total	19	96	115

Percepción de la comprensión por parte del entorno y sentimiento de haber facilitado la continuidad

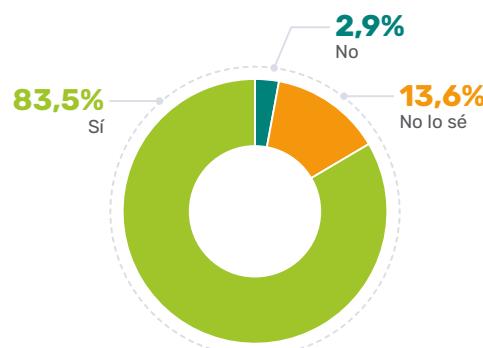
Finalmente, se consultó a las personas participantes acerca de la vivencia subjetiva que habían experimentado en relación con el sentimiento de comprensión percibido por parte del entorno con respecto a la decisión de retomar los estudios. Un porcentaje muy significativo (por encima del 87%) considera que **sí ha experimentado una mayor comprensión a la hora de retomar los estudios**.

Gráfico 32. Percepción de la ayuda o comprensión recibida



Por último, como refleja el gráfico 33, la mayoría de las personas encuestadas considera que **esa comprensión ha facilitado la continuidad en su formación (83,5%)**. De esta forma, se pone de relieve la importancia del apoyo por parte del entorno (familiar o social) a la hora de retomar y dar continuidad a la formación que se abandonó de manera prematura.

Gráfico 33. Percepción de que la comprensión recibida ha facilitado la continuación de los estudios



Resultados de la Fase cualitativa

Resultados de las entrevistas a profesorado de ESO con experiencia de alumnado con abandono escolar

1. Factores de riesgo del abandono educativo temprano en centros educativos

El abandono temprano se concentra en trayectorias de repetición y absentismo, especialmente en cursos intermedios como 2º de ESO, donde se produce un efecto de "embudo". Factores personales (baja autoestima, problemas emocionales), familiares (responsabilidades de cuidado, desestructuración) y socioeconómicos (pobreza, violencia, precariedad) se suman a la falta de acompañamiento individualizado desde los centros educativos, incrementando la probabilidad de desvinculación educativa.

"Muchos vienen con mochila emocional muy pesada, baja autoestima, pobreza, violencia, situación personal muy dura."

- *"Segundo de la ESO es el embudo... segundo de la ESO es el curso de absentismo, es el curso de aquel alumnado que ha ido repitiendo por fracaso continuado escolar. Todo ese alumnado va haciendo como una especie de masa que no cuela por el embudo. Y finalmente, claro, se van sin obtener el título."*

La presencia de apoyo individualizado y de una atención docente ajustada a cada necesidad se reconoce como un factor decisivo para la permanencia académica.

- *"Si es un absentismo crónico, por ejemplo, que viene de primaria, eso ya no se puede revertir."*
- *"Alumnos proceden de familias con baja valoración educativa, familias desestructuradas o con cargas de cuidado."*
- *"Niños que traen una mochila muy llena de problemas muy gordos. Y eso te hace no estar bien".*

2. Factores en la brecha migratoria respecto al abandono temprano

La brecha migratoria se configura a partir de barreras estructurales como las dificultades idiomáticas, los desfases curriculares o la homologación de estudios, además de la escasa integración de la diversidad cultural en los contenidos escolares. La ausencia de referentes positivos y de reconocimiento del aporte cultural de las familias migrantes refuerza el sentimiento de desarraigo y, en consecuencia, eleva el riesgo de abandono.

- *"En PMAR⁶ hay mucha población inmigrante... dificultades principalmente idiomáticas y desfases curriculares o certificaciones de origen que no corresponden aquí."*
- *"La dificultad del idioma es enorme, no hay suficientes clases para que el alumnado de fuera pueda aprender, la mayoría entran sin castellano o valenciano."*
- *"La oferta educativa no contempla la diversidad cultural de origen; están estudiando una serie de conocimientos donde no aparecen sus culturas para nada. Y muchas veces aparecen en negativo: hay que incluir esa diversidad dentro de nuestros currículos para que ellos se sientan parte de él".*

⁶(PMAR): Programa de mejora del aprendizaje y del rendimiento. Se trata de una medida de atención a la diversidad que consiste en la reorganización de las materias en ámbitos y adaptar la metodología de 2º Y 3º de ESO, para cursar cuarto curso por la vía ordinaria y obtener el título de Graduado en la ESO.

3. Acciones específicas de prevención del abandono educativo temprano

Las **acciones preventivas** desplegadas combinan itinerarios alternativos (PMAR, PDC⁷, PROA+⁸), refuerzo pedagógico y atención socioemocional. Se emplean estrategias de evaluación, mediación, codocencia y reducción de ratios, junto con metodologías activas y aprendizaje práctico. La **detección precoz del absentismo y el contacto con las familias** constituyen ejes fundamentales, aunque la sobrecarga docente limita la sostenibilidad de estas medidas.

- *"Aplicamos PMAR, PDC, PROA+, inicia... reducción de ratios, seguimiento individual, tutoría compartida."*
- *"Tenemos mediación de iguales, intervención de psicólogos (bullying, emociones), muchos recursos invertidos en primero y segundo de la ESO para desdoblados, codocencia, refuerzo."*
- *"Se promueve el trabajo por proyectos, la metodología activa, los ambientes más prácticos y el vínculo emocional."*
- *"El vínculo emocional con el profesorado y la atención individualizada marcan la diferencia en la adherencia escolar."*
- *"Si nueve son los meses de docencia, cada mes y una semana tenemos una evaluación. Evaluación con todo el equipo educativo [...] Entonces desde primero de la ESO, se va abriendo el perfil del alumnado que necesita otro tipo de itinerario. Y entonces, cuando tenemos muy claro eso en segundo de la ESO, en tercero se cursa PMAR."*

Los itinerarios alternativos resultan más exitosos cuando se suma un **acompañamiento emocional y un asesoramiento individualizado**, además de la **coordinación entre centros y servicios sociales**. La motivación del alumnado y el papel del profesorado como referente aparecen como factores decisivos en la reactivación de las trayectorias educativas.

- *"El absentismo crónico se detecta y deriva (tras protocolos internos) hacia servicios sociales, programas de refuerzo o cambio de centro."*
- *"El profesorado informa sobre opciones (FP básica, escuelas de adultos, PDC) en los consejos orientadores junto a familias... La reincorporación depende de la coordinación entre servicios y de la motivación del alumnado."*
- *"El acompañamiento emocional y la referencia docente son clave para que el retorno tenga éxito."*



⁷ Los programas de diversificación curricular (PDC) están orientados a la consecución del título de graduado en educación secundaria obligatoria por parte de quienes presentan dificultades relevantes de aprendizaje después de haber recibido, si es el caso, medidas de apoyo en el primer o segundo curso de esta etapa, o a quienes esta medida de atención a la diversidad les sea favorable para la obtención del título. <https://ceice.gva.es/es/web/ordenacion-academica/programa-de-diversificacion-curricular>

⁸ El programa para la orientación, avance y enriquecimiento educativo (PROA+) busca ofrecer apoyo y orientación al alumnado en situación de vulnerabilidad educativa y de reducir las tasas de abandono escolar y de abandono escolar temprano. <https://www.educacionfpymdeportes.gob.es/mc/sgctie/cooperacion-territorial/programas-cooperacion/proa.html>

4. Recomendaciones para la prevención del abandono en secundaria obligatoria (especialmente alumnado migrante)

Las recomendaciones se orientan a institucionalizar políticas de diversidad cultural y antirracismo, **ampliando recursos** para la enseñanza de idiomas y la inclusión de referentes positivos en el currículo (contenidos y materiales educativos que reflejen la diversidad cultural, étnica y social de la población, de una manera valorativa y respetuosa). También se subraya la importancia de **consolidar las innovaciones pedagógicas e incorporar cambios educativos** más allá del voluntarismo docente, garantizando un respaldo institucional y del equipo directivo de los centros educativos. La **personalización, la reducción de ratios y el fortalecimiento del vínculo entre profesorado y alumnado** se consideran imprescindibles para aumentar la adherencia escolar, especialmente en estudiantes migrantes.

 A partir de las entrevistas realizadas, se detallan diversas estrategias dirigidas a **prevenir el racismo en las aulas y fomentar una educación más inclusiva**:

- Crear observatorios de diversidad cultural... preguntar al alumnado qué necesita, trabajar desde la detección participativa de necesidades:
 - ≡ *"Queremos montar como un observatorio de la diversidad cultural en el centro, donde hagan como un cuestionario, van a empezar en primero de la ESO, para ya no solo detectar si hay racismo o situaciones discriminatorias, delitos de odio, todo esto, ¿no? Sino también, ¿quién necesita? O sea, ¿cómo se sienten en el centro? Un poco tener esa fotografía y a partir de ahí ir a ver qué proponemos".*
 - ≡ *"Tienes que estar siempre con el tema del racismo muy presente, vigilando mucho, claro que tienen problemas".*
- Aumentar recursos idiomáticos, incorporar referentes positivos y formación antirracista en el currículo.
 - ≡ *"Tengo una compañera que es racializada, que tiene muchísima formación al respecto, que junto a ella hemos hecho un curso de educar en el antirracismo, quiero decir que vamos por esa vía".*
 - ≡ *"Hemos leído Las 1000 y Una Noches, hemos repartido dulces árabes con incienso. Y una niña que se llama Samira, que es árabe, en la evaluación me decía, gracias, porque todo lo que yo recibo de mi cultura es que somos terroristas. Por primera vez, mi cultura es cultura y sirve. A mis compañeros les ha encantado este libro y se lo hemos leído a otros. O sea, la cultura es, la educación, es el único camino posible."*

Resultados de las entrevistas a docentes en programas de segunda oportunidad

1. Accesibilidad y perfil de las/os participantes en los programas

El acceso a los programas presenta un **carácter flexible** en lo académico, priorizando la edad y la situación de empleabilidad. Sin embargo, los **requerimientos administrativos** (como la inscripción en garantía juvenil o la documentación regularizada) generan obstáculos, especialmente para personas migrantes. El perfil predominante se corresponde con **jóvenes en situación de vulnerabilidad social**, la mayoría sin haber completado la **titulación básica**. Además, muchas **mujeres** presentan **trayectorias académicas interrumpidas** debido a responsabilidades de **maternidad o cuidados**.

- ≡ *"La mayoría que tenemos ahora mismo [...] no tienen la ESO, ninguno tiene la ESO [...] Lo estoy mirando, pero estoy seguro que de los 55 que tenemos ahora mismo, de este año..."*
- ≡ *"Entra gente de 15 a 29 años, aunque pueden tener estudios previos. El requisito fundamental es la edad."*
- ≡ *"Un gran porcentaje son de familias vulnerables, muchas con experiencia de abandono y baja cualificación. También hay migrantes, muchas veces con títulos no homologados."*

2. Metodología de intervención en los programas de segunda oportunidad

La **intervención pedagógica se basa en la creación de itinerarios individualizados, el acompañamiento cercano y la integración de competencias académicas con competencias transversales**. Predominan metodologías activas y experienciales, que combinan proyectos, talleres prácticos, tutorías y actividades grupales en entornos seguros y participativos. El énfasis en lo **relacional, el clima positivo y los grupos reducidos** constituyen elementos clave para atender la diversidad de trayectorias y garantizar la continuidad.

- ≡ “Realmente funciona cuando hay un seguimiento y acompañamiento a cada joven [...] itinerario personalizado.”
- ≡ “Hay un peso gigantesco en proporción al número de horas dedicadas a competencias transversales, emocionales y sociales.”
- ≡ “Todo está muy personalizado, y además ese es el éxito; conlleva muchísimo trabajo.”
- ≡ “Trabajamos por proyectos, dinámicas de grupo, tutorías individuales, talleres prácticos, salidas... Se busca que el aprendizaje sea experiencial y contextualizado.”

3. Impacto de los programas en las personas participantes

El impacto principal se refleja en la **mejora de la autoestima, la confianza y la autonomía personal**. Los programas propician redes de apoyo y vínculos afectivos que fortalecen su autoestima y empoderamiento. Aunque no todas las personas logran la titulación, la experiencia se valora por los cambios subjetivos alcanzados, que incluyen mayor capacidad de comunicación, resolución de dificultades y proyección vital.

- ≡ “Están más confiados, más comunicativos, tienen una resolución ante cualquier dificultad, son más autónomos...”
- ≡ “El cambio más fundamental es la confianza [...] empiezan a funcionar desde el compromiso, desde el vínculo.”
- ≡ “Lo que más destacan las mujeres es el empoderamiento y la creación de una red de apoyo.”



4. Dificultades experimentadas en el sistema educativo

Los relatos evidencian carencias estructurales en el sistema educativo: rigidez de los itinerarios, **ausencia de adaptaciones personalizadas a las situaciones particulares de cada joven o familia y creación de etiquetas negativas asociadas a algunos/as jóvenes que hacen mella en sus personalidades y comportamientos**. La falta de reconocimiento de los factores psicosociales y familiares complejos incrementa la vulnerabilidad.

- ≡ “Vienen muy desorientados, con crisis personal [...], han recibido etiquetas muy difíciles de quitar.”
- ≡ “Hay entornos familiares desestructurados, poco apoyo académico, baja valoración de la educación a largo plazo.”
- ≡ “No ha habido adaptabilidad por parte del centro; si el alumno no se adapta se etiqueta como vago o incapaz.”
- ≡ “El sistema suele priorizar la permanencia y no deriva alumnos antes de los 16 años, aunque esté claro que necesitan otro recurso.”

5. Medidas de prevención del abandono educativo

Las medidas preventivas implementadas se perciben como fragmentarias y poco efectivas. Existen itinerarios alternativos y cierta coordinación interinstitucional, pero la falta de recursos, de personal especializado y de cooperación real entre entidades limita su alcance. **La presión normativa para mantener la escolarización dentro del sistema ordinario retrasa la derivación hacia recursos alternativos, reduciendo las posibilidades de intervención temprana**. Las experiencias más exitosas se vinculan con la individualización y la atención integral, aún escasas en el sistema general.

- ≡ “Se intenta hacer itinerarios, derivaciones a FP básica, diversificación, escuela de adultos, pero no siempre funciona.”
- ≡ “Desde servicios sociales a veces la intervención es más administrativa que educativa.”
- ≡ “Eché en falta en el sistema mayor número de profesionales especializados, coordinación real entre entidades y más recursos de apoyo personalizados.”
- ≡ “La presión administrativa para la escolarización hace que solo se deriven cuando se agotan todas las opciones.”

6. Especificidades de las trayectorias migrantes

Las trayectorias migrantes presentan desafíos específicos vinculados a la homologación de estudios, los procesos administrativos y las dificultades lingüísticas. A pesar de la motivación, estas barreras, en ocasiones pueden limitar el acceso y la permanencia. Los testimonios apuntan a la **necesidad de un acompañamiento integral que combine apoyo legal, lingüístico y social**, como condición para que los programas de segunda oportunidad resulten efectivos.

- ≡ “El tema de la documentación a veces es complejo. A veces hay permisos que caducan en septiembre y si empezamos en abril del 2025 y terminamos en abril del 2026, la documentación tiene que estar en regla, tenemos que asegurarnos que la documentación está en regla hasta el 2026, pero a veces, en casos, no es así.”
- ≡ “Muchos migrantes vienen con estudios pero no los tienen homologados; el proceso tarda mucho y es costoso.”
- ≡ “Las principales barreras son el idioma, la homologación, la situación administrativa y desconocimiento de la red de apoyos.”
- ≡ “El acompañamiento individual, la red de apoyo y el acceso a clases de español son claves. Muchas veces, aun con motivación y nivel, quedan fuera por la burocracia.”

7. Factores que favorecen la continuidad en los programas de segunda oportunidad

La continuidad se asegura mediante un entorno educativo que prioriza los vínculos emocionales, la creación de itinerarios individualizados y la flexibilidad organizativa. **La adaptación a las circunstancias personales y la creación de espacios seguros, de confianza y de apoyo mutuo** emergen como elementos centrales. El reconocimiento genuino y la construcción de **relaciones significativas entre profesorado y alumnado**, así como una ratio pequeña de alumnado, constituyen los factores más determinantes en la retención y el éxito. Asimismo, un factor tanto de acceso, como de continuidad en los programas de segunda oportunidad **es tomar en consideración las responsabilidades de cuidados a hijos/as o personas dependientes**, facilitando la flexibilidad horaria, teniendo en cuenta los calendarios de los centros educativos, permitiendo acudir con los/as menores a cargo o creando espacios de cuidado dentro de los propios centros formativos.

- ≡ “*La ratio pequeña y el vínculo emocional son clave para evitar el abandono.*”
- ≡ “*Grupos reducidos, acompañamiento individual, adaptación horaria, conciliación y clima de confianza.*”
- ≡ “*El sentirse escuchados, atendidos y comprendidos, crear un espacio seguro emocionalmente, la existencia de una red de apoyo entre iguales.*”
- ≡ “*Tenemos oferta tanto por la mañana de 9 a 2 o por la tarde 4 a 8 o de 6 a 11 [...] nosotros la ESO la tenemos presencial, pero también la tenemos a distancia, que es otra forma de facilitar esa conciliación, tanto por el trabajo, cuidado de hijos...*”
- ≡ “*Tenemos ludoteca [...] ahora tenemos un programa de 0 a 3 años... o muchos de ellos se quedan aquí y están en las clases.*”

Resultados desde la perspectiva de la juventud participante

Se presentan a continuación **las perspectivas que la juventud entrevistada** ha compartido sobre su experiencia educativa y trayectoria académica, tanto a través de los grupos de discusión como de las entrevistas individuales. Esto permite identificar **factores determinantes** en el abandono y la reincorporación educativa.

Seguidamente se muestran los hallazgos organizados según los objetivos de investigación, sustentados en unidades de significado y una interpretación analítica.

Características socioeducativas y laborales de jóvenes entrevistados

Los perfiles analizados se caracterizan por trayectorias educativas discontinuas, atravesadas por **múltiples cambios de centro, repeticiones de curso y abandonos parciales**. En paralelo, **las experiencias laborales muestran patrones de precariedad, con empleos temporales, mal remunerados o en la economía informal**. La falta de titulación básica limita el acceso a ocupaciones reguladas y a formación profesional acreditada, lo que alimenta la frustración y condiciona la dependencia de itinerarios de segunda oportunidad.

Trayectorias educativas fragmentadas

- ≡ “*Dejé la ESO tras haber repetido, luego fui a una FP básica y tampoco la terminé.*”
- ≡ “*Cambiar de instituto y repetir curso porque no dominaba el idioma.*”
- ≡ “*No terminé porque me resultaba difícil y no entendía las cosas.*”

Experiencia laboral precaria

- ≡ “*He trabajado de dependienta, de limpiadora, pero sin título no puedo realmente hacer ningún curso.*”
- ≡ “*Trabajé de entrenador de fútbol, pero no saqué el título.*”
- ≡ “*Estuve trabajando en el campo y en almacén, pero no encontré nada estable.*”

EL ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LA JUVENTUD

Factores críticos de abandono escolar

Se interpreta **el abandono escolar como resultado de la acumulación de circunstancias**: responsabilidades de cuidados, pérdidas familiares, discriminación racista, barreras idiomáticas, etc. La falta de apoyo adulto, los prejuicios por parte del profesorado y las dinámicas de exclusión entre iguales se entrelazan para producir el desarraigo escolar.

El abandono también responde a una combinación de factores tales como: desmotivación, necesidad económica, conflictos, sanciones escolares y miedo al fracaso. **La falta de recursos de apoyo durante los momentos críticos refuerza la tendencia a desvincularse**, dejando a las/os jóvenes sin opciones viables de continuidad.

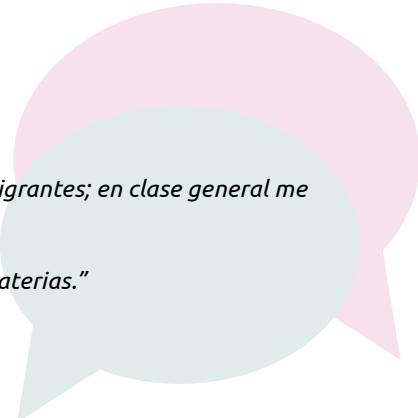
- ≡ “Me cansé de ir a la escuela donde no me sentía apoyado ni entendido.” [Málaga]
- ≡ “Tuve que dejarlo porque tenía que trabajar para ayudar en casa.” [Badajoz]
- ≡ “Fui expulsado por problemas de conducta y después ya no pude volver.” [Toledo]
- ≡ “Me dio miedo seguir porque no sabía qué hacer con las dificultades.” [Valencia]



El racismo y las bajas expectativas institucionales impactan no solo en el rendimiento, sino también en el sentimiento de pertenencia. La escasez de recursos para el aprendizaje del idioma y la práctica de expulsiones reiteradas a estudiantes migrantes refuerzan la urgencia de políticas inclusivas para prevenir el abandono.

Discriminación, racismo y etiquetado

- ≡ “Veo que, por ser musulmana, no tenía el mismo trato con algunos profesores, solo aprobaban siempre los mismos.”
- ≡ “Al principio me molestaba que me dijeran ‘moro’, luego te acostumbras.”



Barreras idiomáticas

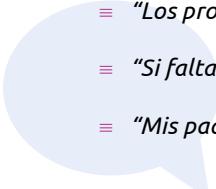
- ≡ “No pude integrarme bien, no entendía las clases y prefería irme.”
- ≡ “Clases de español participaba más porque mi nivel era igual que otros compañeros migrantes; en clase general me sentía sola.”
- ≡ “Ahora estoy aprendiendo español, no lo hablo perfecto y me resulta difícil sacar las materias.”
- ≡ “En Cuenca fue difícil entender por el idioma y me expulsaban mucho.”

Circunstancias personales y responsabilidades de cuidado

- ≡ “Tuve la pérdida de mi abuela, que era mi tutora legal, y no encontré apoyo.”
- ≡ “Con 17 años tuve a mi hija mayor... me centré en ella y dejé de estudiar porque no te ayudan.”

Se identifican **obstáculos académicos** (exigencia de contenidos, ritmo acelerado), **institucionales** (falta de apoyos) y **familiares** (ausencia de acompañamiento en el hogar). La acumulación de estas barreras produce desfases difíciles de compensar, lo que alimenta la frustración y la deserción.

- ≡ “Las materias son difíciles, y si te retrasas, luego no alcanza para todo.” [Valencia]
- ≡ “Los profesores no explican bien y a veces te dejan atrás.” [Toledo]
- ≡ “Si faltas unos días por problemas familiares, después te cuesta mucho recuperar.” [Badajoz]
- ≡ “Mis padres no pueden ayudarme y no sé cómo hacer las tareas solo.” [Murcia]



La **falta de orientación vocacional estructurada** aparece como un obstáculo recurrente, señalándose la necesidad de mayor acompañamiento en la toma de decisiones formativas y profesionales.

En definitiva, las experiencias escolares previas se caracterizan por **la falta de apoyos, los conflictos con el profesorado, la presión de la repetición y la presencia de acoso**, son elementos que erosionan la confianza del alumnado en el sistema educativo. La rigidez curricular y la ausencia de adaptaciones generan percepciones de fracaso e impotencia que precipitan la desvinculación.

- ≡ “En la escuela anterior no me entendían cuando decía que no podía seguir el ritmo.” [Toledo]
- ≡ “Los profesores no tienen tiempo para ayudarnos, y cuando repetía curso me sentía presionada y triste.” [Badajoz]
- ≡ “Muchos compañeros se burlaban y hacían bullying, eso me hizo querer dejarlo.” [Málaga]
- ≡ “Sentía que no encajaba porque las clases eran muy duras para mí.” [Murcia]

La Influencia de la trayectoria migratoria en el abandono educativo temprano

La trayectoria migratoria emerge como un factor central en las dificultades educativas: **las barreras lingüísticas, el desconocimiento del sistema y la pérdida de redes sociales afectan tanto a la motivación como al rendimiento**. Además, el trato diferenciado y las experiencias de discriminación refuerzan sentimientos de exclusión que incrementan la vulnerabilidad ante el abandono temprano.

- ≡ “Cuando llegué aquí no sabía casi nada de español, y tardé mucho en entender la clase, eso me hizo atrasarme mucho.” [Badajoz]
- ≡ “Mis padres no saben mucho del sistema educativo, entonces no me pueden ayudar con las tareas ni orientarme.” [Málaga]
- ≡ “Cambiar de país y escuela fue muy complicado, tuve que dejar muchos amigos, me sentí sola y desanimada.” [Valencia]
- ≡ “A veces te tratan diferente por ser migrante, y eso duele. Te sientes menos en la escuela.” [Murcia]

Medidas y estrategias eficaces para combatir el abandono escolar temprano

La presencia de **apoyo individualizado y de una atención docente ajustada a cada necesidad** se reconoce como un factor decisivo para la permanencia académica.

Se demanda acompañamiento personalizado, escucha activa, flexibilidad organizativa y un clima escolar inclusivo y libre de discriminación. La prevención del abandono se vincula, por tanto, con la **capacidad institucional de adaptar los procesos de enseñanza a las realidades personales y sociales del alumnado**.

- ≡ “Que me hubieran dado más clases de apoyo y tutoría.” [Murcia]
- ≡ “Que los profesores nos escucharan y nos ayudaran cuando nos costaba.” [Málaga]
- ≡ “Un ambiente donde no te juzguen o discriminen.” [Valencia]
- ≡ “Flexibilidad para combinar el estudio con el trabajo o la familia.” [Badajoz]

La presencia de apoyo individualizado y de una atención docente ajustada a cada necesidad se reconoce como un factor decisivo para la permanencia académica.

Los testimonios muestran que cuando el profesorado repite explicaciones, acompaña los procesos de aprendizaje y promueve un clima comprensivo, los/as jóvenes recuperan la confianza y encuentran legitimidad para reintentar sus estudios. En contraposición, los modelos de enseñanza masiva y despersonalizada del sistema ordinario refuerzan la valoración de los programas de segunda oportunidad, donde la cercanía relacional y la flexibilidad son percibidas como condiciones imprescindibles para revertir trayectorias de abandono.

La empatía, la retroalimentación constante y la flexibilidad metodológica constituyen, en este sentido, pilares para el éxito educativo.

Apoyo individualizado docente

- ≡ “En las competencias claves dábamos tema por tema y, si faltaba un compañero, se repetía el tema para él.”
- ≡ “En el colegio de personas adultas te tienden más la mano, te ponen más facilidades.”

Clima positivo y comprensión personalizada

- ≡ “Aquí el ambiente es muy bueno, los chicos son todos de diez, las profesoras te dan un apoyo increíble.”
- ≡ “La profesora fue comprensiva, me dio un recopilatorio para hacer todos los exámenes en uno y así poder aprobar.”

Por otro lado, **el refuerzo** a través de la **repetición de exámenes y la revisión de contenidos** aparecen como estrategias que ofrecen segundas oportunidades, en lugar de penalizar los fracasos iniciales. La **comprensión de contextos vitales** (maternidad, migración, salud mental, empleo) se configura como un criterio pedagógico clave. Así, **la flexibilidad y el refuerzo** no solo facilitan el aprendizaje, sino que reparan daños emocionales previos y restituyen la confianza académica.

La flexibilidad y el refuerzo no solo facilitan el aprendizaje, sino que reparan daños emocionales previos y restituyen la confianza académica.

Flexibilidad de horarios y metodologías

- ≡ “Podré venir a clase normal, pero si no puedo, estudio yo en casa y lo hago lo mejor que puedo.”
- ≡ “Pusieron por la mañana mates y luego para finalizar el día, lengua, al día siguiente al revés, así no es monótono.”

Refuerzo y repetición de exámenes

- ≡ “Si hubo un tema que no se dio bien y suspendieron bastantes, repitieron el examen y volvieron a dar el tema.”
- ≡ “La profesora me extendió la mano y me dejó presentar el examen junto con todos los trimestres.”

LA REINCORPORACIÓN AL SISTEMA EDUCATIVO

Factores críticos para el retorno educativo

La reincorporación está motivada principalmente por la búsqueda de mejoras de oportunidades laborales o **acceso a determinados puestos de trabajo** donde la titulación de ESO constituye un requisito básico. Por ello, las aspiraciones giran en torno a completar la **titulación mínima y acceder a ciclos formativos** de grado medio o superior como vía hacia empleos más estables.

Igualmente cabe mencionar la **influencia de figuras familiares**, sociales e institucionales. El denominado "efecto modelo", es decir, estudiar para convertirse en referente positivo ante hijos/as o familiares, emerge como un factor relevante. La transformación de expectativas iniciales (centradas en el empleo inmediato) hacia **metas educativas sostenidas** se posibilita cuando los programas de segunda oportunidad vinculan la formación con proyectos vitales concretos y proporcionan itinerarios claros de inserción laboral.

El acompañamiento y la orientación individualizada son, en este marco, elementos clave para resignificar el valor del aprendizaje.

Motivación laboral y familiar

- ≡ "Volví a los estudios porque cuando buscas trabajo te piden la ESO para todo."
- ≡ "Mis padres me recomendaron venir aquí porque de pequeño ya había venido."
- ≡ "La trabajadora social me recomendó apuntarme."
- ≡ "Lo hago por mi hijo, para que vea que se puede estudiar."
- ≡ "La posibilidad de sacar la ESO y mejorar mis opciones laborales." [Murcia]



Cambio de expectativas positivas con las E2O

- ≡ "Al principio vine para buscar trabajo, pero luego vi la opción de sacar la ESO y empecé a estudiar."
- ≡ "Aquí estudio con personas con mi mismo nivel, no como en el instituto donde todos eran diferentes."

Continuar formándose y acceder a empleo

- ≡ "Quiero sacar la ESO y buscar trabajo para tener dinero en verano."
- ≡ "Quiero hacer otra formación y estudiar para trabajar, algo mejor que estética."
- ≡ "Quiero hacer una FP de grado medio o superior."



Vocación social y de ayuda

- ≡ "Me gustaría ser auxiliar de enfermería, para ayudar a otros."
- ≡ "Quiero opositar y ser policía local o bombero."

La reincorporación también se explica por la existencia de **entornos pedagógicos flexibles**, el acompañamiento cercano del profesorado y la posibilidad de compartir experiencias con pares en espacios seguros.

- ≡ "Volví porque aquí las clases son más flexibles y me ayudan mucho." [Badajoz]
- ≡ "Me motivó poder estudiar en un grupo donde todos sufríamos lo mismo." [Valencia]
- ≡ "Aquí los profesores no me dejan sola y me explican con calma." [Toledo]



Los programas de segunda oportunidad

Los programas de segunda oportunidad son descritos como espacios de confianza, respeto y colaboración, en los que se privilegia la ayuda mutua y la participación activa. **La percepción de horizontalidad y las relaciones “entre iguales” genera un sentido de pertenencia** que refuerza el compromiso académico. Las **metodologías activas** de aprendizaje —basadas en debates, charlas y actividades prácticas— consolidan el vínculo con los contenidos y revitalizan el interés por aprender, constituyendo una alternativa significativa frente a los modelos tradicionales de enseñanza centrados en la sanción y la pasividad.

Ambiente de ayuda y seguridad

- ≡ “*Aquí no hay malos rollos, puedo hablar con todos bien, sin que haya grupos cerrados.*”
- ≡ “*Entre todos nos ayudamos y el temario es bueno.*”

Metodologías activas y cercanía docente

- ≡ “*Se aprende mucho con charlas y debates, más que solo con el libro.*”
- ≡ “*Recibimos charlas de especialistas, abogados... Eso ayuda mucho.*”
- ≡ “*Los profesores para mayores tienen más empatía, te ayudan más.*”



Los programas de segunda oportunidad son valorados como espacios seguros y motivadores que se alejan de la rigidez del sistema ordinario. La **relación cercana con el profesorado, la dimensión grupal y la introducción de metodologías activas** generan un ambiente de confianza que facilita el reenganche educativo.

- ≡ “*En la escuela de segunda oportunidad el ambiente es más familiar y no hay presión constante.*” [Málaga]
- ≡ “*Aquí los profesores están pendientes, te motivan y no te dejan caer.*” [Toledo]
- ≡ “*Se trabaja mucho en grupo, hay talleres y actividades que hacen que aprender sea divertido.*” [Valencia]
- ≡ “*Antes me sentía sola, ahora hay personas que me apoyan y creen en mí.*” [Badajoz]

El compromiso en las E2O se sostiene en cuatro pilares: el **apoyo emocional del profesorado, el sentido de pertenencia grupal, la flexibilidad metodológica y la orientación práctica de los aprendizajes**. Estas condiciones permiten que las/os jóvenes desarrollen una motivación renovada y una vinculación estable con la formación.

- ≡ “*La relación con el profesorado es fundamental, saben escucharnos y nos apoyan.*” [Toledo]
- ≡ “*Sentirse parte del grupo, compartir experiencias y no sentirse juzgado.*” [Valencia]
- ≡ “*Poder avanzar a mi ritmo y recibir ayuda constante.*” [Badajoz]
- ≡ “*Las actividades prácticas me motivan a seguir.*” [Málaga]

Exposición biográfico-narrativa de cada joven



Joven de Málaga

A su llegada, este joven enfrentó serias dificultades con el idioma y con la comprensión de las clases: *"Cuando vine aquí no hablaba casi nada de español y me costó muchísimo."* La falta de adaptación en la escuela ordinaria y la presión constante terminaron por excluirlo: *"Los profesores no adaptaban las clases para los que íbamos más lento."* Ante esta situación, optó por abandonar, al sentirse incomprendido y sin apoyo: *"Me cansé de ir a una escuela donde no me sentía apoyado."* Su reincorporación se produce en un entorno más flexible y acogedor: *"Aquí el ambiente es familiar, sin presión constante"*; además, valora la motivación que le generan las actividades prácticas y, especialmente, la cercanía del profesorado: *"Los profesores están pendientes y no te dejan caer."*

Joven de Murcia

Esta joven recuerda que durante la ESO atravesó grandes dificultades por la falta de ayuda académica y la ausencia de apoyo familiar, condicionada por las barreras idiomáticas: *"Mis padres no saben mucho del sistema y no podían ayudarme."* También experimentó aislamiento debido a los cambios migratorios y a la complejidad de integrarse en un nuevo entorno: *"Cambiar de país y escuela fue muy complicado."* El abandono escolar estuvo vinculado tanto a la necesidad de trabajar como a las responsabilidades familiares: *"Tuve que dejar para ayudar en casa."* La reincorporación le ha significado una segunda oportunidad: *"la oportunidad de sacar la ESO y mejorar."* Resalta el valor del trabajo en grupo y el apoyo mutuo: *"Me motivó estudiar con otros que estaban en la misma situación."* Asimismo, destaca la paciencia del profesorado: *"Me explican con calma."*



Joven de Badajoz

Desde la infancia, esta joven convivió con un contexto familiar complejo que le obligó a asumir responsabilidades laborales: *"Tuve que trabajar para ayudar."* En el ámbito escolar, se enfrentó a la exclusión y al bullying, lo que debilitó su confianza: *"Muchos compañeros hacían bullying y me sentía excluida."* El abandono se produjo en un clima de cansancio y temor: *"Sentí miedo y frustración por no poder seguir."* Sin embargo, su reincorporación abrió un escenario distinto, en el que encontró acompañamiento y confianza: *"No me dejan sola y me explican con calma"* y *"hay personas que me apoyan y creen en mí."* Subraya, además, el valor del trabajo en equipo y de la solidaridad entre iguales: *"Entre todos nos ayudamos."*



Joven de Toledo

Este joven relata una trayectoria escolar marcada por la rutina, la falta de atención docente y el bullying por parte de compañeros/as: *"Los profesores no tenían tiempo para ayudarnos"* y *"me hicieron bullying."* Tras un episodio de expulsión, tomó la decisión de abandonar: *"Fui expulsado y después ya no pude volver."* Su reincorporación se da en un contexto educativo distinto, donde reconoce la cercanía y escucha del profesorado: *"Los profesores saben escucharnos y nos apoyan."* Asimismo, resalta la importancia de sentirse parte de un grupo y no juzgado: *"Sentirse parte del grupo y no sentirse juzgado"* ha sido un motor clave para continuar con sus estudios.



5.

Discusión de resultados



El análisis de los relatos muestra que las trayectorias de abandono escolar de las personas jóvenes migrantes están atravesadas por tres factores principales: **las dificultades lingüísticas y de adaptación al sistema educativo, la falta de apoyo en el entorno escolar y familiar, y las experiencias de exclusión o estigmatización en las aulas**. Estos elementos confluyen en un sentimiento generalizado de incomprendimiento y desmotivación que culmina en la desvinculación escolar.

En contraposición, la reincorporación se asocia a entornos educativos alternativos caracterizados por la **flexibilidad metodológica, la proximidad en la relación con el profesorado y la creación de un clima de apoyo entre iguales**. Dichos contextos no solo facilitan la continuidad en los estudios, sino que también fortalecen la motivación intrínseca y el sentido de pertenencia. Mientras que algunos testimonios subrayan las responsabilidades familiares y laborales como detonantes del abandono, en todos los casos emerge la importancia de contar con un acompañamiento cercano y una pedagogía centrada en la persona para sostener la permanencia escolar.

La descripción de trayectorias fragmentadas y **experiencias laborales precarias** confirma la vulnerabilidad de estas personas ante itinerarios de exclusión social si no cuentan con apoyos adecuados. Frente a ello, sus intereses y expectativas de futuro se centran en alcanzar una titulación mínima y acceder a empleos estables, junto con aspiraciones vocacionales de carácter social. Finalmente, los factores de compromiso académico en las E2O muestran que el **ambiente de seguridad, la ayuda mutua y las metodologías activas** constituyen un marco pedagógico capaz de sostener la continuidad educativa y reactivar la motivación intrínseca. En síntesis, la articulación entre flexibilidad, apoyo personalizado e inclusión social emerge como la clave para prevenir el abandono y garantizar trayectorias educativas sostenidas.



El análisis de las entrevistas con profesorado de secundaria revela que el **abandono educativo temprano responde a una combinación de factores estructurales** (rigidez curricular, ausencia de adaptaciones, sobrecarga docente), familiares y socioemocionales (desestructuración, pobreza, baja autoestima), con una incidencia particularmente marcada en el alumnado migrante, para quien las barreras lingüísticas, curriculares y culturales amplifican la exclusión. Frente a ello, los centros despliegan **estrategias de prevención y retorno educativo** que destacan por su flexibilidad, la atención psicoemocional y la creación de vínculos significativos, aunque su sostenibilidad se ve limitada por la falta de recursos y de respaldo institucional. En este marco, las recomendaciones de los docentes apuntan a la necesidad de institucionalizar prácticas inclusivas, ampliar recursos lingüísticos y culturales, y fortalecer el papel del acompañamiento docente como clave para la continuidad educativa.

El análisis de los resultados de las entrevistas a educadoras de entidades sociales evidencia que los programas de segunda oportunidad logran incidir en trayectorias educativas y vitales marcadas por el abandono gracias a tres ejes fundamentales: **flexibilidad estructural, personalización de los itinerarios y acompañamiento relacional**. Mientras que el sistema educativo ordinario adolece de rigidez, etiquetado y falta de recursos especializados, las E2O ofrecen entornos donde **lo académico se articula con lo emocional y lo social**. La accesibilidad a estos programas sigue condicionada por factores administrativos y, en el caso de personas migrantes, por barreras específicas de idioma o falta de documentación regularizada. No obstante, el impacto positivo en términos de **confianza, autoestima y redes de apoyo** muestra el potencial de estas iniciativas como espacios inclusivos que no solo facilitan la titulación, sino que transforman las posibilidades de inserción social y laboral.

En conjunto, los resultados de las entrevistas realizadas permiten identificar que las trayectorias de abandono y reincorporación de la juventud migrante se explican por la interacción de factores estructurales, pedagógicos y personales. Las **medidas eficaces y las estrategias de prevención más valoradas se relacionan con el apoyo individualizado, la flexibilidad metodológica y la generación de un clima positivo**, elementos que contrastan con la rigidez y la despersonalización del sistema ordinario. Los factores críticos de abandono —como las experiencias de discriminación, las barreras idiomáticas o las responsabilidades familiares— evidencian la necesidad de políticas inclusivas y de acompañamiento integral que trasciendan lo académico. A su vez, los motivos de reincorporación ponen de relieve la influencia de exigencias laborales, referentes familiares e institucionales, y la capacidad de las E2O para resignificar expectativas educativas.

Los grupos de discusión con jóvenes ponen de relieve la complejidad de las trayectorias educativas atravesadas por la migración, la precariedad y las experiencias de exclusión. El abandono escolar temprano se configura como el resultado de un entramado de factores académicos, institucionales, familiares y sociales. Sin embargo, la reincorporación y la permanencia en las Escuelas de Segunda Oportunidad se explican por el efecto protector de entornos pedagógicos flexibles, inclusivos y emocionalmente seguros. Estos espacios no solo compensan carencias previas, sino que posibilitan **nuevas formas de vínculo con el aprendizaje, generando motivación, pertenencia y expectativas de futuro más estables**.

1. Contexto y situación del abandono escolar temprano en España que afecta al alumnado migrante que no ha finalizado la ESO

Los datos oficiales sitúan el **abandono escolar temprano (AET)** en España en torno al 13%, una de las tasas más altas de la Unión Europea, con un **impacto desproporcionado en la población migrante, cuya incidencia puede triplicar la media de la población autóctona** (INE, 2024; Fundación YMCA, 2024). Este fenómeno refleja desigualdades estructurales profundas, asociadas a contextos socioeconómicos desfavorables, precariedad laboral familiar y limitadas oportunidades educativas previas.

La evidencia empírica recogida tanto a través de la realización de una encuesta como en entrevistas y grupos de discusión confirma estas desigualdades: los/as jóvenes migrantes participantes experimentan dificultades para seguir el ritmo escolar, barreras idiomáticas iniciales, desfases curriculares y falta de apoyo familiar o institucional. **La desmotivación y la repetición de curso se identifican como variables relacionadas con el abandono escolar temprano**. Asimismo, la discriminación y la ausencia de referentes culturales positivos generan un sentimiento de exclusión que contribuye a trayectorias de abandono prematuro (Profesorado de ESO, Jóvenes, Docentes E2O; YMCA, 2024).

Estos hallazgos coinciden con el marco teórico, que identifica factores críticos de abandono vinculados a barreras lingüísticas, acoso escolar, falta de adaptación curricular, baja autoestima y contextos sociofamiliares vulnerables (Carrasco et al., 2018; OCDE, 2022). La convergencia entre evidencia empírica y literatura teórica subraya que **el AET entre jóvenes migrantes es un fenómeno multidimensional, que combina factores personales, sociales y estructurales**.

2. Factores críticos del abandono y reincorporación entre jóvenes migrantes

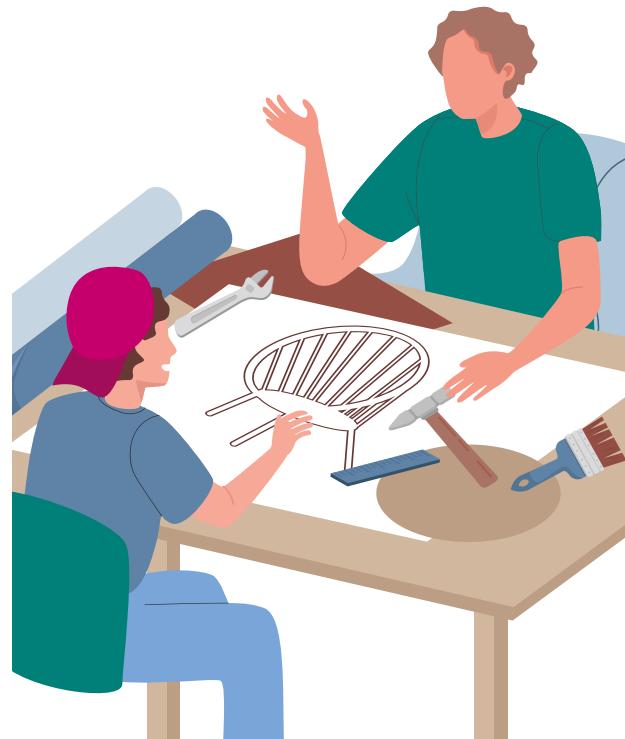
El abandono escolar temprano responde a la **interacción compleja de factores individuales, familiares y sociales**. Entre los personales destacan la baja autoestima, desmotivación, responsabilidades familiares y experiencias de acoso o discriminación. A nivel familiar y social, influyen la falta de apoyo educativo, contextos de vulnerabilidad socioeconómica y segregación escolar (Garrido, 2020; Rodríguez, 2010).

Se identifican como **factores críticos del abandono**: desfase curricular, barreras idiomáticas, ausencia de acompañamiento personalizado y experiencias de exclusión social. Por su parte, la **reincorporación** se facilita en entornos educativos que ofrecen flexibilidad curricular, acompañamiento afectivo, grupos de iguales con experiencias similares y expectativas claras de futuro (Soler et al., 2021; Tárraga-Mínguez et al., 2022).

Persisten **barreras formales y personales que dificultan la continuidad**, como la falta de titulación oficial en ciertos programas puente o la dificultad de compatibilizar estudios con trabajo y cuidados familiares. Estos hallazgos refuerzan la necesidad de políticas de conciliación y de seguimiento individualizado, alineándose con las categorías teóricas sobre factores críticos de reincorporación y continuidad educativa.

3. Medidas y estrategias eficaces para combatir el abandono escolar temprano

Los resultados muestran que **las estrategias más eficaces integran medidas pedagógicas, socioemocionales y estructurales**. Entre ellas destacan: programas de diversificación curricular como PMAR y PDC, reducción de ratios, tutorías individualizadas, intervención psicoemocional mediante especialistas en psicología y mediación, metodologías activas y aprendizaje basado en proyectos (GHK Consulting Ltd. et al., 2011; Tárraga-Mínguez et al., 2022).



Las **Escuelas de Segunda Oportunidad constituyen un modelo innovador que articula estas estrategias de manera integral**. El acompañamiento personalizado, los itinerarios flexibles y la combinación de formación académica y competencias transversales facilitan la motivación, el sentido de pertenencia y la continuidad formativa (Asociación Española E2O, 2022).

El análisis comparativo de las voces de jóvenes, docentes y educadoras/es confirma que los factores más relevantes para reducir el abandono incluyen: fomento de la motivación, creación de espacios seguros, vinculación afectiva con el profesorado, agrupamiento en aulas reducidas, contenidos significativos y contextualizados, y coordinación interinstitucional para detectar y atender el absentismo (OCDE, 2021). No obstante, la efectividad de estas medidas se ve limitada por la **escasez de recursos humanos, el voluntarismo docente y la insuficiente implicación institucional** (YMCA, 2024).

4. Características socioeducativas, laborales, intereses y compromiso académico en Escuelas de Segunda Oportunidad

La juventud que accede a E2O presenta trayectorias educativas fracturadas, contextos familiares complejos y baja inserción laboral previa (Asociación Española E2O, 2022). Buscan formación práctica, flexible y que les permita avanzar hacia la autonomía personal y laboral, evidenciando intereses y expectativas alineados con la superación de la vulnerabilidad estructural (Soler et al., 2021; Tárraga-Mínguez et al., 2022).

El compromiso académico se fortalece a través de: acompañamiento personalizado, clima de confianza, pertenencia grupal, reconocimiento de avances y conexión práctica de los contenidos con la vida real. Estas dimensiones se corresponden con los factores de compromiso académico descritos en la literatura, demostrando que la interacción positiva entre docente y estudiante y la flexibilidad metodológica son determinantes para la continuidad (Tárraga-Mínguez et al., 2022; UNESCO, 2008).

El análisis confirma que la E2O no solo atiende necesidades académicas, sino que integra dimensiones emocionales y sociales, promoviendo sentido de logro, autoestima y motivación, y ofreciendo un camino efectivo para la reincorporación de jóvenes migrantes al sistema educativo formal.

La evidencia integrada confirma que **el abandono escolar temprano entre jóvenes migrantes es un fenómeno multidimensional**, resultado de la interacción de factores académicos, sociofamiliares y estructurales. La prevención y reincorporación requieren políticas inclusivas, recursos humanos adecuados, formación docente especializada y estrategias integrales que combinen lo académico con lo socioemocional.

Las Escuelas de Segunda Oportunidad emergen como un modelo eficaz que evidencia la importancia de:

1. Itinerarios flexibles y personalizados.
2. Acompañamiento emocional y social sostenido.
3. Metodologías activas y contextualizadas.
4. Fortalecimiento de vínculos afectivos y sentido de pertenencia.



Este enfoque integral permite no solo reducir el abandono, sino también promover la autonomía, la autoestima y las perspectivas de inserción laboral de jóvenes migrantes, alineándose con el marco teórico y las categorías de análisis propuestas.

6.

Conclusiones



El estudio ha permitido hacer un acercamiento a las múltiples barreras que dificultan la permanencia escolar de la juventud migrante en España y la manera en que se puede promover la reincorporación educativa a través de modelos como las Escuelas de Segunda Oportunidad (E2O). Las evidencias recogidas en el estudio hacen patente que el abandono escolar temprano (AET) es un proceso complejo y prolongado, resultado de interacciones entre factores individuales, familiares, socioeconómicos y culturales. La integración de voces de jóvenes, docentes, educadores/as y entidades sociales confirma la **necesidad de intervenciones inclusivas, integrales y coordinadas, que combinen lo pedagógico con el acompañamiento socioemocional y la atención a problemáticas múltiples más allá del ámbito académico**.

OE1:

Situación de abandono escolar que afecta a la juventud migrante

- La obligatoriedad de escolarización hasta los 16 años no garantiza la permanencia ni la orientación adecuada. Muchas veces se reciben recomendaciones limitadas hacia Formación Profesional Básica (FPB), sin considerar sus intereses o vocaciones, lo que puede conducir a desmotivación. En ocasiones, estudiantes en E2O han pasado por FPB y regresan para obtener la ESO, reflejando trayectorias educativas fragmentadas.
- Las tasas de AET en población migrante se mantienen significativamente más altas que en jóvenes nativos/as, agravadas por barreras idiomáticas, desfases curriculares, segregación escolar, discriminación y falta de políticas inclusivas efectivas (INE, 2024; YMCA, 2024).
- Las trayectorias migrantes generan barreras adicionales para el acceso a recursos educativos, como la necesidad de darse de alta en el sistema de Garantía Juvenil o disponer de permiso de residencia antes de inscribirse en los programas de segunda oportunidad.

El abandono escolar temprano no suele ser un evento aislado, sino una trayectoria prolongada influida por múltiples factores. Las barreras estructurales, sociofamiliares y migratorias generan un círculo de desventaja que limita la finalización de la ESO y la inserción laboral.

OE2:

Medidas y estrategias eficaces para combatir el abandono

- Las **estrategias eficaces** incluyen tutorías personalizadas, programas de diversificación curricular (PMAR, PDC, PROA+), metodologías activas y proyectos significativos, junto con atención psicoemocional (GHK Consulting Ltd. et al., 2011; Tárraga-Mínguez et al., 2022).
- Las **E2O proporcionan itinerarios adaptados y flexibles**, combinando formación académica con apoyo socioemocional y orientación profesional. La prioridad es crear relaciones de confianza entre alumnado y docentes, elemento destacado por jóvenes y educadoras.
- La **colaboración con entidades sociales permite atender problemáticas más allá del ámbito académico**: pobreza, vivienda, violencia de género o adicciones. Sin embargo, se evidencia la **necesidad de mayor trabajo en red** y coordinación entre instituciones, evitando competitividad y garantizando que los recursos lleguen efectivamente a quienes los necesitan.

La prevención del abandono requiere estrategias integrales que combinen medidas pedagógicas, psicosociales y estructurales. La atención individualizada, la flexibilidad curricular y la construcción de vínculos de confianza son esenciales para mantener el compromiso educativo.

OE3:

Factores críticos de abandono y reincorporación

- **Factores de abandono:** desfase curricular, barreras idiomáticas, responsabilidades familiares, ausencia de apoyo docente y familiar, conflictos con el profesorado, discriminación, desmotivación y absentismo prolongado. La desmotivación junto con la repetición de curso aparece como dos variables relacionadas con el AET. El abandono suele ser progresivo y acumulativo, reflejando trayectorias y no incidentes aislados.
- **Factores de reincorporación:** entornos flexibles y afectivos, acompañamiento emocional (en forma de comprensión y apoyo por parte del entorno familiar y social), sentido de pertenencia grupal y expectativas positivas de futuro. Las E2O responden a estas necesidades, proporcionando programas que facilitan aprendizaje del idioma, conciliación y reconocimiento de logros. La motivación y establecimiento de metas relacionadas con la obtención de una titulación oficial, así como la mejora en las posibilidades de acceso al empleo aparecen como factores presentes en la reincorporación en las E2O.
- **Obstáculos:** limitaciones de acceso según edad o estatus migratorio, falta de validación formal de algunos estudios, dificultad para compatibilizar estudios y vida personal, y restricciones legales en pruebas de titulación.

La **reincorporación educativa** se facilita en entornos que reconocen la complejidad de las trayectorias migrantes y ofrecen soluciones integrales y flexibles, pero persisten barreras estructurales que requieren intervención política y social.

OE4:

Características socioeducativas, laborales, intereses y compromiso académico en E2O

- Las y los jóvenes migrantes participantes en el estudio presentan trayectorias educativas fragmentadas, baja titulación, precariedad laboral y en ocasiones proceden de contextos familiares complejos.
- Buscan una educación práctica, flexible y adaptada a sus intereses, que les permita alcanzar autonomía personal y mejorar perspectivas de empleo.
- El compromiso académico se fortalece cuando se generan relaciones de confianza con docentes, sentido de pertenencia al grupo, tutorías individualizadas y seguimiento cercano.
- La atención integral en E2O permite superar la baja autoestima inicial y aumentar expectativas de inserción laboral y autonomía.

El éxito en E2O depende de la combinación de aprendizaje académico contextualizado y apoyo socioemocional, que responde a las necesidades integrales de los/as jóvenes y fortalece su motivación y resiliencia. La evidencia confirma que **la prevención y reincorporación requieren un enfoque integral, coordinado y centrado en el alumnado**, que combine pedagógico, socioemocional y estructural, y que sea adaptable a las condiciones específicas de jóvenes migrantes.

El **abandono escolar temprano** entre jóvenes migrantes no es un hecho aislado, sino un **proceso acumulativo marcado por barreras académicas, sociofamiliares y estructurales**. La prevención y reincorporación requieren entornos educativos flexibles, inclusivos y afectivos, donde la educación se adapte a necesidades individuales y se combine con apoyo socioemocional y orientación integral. Las E2O representan un modelo eficaz de segundas oportunidades, cuya consolidación institucional y coordinación intersectorial puede transformar trayectorias educativas vulnerables en oportunidades sostenibles de éxito académico y social.



Propuestas de intervención y buenas prácticas

En base a los resultados obtenidos en este estudio, se plantean diversas propuestas orientadas a mejorar la permanencia educativa y la reinserción de jóvenes migrantes en riesgo de abandono escolar temprano.

Propuestas de intervención

Se recomienda **fortalecer la detección temprana del riesgo de abandono mediante sistemas de alerta** que permitan un seguimiento individualizado, facilitando la intervención precoz. Es necesario **potenciar la formación docente en competencias interculturales, gestión de la diversidad y metodologías inclusivas** que posibiliten atender la diversidad del alumnado migrante, combatiendo el racismo y la segregación escolar.

Además, es fundamental **reducir la ratio alumnado/profesor**, especialmente en contextos vulnerables, para permitir una atención personalizada y afectiva. Los **itinerarios adaptados y flexibles**, junto con metodologías activas que integren competencias transversales y experiencias prácticas, deben ser priorizados.

Paralelamente, se deben implementar programas psicosociales que aborden **la prevención del acoso y el fomento del bienestar emocional**, incluyendo mediación, talleres y apoyo psicológico.

Además, se ve necesario dotar de apoyo específico a procesos administrativos, como permisos de residencia o Garantía Juvenil por un lado y, por otro, desarrollar programas de conciliación y corresponsabilidad para jóvenes con cuidados familiares.

Por último, se enfatiza la necesidad de **articular respuestas interinstitucionales y comunitarias** en cooperación estratégica entre sistemas educativos, servicios sociales y el Tercer Sector, asegurando la **participación activa de jóvenes y familias** en la construcción de programas inclusivos.

Buenas prácticas identificadas

Los programas de diversificación curricular como PMAR o PROA+, así como las **Escuelas de Segunda Oportunidad (E2O)**, representan modelos significativos de buenas prácticas. Destacan por su **enfoque integrador que aúna formación académica, desarrollo socioemocional y capacitación profesional**. La combinación de tutorías intensivas, flexibilidad, trabajo por proyectos y ambientes seguros con baja presión y alta motivación son claves en su efectividad.

También es destacable **el trabajo en red entre centros educativos, familias, entidades sociales y administraciones** para evitar duplicidades y mejorar el éxito del alumnado. La atención a las experiencias y a la voz de la juventud, junto con el uso estratégico de recursos tecnológicos y actividades creativas, potencia aún más la inclusión y el compromiso.

En definitiva, los rasgos que describen las **buenas prácticas encontradas** se pueden integrar entre los siguientes:

- Métodos educativos centrados en la persona, combinando formación académica y desarrollo de habilidades socioemocionales.
- Climas de aula seguros y abiertos que mitigan el bullying y la discriminación.
- Tutorías intensivas y trabajo por proyectos que conectan los aprendizajes con la vida real, reforzando la motivación.
- Metodologías participativas, trabajo en equipo y actividades, que generan sentido de pertenencia y compromiso.
- Coordinación entre entidades que eviten duplicidades y promuevan recursos conjuntos.

Limitaciones y futuras líneas de investigación



El presente estudio presenta varias limitaciones que condicionan el alcance y la generalización de los resultados:

- **Carácter cuantitativo, cualitativo y representatividad limitada:**

Si bien se ha empleado una metodología mixta, la representatividad de la muestra utilizada es limitada y no permite extrapolar los hallazgos a la totalidad de la población migrante en España. Los resultados ofrecen una aproximación relevante pero no pueden generalizarse a nivel nacional o a otros contextos educativos.

- **Temporalidad restringida:**

El análisis se circscribe a un periodo específico, por lo que no es posible evaluar los efectos de las intervenciones a largo plazo, ni captar los posibles cambios recientes derivados de nuevas políticas o transformaciones sociales posteriores a la recogida de datos.

- **Limitación del enfoque educativo:**

La investigación focaliza fundamentalmente la dimensión pedagógica y escolar, por lo que el análisis de factores socioeconómicos, políticos o familiares más amplios queda menos desarrollado. Esto implica que algunos determinantes estructurales del abandono escolar pueden no haber sido abordados en profundidad y requieran, por tanto, estudios más amplios.

- **Dificultad de acceso a muestras y colaboración institucional:**

El acceso a determinados contextos y la colaboración de algunas instituciones educativas o sociales presentó restricciones logísticas y administrativas. Esta situación limitó la perspectiva global y la diversidad de voces presentes en el estudio.



Estas limitaciones deben ser tenidas en cuenta tanto en la interpretación de los resultados como en el diseño de futuras investigaciones orientadas a la prevención y respuesta al abandono escolar temprano en población migrante.

Se recomienda continuar con **estudios longitudinales que analicen el progreso de jóvenes migrantes desde su abandono hasta su inserción educativa o laboral**. Deben explorarse con mayor profundidad las estrategias de formación docente para la diversidad, así como innovaciones en apoyos psicosociales orientados a la salud mental y prevención del acoso en contextos multiculturales.

Referencias

- » Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea y Consejo de Europa. (2019). *Manual de legislación europea contra la discriminación* (Edición de 2018).
- » Arias Cubas, M., Jamal Al-deen, T., & Mansouri, F. (2023). Transcultural capital and emergent identities among migrant youth. *Journal of Sociology*, 59(3), 754-771.
- » Arroyo González, M. J., & Berzosa Ramos, I. (2018). Atención educativa al alumnado inmigrante: en busca del consenso. *Revista de Educación*, (379), 192-215. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6219441>
- » Asociación Española de Escuelas de Segunda Oportunidad. (2022). *Resultados del modelo de las Escuelas de Segunda Oportunidad (E2O) acreditadas en España*. https://www.e2oespana.org/wp-content/uploads/2022/04/Informe_Resultados_Modelo_E2O.pdf
- » Carrasco, S., Pàmies, J., & Narciso, L. (2018). Abandono escolar prematuro y alumnado de origen extranjero en España: ¿un problema invisible? *Anuario CIDOB de la Inmigración*, 2018, 212-236. <https://doi.org/10.24241/AnuarioCIDOBInmi.2018.212>
- » Conde Vélez, S., García Rodríguez, M. P., & Toscano Cruz, M. O. (2023). Riesgo de abandono escolar: ¿cómo influyen las características sociofamiliares percibidas por los estudiantes sobre sus actitudes y comportamiento en el aula? [Students at risk: how do students' perception of socio-familiar characteristics condition their attitudes and behaviour in the class?]. *Educación XX1*, 26(2), 267-298. <https://doi.org/10.5944/educxx1.33279>
- » De la Cruz, G., & Ilinich, D. (2019). ¿Por qué regresé a la escuela? Abandono y retorno escolar desde la experiencia de jóvenes de educación media superior. *Perfiles Educativos*, 51(165).
- » Fajardo, G. M., Calle Vélez, L. M., & Abad Camacho, C. G. (2020). Diversidad cultural y *bullying* en el contexto escolar. *Revista Científica Cultura, Comunicación y Desarrollo*, 6(1), 5-11.
- » Fernández Enguita, M., Mena, L., & Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Fundación "la Caixa".
- » Fredricks, J. A., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). *School engagement: Potential of the concept, state of the evidence*. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <http://www.inquirylearningcenter.org/wpcontent/uploads/2015/08/Fredricks2004-engagemt.pdf>
- » García Gracia, M., Casal Bataller, J., Merino Pareja, R., & Sánchez Gelabert, A. (2013). Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista De Educación*, (361), 65-94.
- » García Gracia, M., & Sánchez-Gelabert, A. (2021). *El abandono educativo temprano refleja las desigualdades sociales*. Fundación "la Caixa". <https://elobservatoriosocial.fundacionlacaixa.org/es/-/el-abandono-educativo-temprano-refleja-las-desigualdades-sociales-1>
- » GHK Consulting Ltd., Nevala, A.-M., Hawley, J., Stokes, D., Slater, K., Souto Otero, M., Santos, R., Duchemin, C., & Manoudi, A. (2011). *La reducción del abandono escolar prematuro en la UE: Estudio* (PE 460.048). Parlamento Europeo, Dirección General de Políticas Interiores de la Unión, Departamento Temático B: Políticas Estructurales y de Cohesión. <http://www.europarl.europa.eu/studies>

- » Graham, H. R., Minhas, R. S., & Paxton, G. A. (2016). Learning problems in children of refugee background: A systematic review. *Pediatrics*, 137. <https://www.semanticscholar.org/paper/Learning-Problems-in-Children-of-Refugee-A-Review-Graham-Minhas/d25395b935e317e70deb65448a8d9e8a423b61ff>
- » Guerrero Puerta, L. (2022). *Jóvenes que retornan al sistema educativo y/o formación: un análisis de su curso de vida* [Tesis doctoral]. Universidad de Granada. <https://hdl.handle.net/10481/76840>
- » Instituto Nacional de Estadística. (s. f.). Abandono temprano de la educación-formación en la población de 18 a 24 años [Conjunto de datos]. <https://n9.cl/qvure>
- » Instituto Nacional de Estadística (INE). (2023). *Encuesta de Población Activa* [Conjunto de datos]. <https://www.ine.es/jaxi/Tabla.htm?tpx=59514&l=0>
- » Instituto Nacional de Estadística (INE). (2024). *Encuesta de Población Activa* [Conjunto de datos]. <https://estadisticas.educacion.gob.es/EducaDynPx/educabase/index.htm?type=pcaxis&path=/laborales/epa/aban&file=pcaxis&l=s0>
- » Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, (9), 73–101.
- » Macedo, E., Araújo, H. C., Magalhães, A., & Rocha, C. (2015). La construcción del abandono temprano de la escuela como concepto político: un análisis en la sociología de la educación. *Profesorado. Revista de currículum y Formación de Profesorado*, 19(3), 28-42. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/18855>
- » Ministerio de Educación y Formación Profesional y Deportes. (s.f.). *Alumnado matriculado en enseñanzas no universitarias, 2023-2024* [Estadísticas de Educación]. <https://estadisticas.educacion.gob.es/EducaDynPx/educabase/index.htm?type=pcaxis&path=/no-universitaria/alumnado/matriculado/2023-2024-nd/adultos&file=pcaxis&l=s0>
- » Morales Orozco, L. (2006). *La integración lingüística del alumnado inmigrante. Propuestas para el aprendizaje cooperativo*. Catarata.
- » Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia (Oberaxe). (2022). *Informe sobre la Integración de los Estudiantes Extranjeros en el Sistema Educativo Español*. Oberaxe. https://www.inclusion.gob.es/oberaxe/es/publicaciones/documentos/documento_0153.htm
- » Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2022). *PISA 2022. Informe completo* (Versión digital). Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:91f26ac3-0a3b-4efa-b2ce-a5d791229f4d/pisa-2022-informe-completo-digital-low.pdf>
- » Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2023). *Propuestas para un plan de acción para reducir el abandono escolar temprano en España* (Perspectivas de la OCDE sobre Políticas Educativas, Núm. 71). OCDE Publishing.
- » Prieto Toraño, B. (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 currículum y formación del profesorado*, 19(3), 110-125. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/43633>
- » Rodríguez Hidalgo, A. J. (2010). *Violencia escolar en sociedades pluriculturales: Bullying y victimización entre escolares de carácter étnico-cultural* [Tesis doctoral]. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.

- » Rusteholz, G., & Mediavilla, M. (2022). *El impacto del acoso escolar en el rendimiento académico en España* (Documento de trabajo 212/2022). Fundación Alternativas.
- » Santín Menéndez, M., Véliz Chinchay, D. A., Villegas Delgado, W. A., Yépez Ramos, D. E., Yépez Álava, N. C., & Yépez Rizzo, L. A. (2024). El *bullying* y su influencia en la deserción escolar. *Revista IVECOM*, 5.
- » Soler, Á., Martínez Pastor, J. I., López-Meseguer, R., Valdés, M. T., Sancho Gargallo, M. Á., Morillo, B., & de Cendra, L. (2021). *Mapa del abandono educativo temprano en España: Informe general*. Fundación Europea Sociedad y Educación.
- » Tárraga-Mínguez, R., Chisvert-Tarazona, M. J., García-Rubio, J., & Ros-Garrido, A. (2021). Escuelas de Segunda Oportunidad: una propuesta curricular dirigida a la reconstrucción personal, al retorno educativo y la inserción profesional. Universitat de València, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
- » UNESCO. (2008). *La Educación inclusiva: el camino hacia el futuro, documento de referencia* (48^a Reunión de la Conferencia Internacional de Educación). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787>
- » YMCA. (2023). *Estudio Escalera Inclusiva: Estudio exploratorio sobre el acceso y la promoción del alumnado migrante de secundaria en los centros educativos públicos*. YMCA. <https://www.ymca.es/asociacion/escalera-inclusiva/>
- » YMCA. (2024). *Recién Llegad@s: Superando barreras y fomentando la igualdad de oportunidades. Un estudio sobre la inclusión de inmigrantes en los centros educativos españoles*. YMCA. <https://www.ymca.es/intervencion/recien-llegads/>
- » Zaragozá Marquina, E., Moliner Cros, A., & Sabín Galán, F. (2025). *Inserción laboral juvenil: aspiraciones, preocupaciones y desafíos*. Centro Reina Sofía de Fad Juventud.

ANEXO 1. GUIÓN DE ENTREVISTAS A INFORMANTES PERFIL 1

Acceso y perfiles del programa de Segunda Oportunidad



Requisitos de acceso. ¿Cuáles son los requisitos que tienen que cumplir los/as participantes para entrar en el programa?

Conocimiento del programa. ¿De qué manera suelen conocer el programa?

Cobertura del programa. Actualmente, ¿hay plazas suficientes para todas las personas que están interesadas?

Motivaciones. En cuanto a los/as participantes del programa, ¿cuáles son las motivaciones principales de las personas que se inscriben en el programa?

Desde tu perspectiva, ¿cuál ha sido el factor decisivo para retomar los estudios en los/as participantes del programa?

Conciliación. ¿Se encuentran con dificultades para la participación relacionadas con el empleo o por cuidado de hijos/as o familiares dependientes? ¿el programa cuenta con recursos para favorecer la conciliación?

Aspectos destacados del programa de Segunda Oportunidad



Aspectos relevantes. ¿Qué aspectos destacarías del programa?

Roles profesionales. ¿Cuántas personas trabajáis en intervención directa en el programa? ¿cuál es el rol de cada figura? ¿cómo os distribuís el trabajo en el aula? ¿cómo es la coordinación entre vosotras?

Metodología de intervención. ¿Qué aspectos característicos tiene la metodología que se lleva a cabo en el programa? ¿qué otros aspectos diferenciadores hacen que este programa sea más adecuado para los perfiles que participan?

Problemáticas detectadas. Además del aspecto académico, ¿os soléis encontrar con que las personas cuentan con otros problemas en su entorno cercano? ¿se interviene desde el programa en este tipo de problemas? ¿de qué manera? ¿se lleva a cabo en este sentido una coordinación con otras entidades u organismos?

Impacto del programa. ¿Cuáles son los cambios fundamentales que percibes que las personas participantes experimentan durante el programa? ¿cuál consideras que es éxito del programa? ¿lleváis a cabo evaluaciones? ¿cómo se realizan? ¿se hace un seguimiento posterior a la participación en el programa?

Recursos. ¿Consideras que serían necesarios más recursos (económicos, humanos, mayor coordinación con otras entidades, u otros recursos) para que el programa pudiera fortalecerse? ¿Crees necesario algún tipo de formación específica para abordar estos programas para dar respuesta a las personas destinatarias?

Percepción del sistema educativo y abandono temprano



Dificultades experimentadas. ¿Qué dificultades has apreciado que experimentaron durante el sistema educativo formal que han sido clave o decisivas para el abandono?

Propuestas de intervención. ¿Qué otras medidas podrían implementarse para detectar a tiempo los factores de riesgo del abandono educativo e intervenir sobre ellos?

Especificidades trayectorias migrantes



Barreras socioeducativas. En el caso de las personas que han migrado, ¿consideras que pueden encontrarse con dificultades específicas en el ámbito educativo? ¿Con qué tipo de necesidades o barreras?

Medidas implementadas. ¿Cómo se resuelve o interviene en estos casos en el programa? ¿Podrías mencionar algún caso de éxito en cuanto a la resolución de alguna problemática?

Factores que Favorecen la continuidad en el programa y BBPP



Factores de continuidad. Desde tu punto de vista, ¿qué es lo que hace que los/as estudiantes continúen en el programa? ¿Cuáles son los aspectos característicos del programa que favorecen la continuidad de los/as estudiantes?

¿Cuáles dirías que son los aspectos más motivacionales del programa? ¿Qué aspectos tienen que darse en la persona que participa en el programa para que podamos hablar de caso de éxito? ¿Consideras importante las expectativas del profesorado en relación a los resultados del alumnado? ¿En qué sentido?

Buenas prácticas. ¿Qué buenas prácticas destacarías del programa?

ANEXO 2. GUIÓN DE ENTREVISTAS A INFORMANTES PERFIL 2

Prevención del abandono educativo temprano



Factores de riesgo. ¿Qué señales de alerta indican que el/la alumno/a podría dejar sus estudios?

Medidas para la prevención. Cuándo se identifican este tipo de señales, ¿de qué manera se abordan en el centro educativo?

Medidas tras el abandono: ¿qué sucede después del abandono? ¿se habla con la familia? ¿se intenta que haya una reinserción?

Periodos críticos. Teniendo en cuenta el periodo de la ESO, ¿percibes que hay cursos donde sea más común que se produzca el abandono temprano? ¿a qué crees que se debe?

Brecha migratoria. Según datos de la EPA de 2024, la tasa de abandono educativo entre las personas con nacionalidad extranjera triplica la tasa de las personas con nacionalidad española (supone un 29,6% frente a un 10,4%). ¿A qué factores crees que se debe esta brecha? ¿De qué manera desde el centro educativo se intentan solventar este tipo de dificultades? ¿Qué otros recursos serían necesarios?

Acciones y programas para la prevención. ¿Existen acciones o programas específicos en el centro educativo para la prevención del abandono educativo? ¿Y formación dirigida al profesorado? ¿Cómo crees que se puede prevenir el abandono educativo desde los centros educativos?

Problemáticas detectadas. Además del aspecto académico, ¿os soléis encontrar con que las personas cuentan con otros problemas en su entorno cercano pudiendo dificultar su trayectoria educativa? ¿de qué manera se abordan en este tipo de problemas? ¿se lleva a cabo en este sentido una coordinación con otras entidades u organismos?

Recursos adicionales. ¿Qué recursos o apoyos consideras que serían necesarios para mejorar la prevención del abandono educativo?

Reincorporación y continuidad formativa



Reinserción educativa. ¿Suele ser común que estudiantes que abandonan la escuela regresen después de un tiempo? ¿De qué manera se gestiona la reincorporación desde el centro educativo?

Adaptaciones curriculares. Además del itinerario ordinario, ¿qué otros itinerarios se ofrecen? (FP Básica, programas de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento (PMAR), Programas de Diversificación Curricular (PDC, etc.), ¿cuáles son los requisitos para acceder a ellos? ¿Crees que estos itinerarios ayudan a prevenir el abandono educativo? ¿qué diferencias tienen con el itinerario ordinario?

Oportunidades NEE. En el caso del alumnado con necesidades especiales que aprueba la ESO, pero que por adaptaciones curriculares no obtiene la titulación, ¿qué oportunidades tiene para continuar formándose?

Coordinación con otras entidades. ¿Tenéis relación con entidades del Tercer Sector que lleven a cabo programas de Segunda Oportunidad? ¿Cómo es la coordinación que mantiene el centro educativo con estas entidades?

ANEXO 3. GUIÓN DE GRUPOS DE DISCUSIÓN Y ENTREVISTAS INFORMANTES

PERFIL 3

Reincorporación a la formación



- Acceso a la E2O.
- Tiempo transcurrido en la E2O.
- Experiencia en las Escuelas de Segunda Oportunidad.
- Diferencias encontradas con anteriores formaciones.
- Motivaciones para continuar en la E2O.

Si queréis podemos empezar porque me contéis un poco qué hacéis actualmente. Estáis estudiando aquí en YMCA, ¿cuánto tiempo lleváis en la Escuela de Segunda Oportunidad? ¿Qué estudiáis aquí?

¿Por qué decidisteis entrar a la Escuela de Segunda Oportunidad? ¿cuáles eran vuestras circunstancias en ese momento?

¿Cómo encontrasteis la Escuela de Segunda Oportunidad en YMCA? ¿quién os lo dijo?

¿Cómo ha sido vuestra experiencia hasta el momento en la Escuela de Segunda Oportunidad?

Cuando entrasteis el primer día, ¿cómo os sentisteis? ¿Pensabais que iba a ser igual que el instituto o diferente?

Haciendo una comparativa entre la E2O y vuestro anterior instituto, ¿qué diferencias encontráis? ¿veis diferencias en cuanto a cómo son los/as profesores/as con vosotras/os? (en la manera de impartir las clases? en los contenidos? en la relación que tenéis con los/as compañeros/as?).

¿Cuáles son vuestras motivaciones para continuar en la Escuela de Segunda Oportunidad?

¿La Escuela de Segunda Oportunidad está respondiendo a lo que os esperabais?

Experiencia en la educación formal obligatoria y abandono escolar



- Trayectorias migratorias.
- Experiencias en la educación secundaria obligatoria.
- Relaciones con el alumnado.
- Expectativas y apoyos del profesorado.
- Recursos educativos para la inclusión.
- Repetición de cursos.
- Absentismo escolar.
- Bullying y discriminación racista.
- Motivos de abandono educativo



Centrándonos ahora en vuestras experiencias pasadas, con respecto a las personas que migrasteis de otro país, ¿hace cuánto lo hicisteis?

¿Cómo era el colegio/instituto en este país? ¿qué diferencias habéis visto con respecto al instituto en España? El resto, ¿qué opinión tenéis de vuestros anteriores institutos? ¿Cómo os sentíais cada día yendo al instituto?

¿Teníais buenas relaciones con los y las compañeros/as del instituto? ¿con quiénes? ¿Tuvisteis en alguna ocasión algún problema con algún/a compañero/a? ¿y con profesores/as?

¿Sentíais que teníais apoyos por parte de los/as profesores/as? ¿Qué os decían los/as profesores/as con respecto a vuestras calificaciones? ¿Pensáis que confiaban en vosotros/as?

¿Qué creéis que hubieseis necesitado o que apoyos os hubiera gustado tener?

¿Repetisteis algún curso durante la E.S.O.?

¿Ibais a alguna clase de compensatoria, diversificación, apoyo para el aprendizaje de la lengua, etc.? ¿creéis que os ayudaba?

¿Ibais de manera asidua al instituto o hubo épocas que no fuisteis? ¿Por qué motivo?

¿Habéis visto o experimentado algún comentario discriminatorio en el instituto por haber migrado de otro país?

¿Visteis en el instituto algún comentario racista ya fuera hacia vosotros/as u otras personas? ¿cómo fue? ¿qué sucedió?

¿Por qué motivos al final terminasteis dejando el instituto?

Periodo entre abandono y reincorporación



- Tiempo transcurrido entre el abandono educativo y la reincorporación formativa.
- Experiencias laborales en el periodo transcurrido.

Dejáis el instituto, ¿y qué sucede posteriormente? ¿encontráis trabajo? ¿a qué os dedicáis durante este tiempo?

¿Cuánto tiempo pasa hasta que decidís volver a formaros?

Expectativas educativas y empleo



- Expectativas educativas
- Expectativas laborales
- Inserción laboral y satisfacción con el empleo.
- Experiencias en la búsqueda de empleo.

¿Qué esperáis del futuro? ¿Tenéis pensado continuar con algún otro tipo de estudios posteriormente?

Actualmente ¿tenéis empleo? ¿en qué? ¿cómo os sentís con respecto a este empleo?

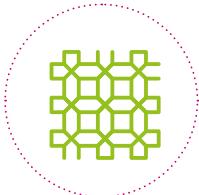
¿En qué os gustaría encontrar empleo en un futuro?

¿Habéis llevado a cabo una búsqueda de empleo? ¿cuál ha sido vuestra experiencia?

ANEXO 4. Medidas y estrategias para la prevención del abandono escolar temprano en jóvenes migrantes

El proyecto ha permitido identificar y sistematizar un conjunto de medidas y estrategias que contribuyen a prevenir el abandono escolar temprano en contextos de diversidad y vulnerabilidad, con especial énfasis en la juventud migrante.

Medidas de prevención a nivel escolar y comunitario



- **Detección y alerta temprana:** Uso de sistemas de seguimiento y alerta para identificar indicios de riesgo (absentismo, bajo rendimiento, dificultades emocionales), permitiendo actuar antes de que se formalice el abandono.
- **Formación docente en diversidad:** Incorporación de programas de capacitación en competencia intercultural y educación inclusiva para todo el profesorado, dotándolos de herramientas para la atención a la diversidad y la prevención de actitudes discriminatorias.
- **Adaptación curricular y flexibilidad:** Ofrecer itinerarios personalizados, metodologías activas, adaptaciones de contenidos y prácticas que faciliten la participación y progresión académica del alumnado con desfase curricular o necesidades específicas.
- **Refuerzo académico y tutorías individualizadas:** Crear espacios y tiempos adicionales para la tutoría y el apoyo académico, con grupos reducidos y atención personalizada para estudiantes en riesgo.
- **Acompañamiento psicosocial:** Integrar servicios de mediación, orientación psicosocial y prevención del acoso escolar, con intervenciones específicas en bienestar emocional, resolución de conflictos y construcción de autoestima.
- **Participación activa de jóvenes y familias:** Fomentar espacios de escucha y participación real, involucrando a jóvenes y sus familias en la toma de decisiones, el diseño de actividades y la evaluación de las respuestas educativas.
- **Reducción de ratio y recursos humanos ampliados:** Disminuir el tamaño de los grupos y disponer de más profesionales especializados, especialmente en los centros con mayor concentración de alumnado vulnerable.
- **Trabajo en red y coordinación interinstitucional:** Fortalecer la colaboración entre centros, servicios sociales, entidades comunitarias y administraciones públicas, utilizando protocolos comunes de gestión y derivación de casos en riesgo.

Estrategias innovadoras y buenas prácticas



- **Escuelas de Segunda Oportunidad (E2O):** Promover la expansión y reconocimiento de modelos como las E2O, que ofrecen flexibilidad, acompañamiento afectivo, capacitación profesional y metodologías integradoras, permitiendo reincorporar a alumnado excluido al proceso formativo.
- **Programas específicos de refuerzo:** Programas PROA+, PEMAR, TACOL, y unidades de acompañamiento contribuyen a la detección, orientación y mantenimiento escolar del alumnado en riesgo.
- **Metodologías participativas y prácticas:** Incorporar proyectos significativos, trabajo en equipo, talleres, actividades creativas y potenciación digital para mejorar la motivación y el vínculo con el aprendizaje.
- **Inclusión social y mediación comunitaria:** Impulsar proyectos que favorezcan el desarrollo social, la convivencia y la mediación intercultural, así como la prevención del racismo y el bullying escolar.

Recomendaciones de acción



- Priorizar el enfoque integral y flexible en todas las estrategias de prevención.
- Consolidar equipos interdisciplinares y redes comunitarias de apoyo.
- Garantizar el derecho a la participación de los y las jóvenes y sus familias en todo el ciclo educativo.
- Reconocer el carácter estructural del abandono temprano y la vulnerabilidad social de los/as jóvenes migrantes, articulando políticas educativas y sociales coherentes.
- Invertir en la ampliación de modelos innovadores como las E2O y prácticas que combinan formación académica, orientación profesional y acompañamiento psicosocial.



WWW.YMCA.ES