

BORDÓN

Revista de Pedagogía



Volumen 69
Número, 2
2017

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA

LAS FAMILIAS ANTE EL ABANDONO ESCOLAR*

Families facing early school leaving

MARÍA LUZ MARTÍNEZ SEIJO⁽¹⁾, LAURA RAYÓN RUMAYOR⁽²⁾ Y JUAN CARLOS TORREGO SEIJO⁽²⁾

⁽¹⁾ Grupo de Investigación IMECA (UAH)

⁽²⁾ Universidad de Alcalá

DOI: 10.13042/Bordon.2017.44617

Fecha de recepción: 03/02/2016 • Fecha de aceptación: 11/07/2016

Autora de contacto / Corresponding Author: María Luz Martínez Seijo. E-mail: luz.martinez@uah.es

Fecha de publicación online: 14/02/2017

INTRODUCCIÓN. Se describen las experiencias y expectativas de las familias ante el abandono temprano de la educación. El entorno familiar puede ser un factor de riesgo relacionado directamente con el abandono escolar y supone un elemento clave en las medidas de prevención que se pueden adoptar, según diversos estudios de referencia internacionales. **MÉTODO.** Se ha utilizado una triangulación metodológica intramétodos, agrupando en frecuencias las respuestas de 418 entrevistas —distribuidas en 146 jóvenes que ya han abandonado los estudios, 125 familias y 147 profesores con experiencia en el tema—, con 3 grupos de discusión para cada colectivo. Las categorías y subcategorías de estudio se han validado a través del juicio de expertos, aplicándose la fórmula Kappa de Cohen para medir la fiabilidad interevaluadores. **RESULTADOS.** Las familias consideran que podían haber hecho más para que sus hijos no abandonaran la educación; estas no son conscientes del problema hasta que comienzan a repetir y a faltar a clase en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Para las familias, la apatía, desmotivación y la dificultad de las materias en la ESO son los factores que han llevado a sus hijos a abandonar los estudios. **DISCUSIÓN.** Orientación y apoyo a familias cuyos hijos evidencien dificultades en educación primaria, una intervención específica con familias poco colaborativas, información a las familias sobre el problema del abandono temprano y un debate sereno sobre el papel de los deberes para casa, serían medidas significativas que se podrían abordar para paliar el abandono.

Palabras clave: *Abandono escolar temprano, Entorno familiar, Causas del abandono, Medidas paliativas y preventivas.*

Introducción

El Abandono Temprano de la Educación (ATE) afecta a los y las jóvenes de entre 18 y 24 años que no han alcanzado una titulación de enseñanza secundaria superior y se encuentran fuera del sistema educativo o de los sistemas de formación en las últimas cuatro semanas antes de realizarse la Encuesta de Población Activa (EPA). El abandono prematuro afecta de forma determinante al paro juvenil y “representa una pérdida de oportunidades para los y las jóvenes y un desperdicio de potencial social y económico para la Unión Europea en su conjunto” (Comisión Europea, 2011: 4)). La lucha contra el abandono es un factor decisivo y necesario para poder crecer económica, social y democráticamente en Europa. Los factores determinantes del abandono suelen ser multicausales, aunque el entorno familiar en la mayoría de las ocasiones tiene un claro factor predictivo (Galán *et al.*, 2009). Así, estudios de referencia evidencian que el entorno familiar es uno de los elementos más influyentes (Alemany, Rojas, Gallardo, Sánchez, 2013; Casquero y Navarro, 2010; Espínola y Claro, 2010; Mora, 2010; Roca, 2010), siendo, dentro de este, el nivel socioeconómico el que mayor relevancia tiene. Existen, sin embargo, controversias sobre qué tipología de participación familiar puede incidir más en el abandono escolar y de qué manera. Algunos estudios afirman que existe una clara relación entre la colaboración formal de la familia con el centro educativo y el rendimiento del alumno (Rumberger, 2011; Alemany *et al.*, 2013; Lyche, 2013). Estos trabajos consideran que es un factor decisivo la frecuencia con la que la familia contacta con el profesorado y si participa en las actividades del centro. Para Alemany *et al.* (2013) y Lyche (2013) es determinante la relación con el centro educativo y la asistencia a reuniones, el seguimiento de las faltas de asistencia y la participación de las familias en Escuelas de Padres, en la Asociación de Madres y Padres (AMPA) o en el Consejo Escolar. Estos trabajos afirman que si las familias apoyan a sus hijos en el estudio y participan

formalmente en el centro educativo, el rendimiento escolar será mayor, disminuyendo el posible absentismo y prolongándose la vida escolar.

Un segundo grupo de estudios, cuyos resultados se alejan de los anteriores, es el llevado a cabo por Castro *et al.* (2014a, 2014b, 2014c), que plantea una línea de trabajo novedosa e interesante. El metaanálisis internacional realizado sobre la relación entre participación familiar y rendimiento evidencia que la participación informal tiene mayor relevancia (Castro *et al.*, 2014a: 92 y ss.). Las aspiraciones académicas de los padres se revelan como la forma de participación que más efecto tiene sobre los resultados académicos. La comunicación con los hijos centrada en cuestiones escolares es el segundo factor de mayor incidencia, seguido de las actividades de lectura con los hijos y el estilo familiar. El segundo estudio de Castro *et al.* (2014b: 177) evalúa el impacto de diferentes formas de participación familiar en el desempeño académico de estudiantes españoles en las etapas de infantil, primaria y secundaria, y arroja resultados en la misma línea. Aparecen de nuevo como factores determinantes en el rendimiento escolar las aspiraciones académicas de las familias, con un impacto incluso mayor que el nivel sociocultural. Otro factor que tiene una gran influencia sobre el rendimiento es el sentimiento de pertenencia de la familia al centro, ya que supone compartir el modelo educativo de la escuela. A este factor le sigue en importancia un clima educativo familiar supervisado. La ayuda en las tareas escolares en casa parece tener un alto impacto en educación primaria y más aún en secundaria. La asistencia a reuniones del centro tiene un impacto negativo seguramente porque sea un indicador indirecto de dificultades de disciplina, falta de rendimiento o absentismo, dando lugar a una participación formal, incluso a veces a una “sobreparticipación” (ibíd.: 178). En el tercer trabajo, de Castro y colaboradores (2014c), orientado a estudiar el impacto entre implicación familiar y el nivel de desempeño en matemáticas, se evidencia la

existencia de un nivel óptimo de apoyo familiar, pero si este se sobrepasa la relación se invierte. En estos estudios, la participación formal de las familias a través del AMPA o en actividades regladas tiene un efecto poco significativo en el rendimiento.

Destacan también los estudios realizados por Martín Quintana *et al.* (2015a, 2015b), para quienes el ATE está asociado a una baja supervisión educativa, a un bajo nivel formativo de los padres y madres y a un clima familiar conflictivo, con carencias en la comunicación con los hijos y las hijas. Resulta especialmente interesante el trabajo de estos autores, orientado a evaluar el impacto de un programa de educación parental para prevenir el ATE, cuyos resultados evidencian que aquellas madres con hijos e hijas en riesgo de abandono tienen menos competencias personales y resiliencia, menos estrategias para buscar un apoyo formal en la escuela, así como dificultades para promover una supervisión y actividades educativas; competencias que mejorarían con una intervención sistemática psicoeducativa (Martín Quintana *et al.*, 2015b). El estudio de Marchena *et al.* (2105) también contempla el contexto familiar y la supervisión educativa informal de los padres y madres como factores que predicen la continuidad escolar.

Desde estos planteamientos, nuestro objetivo es describir los procesos y experiencias que las familias sufren ante el abandono escolar de sus hijos e hijas, y contrastar estos datos con el punto de vista del profesorado. Un objetivo que se incardina en una investigación más amplia orientada a describir los procesos y factores implicados en el ATE desde la experiencia de los tres colectivos señalados. Concretamente, en este artículo describimos cómo las familias han afrontado la escolarización de sus hijos e hijas y el abandono de la educación, qué expectativas formativas tenían para ellos, con qué causas relacionan el abandono de la formación y qué medidas consideran hubieran sido las más pertinentes para evitarlo. Las medidas preventivas

para paliar el problema del ATE requieren conocer el papel de las familias en el apoyo y seguimiento de la escolarización de los hijos e hijas, identificar cómo han afrontado el proceso y conocer las acciones que valoran como las más significativas para reducirlo. Obtener una visión amplia y profunda sobre ello ayudará a su prevención al permitir seleccionar y adaptar las vías para la mejora de la participación familiar mediante programas específicos (Jeynes, 2010, 2012; LaRocque, Kleiman y Darling, 2011; Castro *et al.*, 2014a; Martín Quintana *et al.*, 2015b).

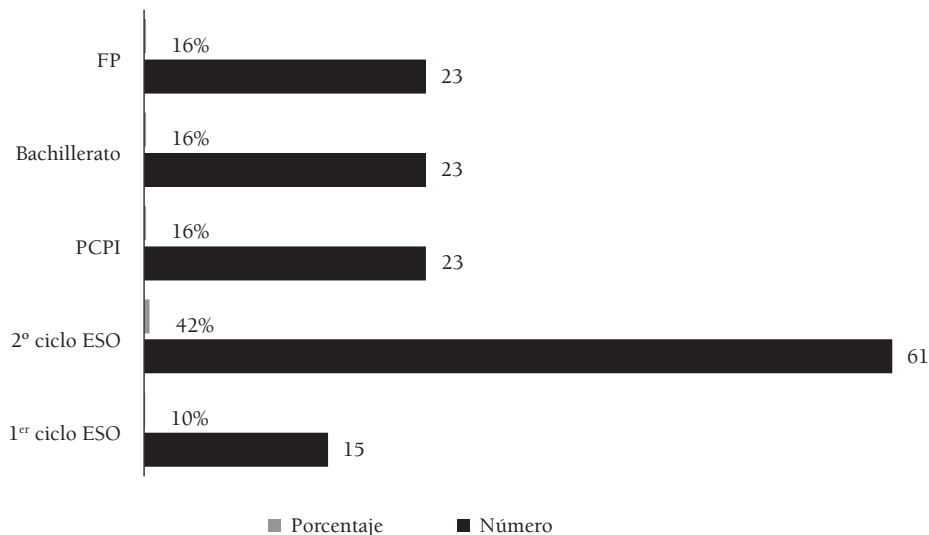
Método

A continuación se presentan la descripción de la muestra objeto de estudio y los instrumentos de recogida y análisis de los datos.

Muestra

Sobre los casos de abandono no hay una base estadística institucional, son las secretarías administrativas de los centros escolares la única vía de acceso segura. El expediente escolar facilita información, en principio, sobre si ha habido o no abandono de la educación, aunque posteriormente hay que ratificarla. Si un alumno mayor de 16 años no se da de baja explícitamente de un centro, o si al centro no le consta su alta en un nuevo centro, el centro de origen no puede hacer efectiva su baja, lo que provoca que muchos abandonos queden encubiertos por matrículas inexistentes. Carrasco (2004) y Serra y Palaudària (2010) advierten de las implicaciones que tiene para la investigación el que no exista una base de datos institucional de jóvenes que han abandonado la educación, ya que los déficits de información institucional muestran en qué medida situaciones preocupantes quedan ocultas tras la imprecisión de datos disponibles, y dificultan el acceso a datos que permitan reflexionar sobre tales problemas. Por ello, y ante la imposibilidad de alcanzar una

GRÁFICO 1. Casos de jóvenes entrevistados, según la etapa en que abandonaron los estudios



Fuente: elaboración propia.

representación estadística significativa, tomamos la decisión de elaborar una representación tipológica y socioestructural de centros educativos, caracterizada por: 1) un equilibrio entre zona rural —municipios iguales o menores a 20.000 habitantes— y zona urbana —municipios mayores de 20.000 habitantes—; 2) una diversidad de la ruralidad que permitiera seleccionar a sujetos de zonas más industriales, y a sujetos de territorios agrícolas/ganaderos, menos favorecidos económicamente; y 3) que incluyera las capitales de provincia de Castilla y León y la ciudad de Ponferrada, así como centros en barrios socioeconómicamente deprimidos y de clase media. La segunda decisión importante fue conformar un equipo voluntario de 19 profesores entrevistadores, pertenecientes al Cuerpo de Educación Secundaria, y con un claro interés hacia el tema, para que inicialmente elaborasen un listado de jóvenes que previsiblemente hubieran abandonado los estudios, y una vez confirmado este extremo solicitaran su participación en el estudio. A partir de ahí, se elaboró una base de datos de jóvenes

dispuestos a informar (gráfico 1) y a través de un *muestreo entrelazado* (Flick, 2009: 147) los entrevistadores contactaron después con las familias y el profesorado. Durante seis meses, de enero a junio de 2014, se llevaron a cabo las entrevistas.

Instrumentos de recogida y análisis de los datos

Se ha empleado una triangulación metodológica intramétodos para un primer tratamiento de los datos, cuantificando respuestas de las 418 entrevistas: 146 para jóvenes, 125 para familias y 147 para profesores y profesoras con experiencia profesional en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de más de 10 años (tabla 1).

A partir de ahí se diseña una entrevista estructurada, definida por 7 bloques, disponible en formato digital para permitir un volcado de datos inmediato. El contenido de la misma se

estructura en 2 bloques relativos a datos sociodemográficos y estructurales (edad, sexo, ocupación, tipo de centro en el que cursó la ESO, etc.), y los 5 restantes basados en los estudios llevados a cabo por Alemany *et al.* (2013) y Lyche (2013), y orientados a dar respuesta a los objetivos planteados: identificar el valor que cada colectivo otorga a los factores personales, familiares, sociales y educativos implicados en el ATE, y describir cómo asume cada colectivo dichos factores y procesos implicados en el abandono.

TABLA 1. Entrevistas por provincia, colectivo, sexo y ámbito

	Jóvenes	Familias	Profesorado	
Zamora	16	13	16	
Valladolid	16	13	16	
Soria	15	14	16	
Segovia	18	15	16	
Salamanca	18	12	18	
Palencia	18	15	17	
León	15	17	16	
Burgos	16	14	16	
Ávila	16	12	16	
	Hombre	89	42	66
	Mujer	57	83	81
	Urbano	81	62	79
Total	Rural	65	63	68
		146	125	147

Fuente: elaboración propia.

La entrevista se define por 5 unidades de análisis principales, definidas a su vez por subunidades, que presentaremos más abajo. Antes, cabe señalar que elaboramos tres bases de datos: la de jóvenes incluía 98 preguntas; la de familias, 114; y la de profesores, 105; con un total de 45 preguntas coincidentes que aportan una visión de contraste global para los tres colectivos y 52 preguntas coincidentes para familias y profesorado. Esto nos permite cruzar las respuestas para un primer agrupamiento cuantitativo, contrastando respuestas coincidentes de al menos dos de los colectivos entrevistados. Un criterio fundamental, porque si los resultados se repiten entonces aseguramos la dependencia de los datos, entendida como un contraste entre colectivos y un criterio clave para asegurarnos la confirmabilidad de los resultados. En el método de análisis de contenido (Mayring, 2000; Hsieh y Shanmon, 2005), este momento se denomina recuperación de datos, y lo utilizamos para identificar tendencias sobre cómo las familias han afrontado la escolarización de sus hijos e hijas y el posterior ATE, identificar patrones comunes y divergentes respecto a las expectativas educativas para sus hijos, y si hay coincidencia o no en las causas que subyacen en el ATE y en las medidas que proponen para combatirlo. Estas agrupaciones permiten además observar si hay divergencias entre los colectivos en relación con estas cuestiones. Exponemos a continuación (tabla 2) las cinco unidades de análisis principales, las subunidades correspondientes, junto con las temáticas de las preguntas de la entrevista para cada unidad de análisis principal, así como la coincidencia o no de las preguntas entre colectivos a la que nos hemos referido más arriba.

TABLA 2. Unidades de análisis, subunidades y temática de preguntas de la entrevista

Unidad de análisis	Subunidades principales
Experiencia personal ATE	Factores explicativos / Postura personal ante el ATE / Dificultades para el estudio / Importancia de la formación para un futuro / Valor titulación académica / Aspiraciones educativas / Posibilidades educativas reales / Previsiones para un retorno a la formación.

TABLA 2. Unidades de análisis, subunidades y temática de preguntas de la entrevista (cont.)

Temática de las preguntas	Jóvenes	Familias	Profesorado
Término ATE	--	--	O
Gravedad del ATE	--	--	O
Motivos para ATE	O	O	O
Factores externos para ATE	O	O	O
Arrepentimiento de ATE	O	O	--
Razones de arrepentimiento	O	O	--
Previsión vuelta al estudio	O	O	--
Dificultades para retornar al estudio	O	O	O
Profesión elegida	O	O	--
Titulación para profesión elegida/preferida	O	O	--
Tipo de titulación requerida	--	O	--
Importancia de la educación y la formación para el futuro	--	O	O
Valor de título académico	--	O	O
Aspiraciones y alcance educativo	--	O	--
Influencia aspiraciones alcance educativo	--		O
Consideración posibilidades educativas hijos/as	--	O	--
Razones alcance educativo	--	O	--
Sentimientos ante ATE	--	O	--

O : Trata el contenido señalado.

-- : No trata el contenido señalado

Unidad de análisis	Subunidades principales
Entorno familiar	Adecuación perfil socioeconómico y cultural de padres / Apoyo recibido para el estudio / Figuras de apoyo / Curso hasta el que se ofreció apoyo al estudio / Influencia del apoyo familiar en el abandono / Capacidad para evitar el abandono / Actuaciones concretas para evitarlo / Ayuda en el hogar para las tareas académicas / Tipo de medidas ante las malas calificaciones.

Temática de las preguntas	Jóvenes	Familias	Profesorado
Situación económica de familia	O	O	--
Influencia situación económica de familia en ATE	--	--	O
Nivel cultural de familia	O	O	--
Influencia nivel cultural de familia en ATE	--	--	O
Nivel de estudios de padres	O	O	--

TABLA 2. Unidades de análisis, subunidades y temática de preguntas de la entrevista (cont.)

Temática de las preguntas	Jóvenes	Familias	Profesorado
Adecuación trabajo a cualificación	--	O	--
Apoyo recibido de la familia para el estudio	O	O	O
Influencia apoyo de familia en el ATE	--	--	O
Capacidad de familias para evitar ATE	--	--	O
Actuaciones de familia para evitar ATE	--	--	O
Figura que apoya más en el estudios	O	O	O
Ayuda en casa para tareas educativas	O	O	--
Realización de deberes por alumnos ATE	--	--	O
Edad límite de ayuda en tareas educativas	--	O	--
Material escolar necesario	O	O	O
Reuniones con tutores	O	O	O
Apoyo de familia al estudio	O	O	O
Supervisión de tareas escolares	O	O	O
Interés por los exámenes	O	O	--
Reñir por malas notas	O	O	--
Castigar por malas notas	O	O	--
Premiar por sacar buenas notas	O	O	--

O : Trata el contenido señalado.

-- : No trata el contenido señalado.

Unidad de análisis	Subunidades principales		
Historial educativo	Percepción del historial educativo / La transición al instituto / Momento del alejamiento del estudio / Absentismo y apoyos / Repetición y apoyos / Beneficios de la repetición / Orientación educativa / Agrupamientos / Relación con compañeros / Relación con el profesorado.		
Temática de las preguntas	Jóvenes	Familias	Profesorado
Experiencia en trabajo con ATE	--	--	O
Prevención ATE	--	--	O
Metodologías para prevención ATE	--	--	O
Ejemplos metodologías para prevención ATE	--	--	O
Actuaciones para recuperar al alumnado	--	--	O
Dificultades y obstáculos para luchar contra el abandono escolar	--	--	O

TABLA 2. Unidades de análisis, subunidades y temática de preguntas de la entrevista (cont.)

Temática de las preguntas	Jóvenes	Familias	Profesorado
Percepción historial educativo de jóvenes ATE	--	0	0
Identificación con el paso por el instituto	0	0	--
Momento de alejamiento del estudio	0	0	0
Momento puntual de ATE	0	0	0
Factores influyentes en el ATE	0	0	0
Factores útiles para no abandonar	0	0	0
Actuaciones convenientes para combatir ATE	--	0	0
Impedimentos para la atención en centro	0	0	0
Influencia de profesores en ATE	--	--	0
Relación mantenida con profesores	0	0	0
Estilo de profesor motivador	0	0	0
Actuación ante incomprensión de contenidos	0	0	0
Estímulo trabajo en grupo por profesores	0	0	0
Colaboración en trabajos colectivos	0	0	0
Horario diario para el estudio	0	0	--
Sitio fijo para el estudio	0	0	--
Tiempo destinado al estudio	0	0	--
Otras actividades extraescolares	0	0	--
Expulsiones	0	0	0
Consecuencias de las expulsiones	--	0	--
Historial de repetición	0	0	0
Número de cursos repetidos	0	0	--
Cursos repetidos	0	0	--
Beneficios de repetición	0	0	0
Consecuencias negativas repetición	--	--	0
Promoción por imperativo legal	0	0	--
Opinión sobre la promoción por imperativo legal	--	--	0
Apoyos educativos en el aula	0	0	0
Apoyos educativos fuera del aula	0	0	0
Utilidad de los apoyos	0	0	0
Orientación individualizada del tutor y/u orientador del centro	0	0	0
Orientación educativa	0	0	0
Orientación profesional	0	0	0
Adecuación de la orientación recibida	0	0	0

TABLA 2. Unidades de análisis, subunidades y temática de preguntas de la entrevista (cont.)

Temática de las preguntas	Jóvenes	Familias	Profesorado
Propuestas a centros para apoyo en el estudio	O	O	--
Dificultades en el centro para el estudio	O	O	O
Tipo de agrupamientos	O	O	--
El mejor agrupamiento para alumnado ATE	--	--	O
Ayuda de agrupamientos heterogéneos	--	--	O
Motivación alumnos según agrupamientos	O	O	O

O: Trata el contenido señalado.

--: No trata el contenido señalado.

Unidad de análisis	Subunidades principales
Entorno escolar	Influencia del docente en el ATE / Actuaciones de los profesores / Frecuencia reuniones tutor / Participación familias AMPA, Consejo Escolar, Escuela de Padres / Colaboración familia-centro / Vías de comunicación / Actuaciones detección del ATE / Actuaciones de refuerzo.

Temática de las preguntas	Jóvenes	Familias	Profesorado
Frecuencia reuniones con tutor	--	O	O
Seguimiento de las faltas de asistencia	--	O	O
Justificación de las faltas de asistencia	--	O	O
Vías de comunicación con el centro	--	O	O
Participación AMPA	--	O	O
Participación Consejo Escolar	--	O	O
Relación familia con el centro	--	O	O
Colaboración con el centro	--	O	O
Contribución de relación y comunicación centro-familia para evitar ATE	--	--	O
Valoración de la relación con tutor y profesores	--	O	O
Relación profesores-familia	--	O	O
Escuela de padres	--	O	O
Temáticas escuela de padres	--	O	--
Actuaciones de refuerzo	--	O	O
Posibilidad de otras actuaciones	--	O	O
Ejemplos actuaciones de centro	--	O	O

O: Trata el contenido señalado.

--: No trata el contenido señalado.

TABLA 2. Unidades de análisis, subunidades y temática de preguntas de la entrevista (cont.)

Unidad de análisis	Subunidades principales		
Medidas de retorno	Pruebas libres obtención del Título ESO / Formación en Centros de Educación para Personas Adultas (CEPAs) / Cursos preparatorios acceso a Formación Profesional (FP) y Bachillerato a distancia.		
Temática de las preguntas	Jóvenes	Familias	Profesorado
Participación en programa de refuerzo educativo	O	O	O
Utilidad de programa de refuerzo	O	O	O
Conocimiento formación profesional modular	O	--	--
ESO para adultos	O	O	--
Cursos para pruebas de ESO en adultos	O	O	--
FP y Bachillerato <i>online</i>	O	O	--
Cursos para prueba de acceso a Formación Profesional	O	O	--
Interés en participar en formación	O	--	--
Motivación para continuar formación	--	O	--
Elección tipo de formación	O	--	--
Colaboración con agentes externos para mejor apoyo al alumnado y abordar problemas de carácter socioeducativo	--	--	O
Formación de familias	--	--	O
Temática formación familias	--	O	O
Líneas formativas para el profesorado para mejora de docencia en ATE	--	--	O

O: Trata el contenido señalado.

--: No trata el contenido señalado.

La entrevista con las familias produce fundamentalmente datos basados en un conocimiento narrativo-experiencial (Flick, 2009: 90), por ello, utilizamos la técnica del grupo de discusión durante el mes de marzo de 2014, bajo una selección tipológica y estructural equilibrada zona rural-urbana y nivel socioeconómico de los participantes, compuesto por 5 miembros para cada colectivo. Con el fin de optimizar la validez del protocolo, se trataron en los grupos las cuestiones de las 5 unidades de análisis que definen la entrevista, que a modo de organizadores previos definieron el guion de temas a

debatir. Solo un investigador fue responsable del análisis de los datos en esta fase.

La categoría “factores del entorno familiar” y subcategorías resultantes son: 1) expectativas académicas y apoyo al estudio; 2) factores influyentes en el ATE y respuestas dadas a los mismos, y 3) propuestas de actuación para reducir el ATE, que describen cómo las familias han afrontado el ATE, y que fueron validadas por el juicio de 5 docentes universitarios expertos en educación, más concretamente en el fracaso escolar y abandono de la formación. Se aplicó la fórmula Kappa de Cohen

para medir la fiabilidad interevaluadores, obteniendo una fiabilidad muy satisfactoria, dado que en referencia al grado de correlación entre expertos se obtuvo: 1 (Muy bueno) con dos de los expertos, y de .94 y .72 (Bueno) con los otros dos; lo que verifica las categorías empleadas en la presente investigación (tabla 3).

TABLA 3. Coeficientes Kappa

Investigador principal	Experto 1	Experto 2	Experto 3	Experto 4
Medida de acuerdo Kappa	.72	0.94	1	1
Grado de acuerdo según Landis y Koch	Bueno (0.6-0.8)	Muy bueno (0.8-1)	Muy bueno (0.8-1)	Muy bueno (0.8-1)

Resultados

Expectativas académicas y apoyo al estudio

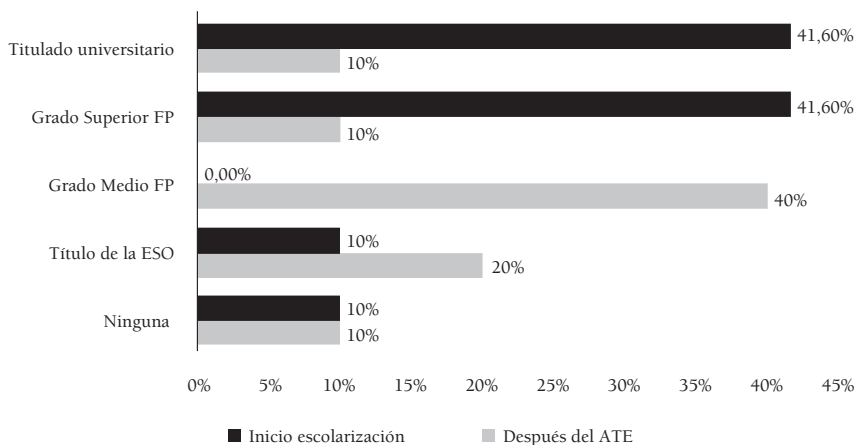
El 80% de padres y madres consideran importante la formación de sus hijos e hijas, lamentan mucho que estos hayan abandonado los estudios porque entienden que la obtención de una titulación es importante para una salida profesional. Muestran un sentimiento de frustración, experimentan malestar y utilizan términos como *decepción*, *desilusión*, *desesperación* para expresar lo que sienten en el 90% de las respuestas de la entrevista.

Las familias vinculan la obtención de un título con el éxito en el mercado laboral, y consideran que sus hijos e hijas se han quedado sin posibilidades dignas de futuro, a pesar de considerar que estos tengan posibilidad de seguir estudiando. Un 53% de los padres y madres entrevistados prevé que sus hijos o hijas vuelvan a estudiar. Ante la pregunta sobre qué dificultades encontraría su hijo/a para volver a estudiar, el 50% de padres y madres asume la falta de motivación y desafección

GRÁFICO 2. Dificultades para retomar la formación



GRÁFICO 3. Expectativas académicas antes y después del ATE



que tienen en la actualidad ante el estudio, argumento que esgrime un 80% del profesorado (gráfico 2).

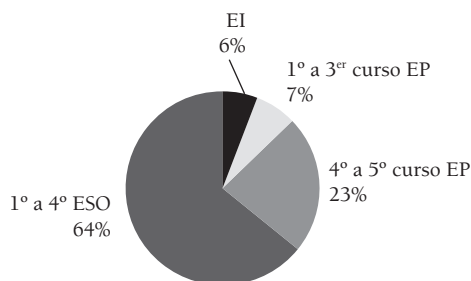
Las expectativas académicas que tienen para sus hijos e hijas varían después de producirse el ATE, de modo que en los primeros años de escolarización un 40% de familias desean para sus hijos e hijas una titulación universitaria, pero después del ATE, y ante la posibilidad de que retomaran los estudios, solo un 10% opta por esta elección. La opción de alcanzar la ESO se duplica después del ATE, que pasa a ser la opción elegida por un 20% de familias (gráfico 3).

El apoyo ofrecido a sus hijos e hijas en el estudio se considera bueno para un 89% de las familias, resultado que difiere notablemente de lo que piensa el profesorado, quien entiende que las familias no ofrecen el apoyo suficiente en un 71%. La no realización de los deberes, las actitudes descuidadas que los alumnos tienen con el material escolar y la poca motivación ante el estudio son evidencias que el profesorado identifica con factores predictivos del abandono y que asumen como cuestiones que competen a la responsabilidad de las familias. Para estos, las familias llevan a cabo un control y apoyo al estudio débil y escaso, no se considera que

supervisen la realización de las tareas escolares con asiduidad.

La madre es quien más apoya al estudio, solo un 33% de las familias considera que padres y madres ayudan por igual. El apoyo a las tareas escolares va disminuyendo progresivamente a medida que los hijos avanzan en la escolarización, concentrándose e incrementándose bruscamente el número de renuncias en la ESO, con un 64%, tal como vemos en el siguiente gráfico.

GRÁFICO 4. Renuncia al apoyo en las tareas escolares por intervalos en cursos académicos



Para las familias abordar los contenidos escolares es, a medida que progresan sus hijos o hijas en la educación primaria y la educación secundaria, una tarea que entraña cada vez más

dificultad. Esta afirmación se constata en la entrevista en declaraciones como las siguientes:

“Me he dedicado a ellos, desde pequeños he estado volcada, les enseñé a leer en casa porque en el cole no seguían el ritmo, pero mi marido nada, nunca les ha ayudado, y ahora le pasa factura, no le cuentan nada, pero entonces yo le decía diles que estudien, y él nada... Y yo les ayudé hasta que pude, luego ya no sabía cómo hacerlo!” (entrev. 89 /madre Z).

“Yo les he ayudado un poco, mis estudios no son grandes... ¿qué puedo explicar yo? Si no tengo ni idea. Luego en el instituto les metí en clases particulares y no sirvió, no elegí bien, no dio resultado, así que influye que tengas conocimientos para poderles ayudar, y era yo, el padre nada” (entrev. 65 / madre S).

El nivel de estudios alcanzados se evidencia en los grupos de discusión como un elemento importante para las familias en el momento de justificar las dificultades experimentadas en el

apoyo que han dado a sus hijos o hijas. El 60% de padres y el 52% de madres tienen un nivel de estudios de ESO (gráfico 5).

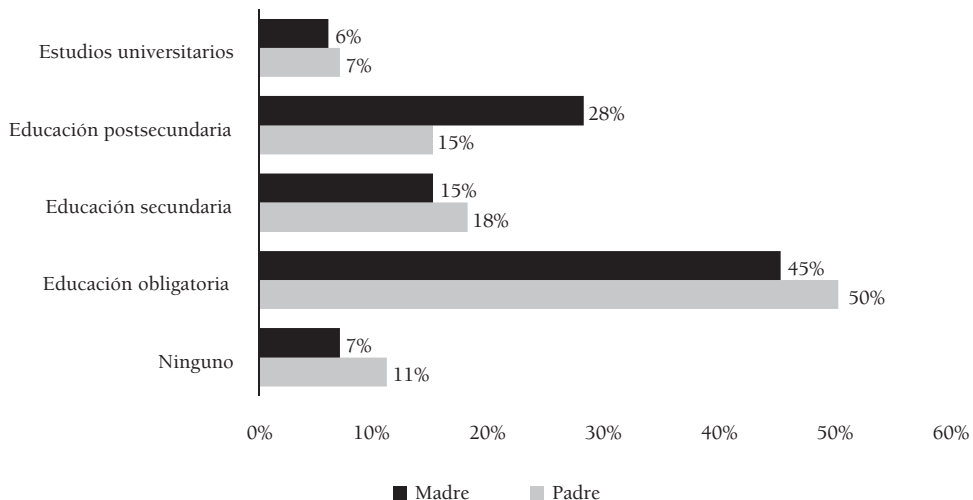
Los jóvenes en el grupo de discusión reconocen este extremo, con afirmaciones claras como la siguiente:

“Mis padres tampoco me podían ayudar, no tienen grandes estudios no podían ponerse conmigo con los deberes” (GD. J-P).

Factores influyentes en el ATE y respuestas dadas a los mismos

Las familias consideran que uno de los factores que más ha influido en el ATE es la apatía, prueba de ello es que un 54% lo sitúa en primer lugar; en segundo lugar, con una frecuencia del 46% se agrupan las respuestas que identifican la desmotivación ante el estudio como un factor influyente; y en tercer lugar, con un 31%, se agrupan las respuestas que identifican las dificultades de las asignaturas. Le sigue, en cuarto lugar, con una frecuencia de un 26%,

GRÁFICO 5. Nivel de estudios de las familias



las respuestas que se aglutinan en torno a que sus hijos o hijas frecuentaban amistades sin interés por el estudio. En quinto lugar, con un 25%, aparece el profesorado que no incentiva el interés por el estudio. Factores que ven ajenos al control y atención que como padres y madres han prestado al proceso educativo de sus hijos e hijas. Para el profesorado es la desmotivación el factor más influyente, con un 62%, y en segundo lugar, y con casi la mitad de las elecciones, aparecen las dificultades que presentan las asignaturas para ser abordadas con éxito (gráfico 6).

Un 64% de las familias asumen el primer ciclo de la ESO como inicio de la desafección al estudio. Las familias toman conciencia de que algo no va bien cuando se producen el absentismo y las repeticiones —un 94% de jóvenes participantes han repetido al menos una vez—, y tén-gase en cuenta que el 53% de los alumnos han abandonado sus estudios en el segundo ciclo de la ESO. Solo un 25% de familias reconocen que los problemas escolares se inician en la Primaria, principalmente en el tercer ciclo.

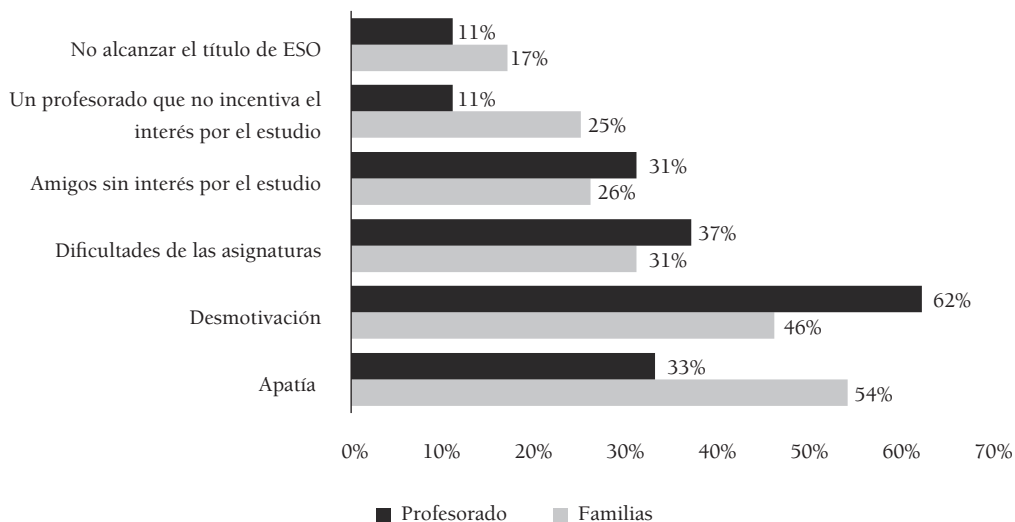
Llama la atención el escaso uso de los mecanismos de participación y voz que hacen las familias

cuando detectan que sus hijos quieren abandonar los estudios. Un 81% reconoce haber optado por hablar con su hijo y el 50% optaron en segunda opción por la comunicación con el tutor. Finalmente, las familias de la muestra no son un colectivo que participe en las AMPA, el Consejo Escolar ni en Escuelas de Padres, solo un 2% confirma su participación.

Ante el suspenso, un 70% de las familias reconocen que utilizaron el mecanismo de la amonestación y “la regañina”, y solo un 20% han empleado el refuerzo positivo cuando sus hijos obtuvieron buenas notas. Consideran que la repetición no ha sido muy beneficiosa con una frecuencia de un 39% y un 46% se pronuncia claramente en contra, frente a un 15% que lo asume como una medida que fue muy edificante para sus hijos.

Cuando se pregunta a las familias si sus hijos o hijas han sido expulsados alguna vez del centro escolar, un 39% niega que su hijo fuera sancionado con la expulsión, siendo reconocido por un 61% de familias. Ante las consecuencias que tuvo esta sanción en el seno familiar, un 40% de las familias optaron por comunicar su desaprobación

GRÁFICO 6. Factores más influyentes en el ATE según el punto de vista de las familias y el profesorado



y malestar a sus hijos o hijas y un 30% por el castigo. Y solo un 20% reconoce haberse puesto en contacto con el tutor o el equipo directivo del centro. El consejo orientador de un modo individualizado no es reconocido por la familias como una medida que haya sido real para sus hijos, solo el 11% reconoce que su hijo tuvo mucha orientación, pero el 44% asume que o fue inexistente o muy escasa, y el resto no reconoce la aplicación de esta medida.

Propuestas de actuación para reducir el ATEF

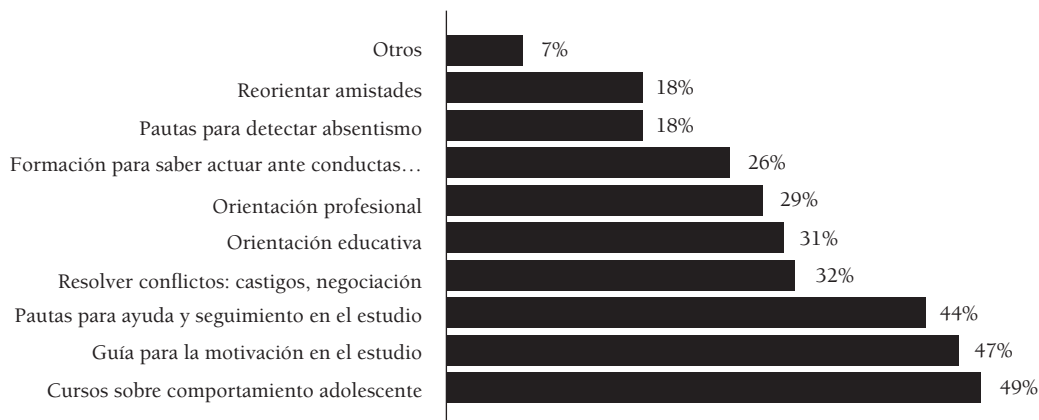
Las familias consideran que los centros podían haber hecho más para evitar el abandono. Hay una tendencia clara, ratificada en el grupo de discusión, que queda recogida en expresiones, como: “convencerle de la importancia del estudio”, “animarle y motivarle”, “hacerle más caso” (GD-F). Las familias consideran que en los centros educativos sí hubieran podido hacer más para evitar el abandono, motivando a sus hijos. Para el 72% de las familias un apoyo individualizado hubiera sido suficiente.

Las familias en un 89% consideran útil recibir formación para colaborar con los centros en la prevención del abandono, pero solo un 17%

confirma que ha participado en algún momento en Escuelas de Padres. Recibir información sobre algunos temas, como el comportamiento adolescente, es para un 49% de familias importante, al reconocer no haber sabido qué hacer en determinadas situaciones. Le sigue con el 47% de respuestas la alternativa de ofrecerles apoyo o una guía para saber cómo motivar a sus hijos o hijas hacia el estudio, y un 44% de familias seleccionan pautas de ayuda y seguimiento en el estudio. Los conocimientos sobre resolución de conflictos son para un 32% de las familias un tema relevante, seguido con un 29% los conocimientos para orientarles profesionalmente y, finalmente, con un 18% de respuestas, dos temas, el saber cómo reorientar amistades y ofrecerles pautas para detectar el absentismo (gráfico 7).

Respecto al conocimiento sobre la oferta de cursos de preparación para las pruebas libres que facultan para la obtención del Título de Graduado en Enseñanza Secundaria en CEPAS y aulas de adultos, y la oferta formativa en ESO en los centros de Educación de Adultos, la mitad de las familias no conocen estas alternativas. Se evidencia aún menos conocimiento sobre la formación a distancia en Formación Profesional y Bachillerato, un 81% reconoce desconocer estas últimas alternativas.

GRÁFICO 7. Temas formativos seleccionados por las familias para prevenir el ATE



Discusión

Las familias no tienen una percepción del papel determinante que desempeñan en el proceso de desafección que han experimentado sus hijos o hijas hasta llegar al ATE, ni son muy conscientes de que este proceso suele iniciarse en educación primaria, etapa en la que determinados indicios pueden ser señales del posterior abandono de la ESO de un número importante de jóvenes. Para las familias el ATE se hace realidad cuando sus hijos inician el historial de repetición en la ESO y comienza el absentismo. Las familias tienen una concepción de la participación en la educación de sus hijos muy formal, centrada en el apoyo en las tareas escolares. Además, los factores que consideran más influyentes en el ATE, los perciben como algo ajeno a su control y responsabilidad. Resultados que podrían indicar la distancia cultural entre el mundo escolar y las familias.

En este sentido, las familias asumirían una concepción de la participación en la educación muy diferente a la participación eficaz que los estudios recientes de Castro *et al.* (2014a; 2014b; 2014c) relacionan con un buen rendimiento. Estos trabajos indican que un estilo familiar claramente orientado por altas expectativas académicas, una buena comunicación con sus hijos centrada en su formación y aprendizaje, y en el desarrollo de hábitos de lectura, es más eficaz que aquella que únicamente se centra en la supervisión de los deberes escolares.

Esta distancia cultural entre escuela y familias que se evidenciaría a través de un modelo de participación poco eficaz para un buen desempeño escolar explicaría también la controversia entre familias y profesorado en relación al apoyo al estudio ofrecido a sus hijos. Los docentes asumen que las familias no apoyan a sus hijos suficientemente, quizás porque el profesorado utiliza una concepción de la participación familiar más cercana a los estudios citados de Castro y colaboradores. En este sentido, aparecen otros

resultados interesantes, la débil participación de las familias en los centros escolares que indicaría una falta de vinculación y pertenencia al centro, un factor fundamental para niveles positivos de desempeño académico (Castro *et al.*, 2014b). Los trabajos citados indican que otro factor relevante para un desempeño académico eficaz es que las familias desarrollen en los chicos la autonomía y la capacidad de responsabilizarse de sus propias tareas, y no tanto controlar los deberes o apoyarles directamente en su realización.

Se genera una situación paradójica que indicaría el camino iniciado por los trabajos de Jeynes, 2010, 2012; LaRocque, Kleiman y Darling, 2011; Castro *et al.*, 2014a y Martín Quintana *et al.*, 2015b, la promoción de la colaboración familias-escuela, basada en compartir objetivos comunes. Y aunque estos estudios evidencian que la participación familiar eficaz para un buen desempeño académico puede adoptar distintas formas, parece necesario realizar una intervención sistemática que mejore la participación familiar desde la educación primaria. En este sentido, sería interesante el desarrollo de programas orientados a que las familias aprendan a realizar una supervisión más ambiciosa de la formación y el aprendizaje, orientada no solo al control de las tareas escolares, y sí a la promoción de actividades culturales en familia, de hábitos lectores, y a desarrollar estrategias para promover la autonomía y responsabilidad de sus hijos en su aprendizaje, y en otras facetas de su vida.

Los resultados relacionados con los *niveles educativos de estas familias* parecen indicar también este camino. Solo el 23% de los padres y el 30% de las madres de la muestra habrían alcanzado estudios postsecundarios, pero el 76% de padres y 70% de madres no habrían conseguido un nivel de estudios secundarios posobligatorios, lo que indicaría un nivel sociocultural bajo, que podría explicar también el escaso nivel de interacción y participación en los centros.

Las familias requieren ayuda y orientación, de lo cual los profesores no parecen ser conscientes. Esta reflexión debería implicar un replanteamiento de la asignación de tareas para casa, porque aunque en los centros no se pueda suplir lo que no se puede hacer en el hogar, las diferencias socioeducativas se agrandan cuanto más carga haya fuera del entorno educativo y no existan estrategias de mejora para una participación familiar que

permita un desempeño académico positivo. Esta situación podría mitigarse con nuevas medidas basadas en la generación de nuevos actores educativos que mediaran entre el alumnado, sus familias y el centro escolar a través de la gestión de un proyecto común de colaboración entre todos ellos, y una propuesta de intervención muy pautada y basada en contratos de compromiso, apoyo y acompañamiento educativo.

Nota

* Este artículo nace de un proyecto de investigación financiado por la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León, al amparo de un convenio de colaboración con la Universidad de Valladolid y la Universidad de Alcalá. Dirigido por Juan Carlos Torrego y coordinado por M^a Luz Martínez. Los autores quieren mostrar aquí su agradecimiento a la entidad financiadora, sin la que no habría sido posible llevar a cabo esta investigación.

Referencias bibliográficas

- Alegre, M. A., y Benito, R. (2010). Los factores del abandono educativo temprano. España en el marco europeo. *Revista de Educación*, Número Extraordinario, 65-92.
- Aleman, I., Rojas, R., Gallardo, M. I., y Sánchez, S. (2013). El abandono escolar temprano en un contexto multicultural. Análisis de sus causas por los agentes profesionales y sociales implicados. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 4(2), 191-203.
- Carrasco, S. (2004). *Inmigración, contexto familiar y educación. Procesos y experiencias de la población marroquí, ecuatoriana, china y senegambiana*. Barcelona, España: ICE de la UAB.
- Casquero, A., y Navarro, M. L. (2010). Determinantes del abandono escolar temprano en España: un análisis por género. *Revista de Educación*, Número Extraordinario, 191-223.
- Castro, M., Expósito, E., Lizasoain, L., López, E., y Navarro, E. (2014a). Participación familiar y rendimiento académico. Una síntesis meta-analítica. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. *La participación de las familias en la Educación Escolar* (pp. 83-105). Madrid, España: Secretaría General Técnica.
- Castro, M., Expósito, E., Lizasoain, L., López, E., y Navarro, E. (2014b). Participación familiar y rendimiento académico de alumnos españoles de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. *La participación de las familias en la Educación Escolar* (pp. 167-179). Madrid, España: Secretaría General Técnica.
- Castro, M., Expósito, E., Lizasoain, L., López, E., y Navarro, E. (2014c). Evaluación del impacto de la participación familiar sobre la competencia matemática en PISA 2012. Un estudio internacional comparado. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. *La participación de las familias en la Educación Escolar* (pp. 107-125). Madrid, España: Secretaría General Técnica.
- Comisión Europea /EACEA /Eurydice /Cedefop (2011). *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures*. Eurydice and Cedefop Report. Luxembourg, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Espínola, V., y Claro, J. P. (2010). Estrategias de prevención de la deserción en la Educación Secundaria: perspectiva latinoamericana. *Revista de Educación*, Número Extraordinario, 257-280.

- Flick, U. (2009). *La Gestión de la Calidad en la Investigación Cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Galán, A., Dibra, D., Gjeida, R., Congosto, E., Mato, E., Kruja, D., ... Bushi, B. (2009). *A multi factor assessment of the quality of education in albanian primary schools. An alternative approach towards school drop out in Tirana and Shkodra cities*. Tirana, Albania: Olimbi VelajMA. Recuperado de: <http://WWW.shialbania.org>.
- Hsieh, H.-F., y Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.
- Jeynes, W. H. (2010). The salience of the subtle aspects of parental involvement and encouraging that involvement: Implications for school-based programs. *Teachers College Record*, 112(3), 747-774.
- Jeynes, W. H. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education*, 47(4), 706-742.
- LaRocque, M., Kleiman, I., y Darling, S. M. (2011). Parental involvement: The missing link in school achievement. *Preventing School Failure*, 55(3), 115-122.
- Lyche, C. (2013). Taking on the Completion Challenge: A Literature Review on Policies to Prevent Dropout and Early School Leaving. *OECD Education Working Papers*, nº 53, OECD Publishing. doi: 10.1787/5km4m2t59cmr-en.
- Marchena, R., Alemán, J., Martín, J. C., y Santana, R. (2015). Investigación sobre el riesgo de abandono temprano. Características de un estudio realizado en Canarias. *Organización y Gestión Educativa. Revista del Forum Europeo de Administradores de la Educación*, 23(3), 34-38.
- Martín Quintana, J. C., Alemán, J., Marchena, R., y Santana, R. (2015a). Educación parental y competencias parentales para prevenir el abandono escolar temprano. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 67(4), 73-92.
- Martín Quintana, J. C., Alemán, J., Marchena, R., y Santana, R. (2015b). El contexto familiar del alumnado en riesgo de abandono escolar temprano según la tipología familiar. *Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 19(3), 246-268.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum Qualitative Social Research*, 1(2), art. 20.
- Mora, A. J. (2010). Determinantes del abandono escolar en Cataluña: más allá del nivel socio-económico de las familias. *Revista de Educación*, Número Extraordinario, 171-190.
- Roca, E., (2010). El abandono temprano de la educación y la formación en España. *Revista de Educación*, Número Extraordinario, 31-62.
- Rumberger, R. (2011). *From Dropping Out. Why students dropp out High School and What can be done about it*. Boston, EE. UU.: Harvard University Press.
- Serra, C., y Paludária, J. P. (2010). Deficiencias en el seguimiento del abandono escolar y trayectorias de continuidad del alumnado de origen inmigrado. *Revista de Educación*, Número Extraordinario, 283-305.
- Valles, M. S. (2014). *Entrevistas cualitativas* (2ª edición ampliada). Madrid, España: Centro Superior de investigaciones Científicas.

Abstract

Families facing early school leaving

INTRODUCTION. We describe the experiences and expectations of families about early school leaving. These findings are part of a research project, funded by “Consejería de Educación” in

Castille and Leon. Family environment is a risk factor directly related to school dropout and is a key for prevention measures according to international reference studies. **METHOD.** We used an intra-grouping methodological triangulation, grouping in frequencies the answers of 418 interviews —146 early school leavers, 125 families and 147 teachers with experience in the field— with 3 discussion groups for each community. The study categories and subcategories have been validated through expert judgment, applying the Cohen Kappa coefficient to measure the inter-rater reliability. **RESULTS.** Families believe that more actions could have been taken to prevent their children from leaving education; they are unaware of the problem until their children start retaking a year and suffer absenteeism in Secondary Education. For families, apathy, lack of motivation and difficulty of school subjects in Secondary Education are factors that have led their children to drop out. **DISCUSSION.** Guidance and support to families whose children show difficulties in Primary Education, together with a specific intervention with scarce collaborative families and information to families about the early school leaving problem, with a serene debate on the role of homework assignment, would be significant steps to alleviate early school leaving.

Keywords: *Early school leaving, Family environment, Early school leaving factors, Palliative and preventive measures.*

Résumé

Les familles face au décrochage scolaire

INTRODUCTION. Nous décrivons les expériences et les attentes des familles face à l'abandon scolaire précoce. Les résultats font partie d'un projet de recherche financé par le Département d'Éducation du Gouvernement Régional de Castilla y León. L'entourage familial est un facteur de risque en étroit rapport avec le décrochage et il s'avère, donc, fondamentale dans les mesures de prévention, d'après des études de référence internationales. **MÉTHODE.** Nous avons employé une triangulation méthodologique entre méthodes, regroupant par fréquence les réponses de 418 enquêtes, réparties entre 146 jeunes qui ont abandonné leurs études au préalable, 125 familles et 147 enseignants experts en cette matière, avec 3 groupes de discussion pour chaque groupe. Les catégories et sous-catégories en étude ont été validées en fonction de l'opinion des experts ; le test Kappa de Cohen a été employé pour mesurer la fiabilité inter-évaluateurs. **RÉSULTATS.** Les familles ressentent qu'on aurait pu s'investir davantage pour éviter le décrochage scolaire de leurs enfants. Elles ne se rendent compte de ce problème qu'avec le redoublement et l'absentéisme au cours de l'ESO (Éducation Secondaire Obligatoire). Pour les familles, l'apathie, la démotivation et la difficulté des matières de l'ESO sont autant de facteurs qui ont contribué à l'abandon scolaire de leurs enfants. **DISCUSSION.** L'orientation et l'appui aux familles dont les enfants éprouvent des difficultés pendant l'enseignement primaire, l'intervention auprès des familles peu coopératives, l'information aux familles sur le problème de l'abandon scolaire précoce et un débat serein sur la fonction des devoirs à la maison seraient autant de mesures importantes pour réduire le décrochage.

Mots-clés: *Abandon scolaire précoce, Entourage familiale, Causes du décrochage, Mesures palliatives et préventives.*

Perfil profesional de los autores

María Luz Martínez Seijo (autora de contacto)

Doctora en Educación y profesora de educación secundaria. Coordinadora del Proyecto de Investigación: “Estudio del abandono temprano de la educación y formación en Castilla y León: la perspectiva de los jóvenes, familias y profesorado”. Investigadora del proyecto I+D+I del Ministerio de Educación: “Incidencia del aprendizaje cooperativo en la inclusión de alumnos con altas capacidades en la comunidad de Madrid”. Ha publicado estudios y diversos artículos en revistas.

Correo electrónico de contacto: luz.martinez@uah.es

Dirección para la correspondencia: Grupo de Investigación IMECA (UAH), Dpto. Ciencias de la Educación. Universidad de Alcalá, c / San Cirilo, s /n. CP 28848, Alcalá de Henares (Madrid), España.

Laura Rayón Rumayor

Laura Rayón Rumayor es profesora titular del Área de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Alcalá y coordinadora del Máster de Psicopedagogía de dicha universidad. Su labor investigadora, en la que destacan dos proyectos I+D en los que ha sido investigadora principal y otros proyectos I+D+I en los que ha participado como miembro del equipo de investigación, se centran en el campo de las tecnologías de la información y la comunicación y en la mejora de las desigualdades educativas. Temáticas en torno a las cuales ha publicado diversos artículos científicos. Ha participado también en varios proyectos de innovación docente en la UAH y en la Universidad de Zaragoza. Tiene varias estancias de investigación en el extranjero, la última en el Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad de Loughbrough (Reino Unido).

Correo electrónico de contacto: laura.rayon@uah.es

Juan Carlos Torrego Seijo

Juan Carlos Torrego Seijo es profesor titular del Departamento de Ciencias de la Educación (Área de Didáctica y Organización Escolar) de la Universidad de Alcalá. Premio Extraordinario de Doctorado por la UNED, es coordinador del grupo de investigación “Inclusión y mejora educativa: convivencia y aprendizaje cooperativo” y coordinador del grupo de Innovación reconocido por esta misma universidad. Su labor investigadora, en la que destaca la dirección de varios contratos e investigador principal de un proyecto de excelencia, concedido por el Ministerio de Economía y Competitividad, se centra en el campo de la convivencia y la atención a la diversidad en educación, siendo temáticas en torno a las cuales ha publicado diversos artículos científicos. Ha coordinado también varios proyectos de innovación en docencia universitaria sobre esta misma temática y es director del Máster en Psicopedagogía de la Universidad de Alcalá, del Máster en Mediación y de los cursos de posgrado experto en “Aprendizaje Cooperativo” y “Convivencia y Mediación de conflictos” (*online* y presencial). Tiene varias estancias de investigación en el extranjero.

Correo electrónico de contacto: juancarlos.torrego@uah.es