

DEL ABANDONO AL RECONOCIMIENTO EN LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

From Dropout to Recognition in Adult Education

Juan LLANES ORDÓÑEZ*, Lidia DAZA PÉREZ* y David MALLOWS**

*Universidad de Barcelona. España.

**IOE, UCL's Faculty of Education and Society. United Kingdom.

juanllanes@ub.edu; ldaza@ub.edu; d.mallows@ucl.ac.uk

<https://orcid.org/0000-0002-0059-9741>; <https://orcid.org/0000-0003-4307-7625>;

<https://orcid.org/0000-0001-8378-5488>

Fecha de recepción: 01/09/2024

Fecha de aceptación: 26/02/2025

Fecha de publicación en línea: 01/01/2026

Cómo citar este artículo / How to cite this article: Llanes Ordóñez, J., Daza Pérez, L. y Mallows, D. (2026). Del abandono al reconocimiento en la educación de personas adultas [From Dropout to Recognition in Adult Education]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 38(1), 147-168. <https://doi.org/10.14201/teri.32146>

RESUMEN

En este artículo nos basamos en la teoría del reconocimiento de Honneth (1997) para examinar la experiencia de jóvenes que abandonaron la escuela prematuramente o que no lograron la certificación esperada, y posteriormente se matricularon en escuelas de educación de personas adultas para obtener la acreditación secundaria. A partir de cuatro grupos focales realizados con una muestra del colectivo de profesorado y estudiantado de dichas escuelas, exploramos por qué su experiencia puede ser diferente de la que vivieron en la escuela de secundaria. Nuestro análisis sugiere que, al darles la bienvenida a este nuevo entorno, el profesorado de las escuelas de educación para personas adultas se involucra con ellos de manera que reconocen explícitamente y hacen visible quiénes son estos jóvenes. Al escuchar y prestar atención

a sus necesidades específicas, el cuerpo de docentes y las instituciones pueden producir espacios significativos para la interacción. Sugerimos que este factor juega un papel significativo en el desarrollo académico y personal de estos estudiantes, ayudándoles a descubrir su confianza en sí mismos y su autoestima para reconstruir su identidad y encontrar su lugar en la sociedad y contribuir a ella.

Palabras clave: reconocimiento; abandono escolar; educación de personas adultas; confianza; respeto; autoestima.

ABSTRACT

In this article we draw on Honneth's (1997) recognition theory to examine the experience of young people who left school prematurely or who did not achieve the expected certification, and subsequently enrolled in adult education schools to obtain secondary accreditation. Based on four focus groups held with a sample of teachers and students from such schools, we explore why the experience of these young people may be different from that they experienced in secondary schools. Our analysis suggests that, when welcoming young people to this new environment, teachers of adult education schools engage with them in ways that explicitly recognize and make visible who these young people are. By listening and paying attention to their specific needs, teachers and institutions, are able to produce meaningful space for interaction. We suggest that this factor plays a significant role in the academic and personal development of these young people, helping them to discover their self-confidence and self-esteem in order to rebuild their identity and find their place in society and contribute to it.

Keywords: recognition; school dropout; adult education; trust; respect; self-esteem.

1. INTRODUCCIÓN

Con este trabajo se ha querido profundizar en la problemática del abandono del sistema educativo, pero en concreto entre el colectivo de las personas matriculadas en la secundaria de los Centros de Formación para Personas Adultas (CFA). Lo primero que se evidencia es que a menudo encontramos continuidad con los estudios sobre abandono en el resto de las etapas educativas, realizados desde la perspectiva del individuo que fracasa (Crisol & Romero, 2020), reproduciendo los mismos planteamientos teóricos y metodológicos (Daza-Pérez *et al.*, 2024; Salvà-Mut *et al.*, 2014; Vorhaus *et al.*, 2011). Los factores que influyen en los procesos de abandono suelen agruparse en las siguientes categorías: personales y psicológicas, sociológicas, u organizativas. Y ello da paso a implementar medidas y dispositivos de carácter preventivo en los primeros años de la secundaria, que reconduzcan estas trayectorias, tendentes a presentar un mayor riesgo de vulnerabilidad y exclusión social (Superviola, 2024). Pues con la detección de estos factores de riesgo

se puede revertir lo que Archambault *et al.* (2022) o Álvarez y Martínez-González (2016) identifican como un proceso de desvinculación que se va produciendo a lo largo de la escolarización hasta finalizar con el abandono. En todos estos trabajos, el indicador que permite medir el éxito o fracaso lo determina la obtención del certificado (García & Sánchez-Gelabert, 2020). Mientras que poco se sabe de las experiencias educativas y personales de estos/as estudiantes.

Las personas matriculadas en los (CFA) presentan normalmente trayectorias discontinuas e intermitentes, realidad que dista de las trayectorias más lineales encontradas en otras etapas formativas (Llanes, *et al.*, 2022). ¿Cómo se da respuesta a esta otra realidad? A un nivel normativo, la actual política educativa que rige esta etapa formativa no ha sido actualizada para dar respuesta a las necesidades del colectivo con la Ley de Educación de Catalunya de 2009 (Parlament de Catalunya, 2009) y la Ley de Formación de Adultos de 1991 (Parlament de Catalunya, 1991). Asimismo, es necesario revisar la formación inicial y el acceso del profesorado que trabaja en el ámbito de la formación de personas adultas. Ahora bien, a nivel de la investigación realizada, se plantean nuevas miradas como las de Gutiérrez de Rozas *et al.* (2023), quienes plantean la importancia de estudiar los factores que llevan al abandono y como se relacionan con aquellos elementos que permiten un retorno, explorando el rol que juega el sistema educativo y la influencia de elementos institucionales en este proceso de decisión, así como el del profesorado y su actitud, más allá de poner el foco en la persona que deserta de los estudios. Estos aspectos coinciden con aquellos otros estudios que, examinando el abandono en la secundaria obligatoria en el contexto de la educación reglada, ponen el foco en variables como el autoconcepto positivo en el estudiante como medida de protección (García & Sánchez-Gelabert, 2020) o la vinculación escolar, el compromiso, apego y motivación, y su relación con un mejor rendimiento académico (Demanet & Van Houtte, 2014; Pàmies *et al.*, 2020). Fredricks *et al.* (2004) desarrollan una propuesta más compleja centrada en los procesos de acompañamiento como predictor de las transiciones educativas hacia la continuidad en el sistema. Por su parte, Meirieu (2001) reflexiona sobre la importancia de la relación entre el/la docente y el/la estudiante. Considera que es fundamental para el proceso educativo y que debe basarse en el respeto, la confianza y la empatía. En este mismo sentido, un reciente estudio sobre la persistencia en la educación secundaria de personas adultas resalta la transformación que se produce en los niveles de motivación, satisfacción y sentido de autoeficacia al pasar del instituto de secundaria a los CFA (Daza-Pérez *et al.*, 2024). Cambios que se derivan fundamentalmente de las relaciones de apoyo académico y social. Todo ello pone de manifiesto una mejora en la autoestima de los/as estudiantes, tomando conciencia y mayor compromiso y responsabilidad con respecto a su trayectoria y desarrollo personal, independientemente de la trayectoria y la obtención o no del título al finalizar.

1.1. *Teoría del reconocimiento*

A la luz de los resultados más recientes obtenidos y referidos en el apartado anterior sobre las experiencias de mejora de la autoestima, la motivación, o la confianza, en la formación de personas adultas, creemos que la teoría del reconocimiento puede ofrecer un mejor entendimiento de algunos de los procesos hasta ahora revisados. Honneth (1995) postula que el reconocimiento es esencial para el desarrollo humano y la integración social, enfatizando el papel de las relaciones interpersonales y la estima social en la configuración de la autoconcepción de los individuos. Honneth (1996) pone el énfasis en la justicia social, a partir de las relaciones interpersonales, caracterizadas por la interacción de sujeto a sujeto. Plantea que nuestra singular interdependencia humana, manifestada como reconocimiento intersubjetivo, ha sido institucionalizada en los ámbitos de la familia, la sociedad civil y el Estado. El reconocimiento es esencial para nuestro sentido de uno mismo, bienestar y capacidad de funcionar de forma autónoma.

Clasifica el reconocimiento en tres formas, cruciales para la autonomía individual y la solidaridad social:

- Amor: a través de relaciones íntimas con familiares y amigos cercanos, que proporciona la seguridad emocional necesaria para la confianza en uno mismo.
- Respeto: como agentes autónomos con derechos legales, fomentando el respeto por uno mismo y la responsabilidad moral dentro de la vida cívica.
- Estima social: dentro de contextos sociales, afirmando las contribuciones de los individuos a objetivos colectivos, apoyando la autoestima a través del reconocimiento comunitario (Honneth, 1995).

El autor subraya tanto la importancia psicológica como su dimensión normativa. Los individuos requieren un reconocimiento positivo para desarrollar una identidad práctica. El desconocimiento, o la falta de una imagen de uno/a mismo/a, puede provocar daños psicológicos, socavando la autoestima y la pertenencia social (Fraser & Honneth, 2003). Asimismo, se destaca la interacción dinámica entre la formación de la identidad individual y el reconocimiento social. Según Cuesta (2019), no es sólo un reconocimiento de la subjetividad, sino una interacción social dinámica que integra a los individuos en las normas y prácticas sociales.

Fraser y Honneth (2003) inciden en la idea del desarrollo de la autonomía individual a través de la integración de una persona en las normas sociales, convirtiéndose en un agente social legítimo. Este proceso de legitimación implica la identificación racional y subjetiva del individuo con las normas que dan forma a la individualidad dentro de un contexto social. Honneth (1997) identifica estas tres formas de reconocimiento (amor, respeto y estima) con la generación de autoconfianza (derivada del amor), el autorrespeto (derivada del respeto) y la autoestima (derivada de la estima). En esta misma línea, Valimaki y Mari-Husu (2023) refuerzan

dichos resultados sobre estas formas de reconocimiento en su estudio con adultos finlandeses. Estas relaciones consigo mismo permiten a los individuos verse como personas autónomas e individualizadas, ciudadanos/as respetados/as e iguales, y miembros socialmente valiosos de su comunidad.

El reconocimiento también tiene una importancia psicológica significativa, ya que sugiere que los individuos dependen fundamentalmente de la retroalimentación de los demás y de la sociedad para desarrollar una identidad práctica. Aquellos que no reciben reconocimiento y son vistos por los demás o por las normas y valores sociales de manera negativa, pueden tener dificultades para verse a sí mismos/as y a sus logros como valiosos. El reconocimiento erróneo impide o socava la capacidad de un individuo para mantener una relación exitosa consigo mismo/a.

1.2. *La teoría del reconocimiento en la educación de personas adultas*

Esta teoría es particularmente relevante para la educación de personas adultas, donde los estudiantes buscan no sólo conocimiento sino también validación personal y social. La educación de personas adultas puede empoderar a los/as estudiantes a mejorar su autorrealización, permitiéndoles perseguir metas personales y profesionales. Puede ayudar a explicar cómo las experiencias educativas contribuyen a diferentes formas de reconocimiento, fomentando la confianza en sí mismos/as, el respeto y la estima de los/as alumnos/as (Cuesta, 2019; Huttunen & Heikkinen, 2004).

Honneth (1996) describe las luchas por el reconocimiento como procesos sociales donde los grupos marginados se resisten al trato desigual y a las etiquetas despectivas impuestas por grupos de élite dominantes y poderosos. La falta de respeto surge cuando se niega el reconocimiento en cualquier etapa del desarrollo personal o social, ya sea dentro de la familia y los/as amigos/as, la sociedad civil o el Estado. La etiqueta de “abandono escolar prematuro” o “abandono escolar” es una de ellas.

Las instituciones educativas, como las escuelas de adultos, desempeñan un papel crucial en dicho proceso de reconocimiento. Las interacciones respetuosas entre educadores/as y alumnos/as fomentan entornos de aprendizaje propicios, mientras que el reconocimiento de los logros de los/as alumnos/as aumenta la autoestima y la motivación (Brookfield, 2005). La teoría se alinea con los desafíos de la educación de personas adultas, destacando las luchas relacionadas con el acceso, la retención y las oportunidades de aprendizaje equitativas. Comprender estas luchas ayuda a los/as educadores/as a abordar las barreras al aprendizaje y apoyar los esfuerzos de los/as alumnos/as por el reconocimiento y la autorrealización (Honneth, 1996).

En las sociedades basadas en el conocimiento, la educación y el reconocimiento están estrechamente relacionados: cada miembro de la sociedad debería tener derecho a alcanzar un cierto nivel educativo y obtener así una posición social adecuada y beneficiosa. Sin embargo, quienes carecen de credenciales de escuela secundaria a menudo carecen de la confianza y el respeto en sí mismos/as, y la

autoestima necesaria para prosperar (Valimaki & Mari-Husu 2023). Las escuelas de personas adultas pueden ser el espacio donde los/as jóvenes puedan recuperar la autoestima que han perdido debido a lo que se percibe como un fracaso en la escuela secundaria.

Esta teoría ofrece un marco sólido para abordar cuestiones complejas de identidad, respeto y autoestima. Enfatiza la importancia de reconocer las experiencias individuales de los/as estudiantes y adaptar las prácticas educativas para satisfacer sus diversas necesidades. Este enfoque es crucial en la educación de personas adultas, donde los/as estudiantes hacen malabarismos con múltiples responsabilidades y buscan experiencias educativas significativas que reconozcan sus antecedentes y aspiraciones únicas (Illeris, 2004). Los CFA pueden proporcionar una plataforma para que los/as alumnos/as participen en interacciones sociales que afirmen sus identidades y fomenten su desarrollo como agentes autónomos. Al reconocer las experiencias y contribuciones de los/as alumnos/as, las instituciones educativas apoyan su camino hacia la autorrealización y la integración social (Mezirow, 1991).

Los/as estudiantes adultos/as a menudo navegan por paisajes sociales y económicos complejos, buscando la educación como un camino hacia mejores oportunidades y movilidad social. Sin embargo, pueden enfrentar barreras como un reconocimiento inadecuado, exclusión social y acceso limitado a los recursos (Honneth, 1996). Las instituciones educativas pueden abordar estos desafíos fomentando entornos inclusivos que reconozcan y valoren las diversas experiencias y contribuciones de los/as estudiantes. De tal modo que la integración de la teoría del reconocimiento en las prácticas educativas puede contribuir a resultados educativos más equitativos y justos (Illeris, 2004).

Un pequeño número de estudios han explorado la aplicación de la teoría del reconocimiento en la educación de personas adultas. Por ejemplo, Morris (2023) o Loeng (2020) sugieren que el reconocimiento es fundamental para mejorar la confianza y la motivación de los/as alumnos/as, y esencial para los objetivos transformadores de la educación de personas adultas. Otras investigaciones enfatizan la importancia de fomentar entornos donde los/as estudiantes adultos/as se sientan valorados/as y reconocidos/as, lo que puede impactar significativamente su éxito educativo y desarrollo personal (Grummell, 2020; Niemi, 2020). Alfaro y Herrera-Fernández (2020) se refieren a una falta de reconocimiento de la institución educativa hacia la diversidad de formas de desarrollo, aprendizaje, participación y progreso. Pues algunas dificultades para ese reconocimiento se producen a través de: el discurso de los/as docentes (respecto a las dificultades de aprendizaje, por ejemplo, como algo propio del estudiante y no de la situación de aprendizaje), y la evaluación como algo que no respeta las características de los/as estudiantes (resultados que homogeneizan), como las más destacadas.

Por último, cabe destacar el estudio sobre el acceso y la retención de estudiantes no tradicionales enmarcados en la educación superior, de Fleming y Finnegan (2010), donde sugieren que las personas adultas utilizan con frecuencia la narrativa de una

mayor confianza en sí mismos/as cuando hablan de sus experiencias y motivaciones para regresar a la educación. Sostienen que este aumento de la confianza en uno/a mismo/a está estrechamente relacionado con el desarrollo de la propia identidad.

2. METODOLOGÍA

El artículo que se presenta deriva de una investigación de carácter metodológico mixto cuya finalidad fue conocer el perfil de los/as estudiantes que abandonan y persisten en los CFA en Cataluña, a partir de la comprensión de sus experiencias educativas y vitales a su paso por la educación secundaria en este contexto. Los resultados sugieren que un elemento importante del paso de estos/as jóvenes de fracaso escolar por los CFA, es la forma en que la institución reconoce sus experiencias subjetivas y trayectorias vitales (Daza-Pérez *et al.*, 2024; Llanes *et al.*, 2022). Es por ello por lo que decidimos sumergirnos de nuevo e indagar, ahora con una nueva mirada, sobre los resultados cualitativos obtenidos en los grupos de discusión realizados a docentes y estudiantes. Con este trabajo se decidió explorar, a partir de los testimonios de profesorado y alumnado, algunos elementos de los que habla la teoría del reconocimiento. En concreto, el objetivo fue examinar con detenimiento la autoconfianza (Fleming & Finnegan, 2010; Huttunen & Heikkinen, 2004; Valimaki & Mari-Husu, 2023), el autorrespeto (Huttunen & Heikkinen, 2004; Valimaki & Mari-Husu, 2023), y la autoestima (Brookfield, 2005; Huttunen & Heikkinen, 2004; Valimaki & Mari-Husu, 2023), como indicadores de un desarrollo en positivo de su identidad.

Para la investigación se siguieron los criterios recogidos en el código ético de buenas prácticas para la investigación de la Agencia de Políticas y de Calidad de la Universidad de Barcelona (Agència de Polítiques i de Qualitat, 2010), y las propias indicaciones de la Comisión de Seguimiento del Observatorio Catalán de la Juventud, que fue quien aprobó este proyecto.

2.1. Instrumento

Pese a que el objetivo inicial del proyecto no fue contrastar qué elementos de la teoría del reconocimiento emergían en estos procesos formativos en el contexto de las escuelas de personas adultas, en una fase posterior a la investigación inicial, consideramos de interés recurrir por segunda vez a los grupos de discusión ya realizados para averiguar si estas cuestiones emergían de algún modo en sus narrativas.

Desde los planteamientos de la teoría del reconocimiento, la información recogida mediante los grupos de discusión resultaba de gran interés, dado que describía cómo el o la estudiante interpreta los patrones de valoración que proceden del profesorado. Y al mismo tiempo, podía comprobarse la presencia de dicho reconocimiento desde el profesorado, en su forma de ver, tratar y dirigirse hacia el alumnado, a través del vínculo que se crea. Así pues, en esta nueva lectura y análisis

del contenido de los grupos de discusión el objetivo fue identificar, mediante sus argumentos, las tres dimensiones principales que señala la teoría del reconocimiento para el desarrollo de la identidad personal: la autoconfianza, el autorrespeto, y la autoestima. Esa propuesta surgió de los firmantes de este artículo dada la experiencia, por un lado, en la aplicación de la teoría del reconocimiento en otros contextos y, por otro lado, de los resultados que emergieron del trabajo de análisis de los datos realizado previamente.

2.2. *Participantes*

A continuación (Tabla 1 y Tabla 2), se presentan los perfiles de participantes que formaron parte de los grupos de discusión, que recogen la diversidad existente en los CFA de Cataluña.

TABLA 1
PERFIL DEL PROFESORADO PARTICIPANTE

Nº Participantes	21
Género	5 hombres / 16 mujeres
Años experiencia en Educación de personas adultas	14 con > 5 años, el resto con < 5 años
Tutoría	10 tutores/as
Ubicación	La mitad en el área metropolitana de Barcelona, el resto en centros de comarca o capitales de provincia
Enseñanza	Todos eran profesorado del GES, de forma exclusiva o compartida con otras formaciones
Formación Académica	11 diplomados/as o graduados/as en magisterio
	10 licenciados/as o graduados/as en otras especialidades (Filología, Geología, Geografía, Historia, etc.)
Estudios Adicionales	5 con estudios en Pedagogía, Psicopedagogía y/o Educación Social
	9 con estudios de máster y postgrado relacionados con la educación

Fuente: Elaboración propia

2.3. *Procedimiento y análisis de la información*

Para la configuración de los grupos de discusión se contactaron con los participantes a partir de los centros colaboradores. Cada uno de los grupos fue conducido por dos personas, una en el rol de moderadora y otra de observadora.

TABLA 2
PERFIL DE LOS/AS ESTUDIANTES PARTICIPANTES

Nº Participantes	19
Distribución CFA	7
Género	9 hombres / 10 mujeres
Edad	18-29 años
Curso Matriculado	16 en GES 2, 3 en GES 1
Situación Laboral	13 no trabajaban, 6 sí
Situación de Vivienda	12 con progenitores, 2 en pareja, 4 solos/as, 1 con compañeros/as de piso
Cargas Familiares	16 (sí), 3 (no)
Nivel de ESO alcanzado	2 hasta 1º, 4 hasta 2º, 7 hasta 3º, 2 hasta 4º
Lengua de Expresión Habitual	12 castellano, 7 catalán

Fuente: Elaboración propia

Para el análisis de la información cualitativa extraída de los grupos de discusión, bajo la mirada de la teoría del reconocimiento, partimos de un sistema de categorías (Tong *et al.*, 2007) creado *ad hoc*. Primero se establecieron las tres dimensiones del reconocimiento identificadas por Honneth (1995): la autoconfianza procedente del amor, el autorrespeto procedente del respeto, y la autoestima procedente de la estima social. Y a continuación, se estableció un sistema de indicadores para cada dimensión. Surge así un instrumento de análisis nuevo y adaptado de dos instrumentos ya validados previamente. El primer instrumento de partida fue una escala de reconocimiento social del profesorado (TSRS) (con un total de 18 indicadores; 5 para la autoconfianza, 7 para el autorrespeto, y 6 para la autoestima) (Zhang *et al.*, 2023). El segundo fue un cuestionario sobre los condicionantes del abandono en la educación secundaria obligatoria y del retorno al sistema educativo (con un total de 99 ítems) dirigido a personas matriculadas en la secundaria de personas adultas (Gutiérrez-de-Rozas *et al.*, 2023). Pese a no partir de la teoría del reconocimiento, este segundo instrumento es de relevancia porque se centra en la formación de adultos y en él se pregunta de forma explícita sobre cuestiones vinculadas a los conceptos de autoestima (9 ítems) y autorrespeto (4 ítems). A partir de ellos, se construye un instrumento propio, identificando conceptos y significados vinculados a cada una de las tres dimensiones mencionadas por la teoría del reconocimiento, y centrado en el reconocimiento del alumnado de los CFA. Se seleccionaron finalmente 16 ítems del primer instrumento, y 13 del segundo (ver Tabla 3).

A partir de esta tabla se llevó a cabo el análisis de los grupos de discusión, indagando sobre la presencia de cada uno de los indicadores en el discurso de los/las participantes. Los testimonios se identificaron de la siguiente forma: se indica un número 1 para el grupo de discusión primero, y el 2 para el grupo de discusión

TABLA 3
INDICADORES PARA EL ANÁLISIS DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN

FUENTE	<i>Teacher social recognition scale (TSRS) (Zhang et al., 2023)</i>	<i>Cuestionario sobre condicionantes de abandono y retorno (Gutiérrez-de-Rozas et al., 2023)</i> ¹
AUTOCONFIANZA	Escuela que me apoya cuando estoy enfermo	Profesorado que se preocupa y entiende mis problemas
	Escuela que muestra preocupación por mi trabajo y mi vida	Buena relación con el profesorado
	Escuela que mira por entenderme y apoyarme	Profesorado que espera cosas positivas de mí
	Escuela que me entiende cuando tengo problemas en mi trabajo	Profesorado que me motiva
	Escuela que se preocupa ante momentos críticos en mi vida	Profesorado que entiende cuando explica
AUTORRESPECTO	Se respeta derecho a mi desarrollo del aprendizaje	Profesorado que se comunica con mis padres
	Derecho a ser orientado	Buena relación con compañeros/as
	No son violados mis derechos	No sufrir acoso por parte de los iguales
	Me tratan de igual a igual	Buen clima en general con los iguales
	Derecho a participar	Recibir una orientación adecuada sobre las opciones formativas
AUTOESTIMA	Otros expresan su aprecio por mis capacidades	Recibir una orientación adecuada sobre las opciones laborales
	Otros reconocen mis aportaciones	Recibir una orientación adecuada para autoconocimiento
	Otros reconocen mis logros y avances	Recibir una orientación adecuada para afrontar el estudio
	Otros alaban mis progresos	
	Recibo de otros <i>feedback</i> positivo	
	Mis contribuciones son valoradas	

Fuente: Elaboración propia

¹ Se ha hecho una adaptación de los ítems originales, escritos en negativo, para ajustarlos en un sentido positivo, tal y como los describen Zhang et al. (2023).

segundo (tanto en el caso del profesorado como del alumnado). Se distingue con una D al testimonio del/de la docente y con una E el testimonio del/de la estudiante. Por último, el número que se indica hace referencia al/la participante (dentro de cada grupo de discusión los participantes fueron numerados del 1 hacia delante sucesivamente).

3. RESULTADOS

Del análisis realizado bajo el instrumento construido, emerge de forma inductiva, un sistema de categorías y subcategorías que nos permite comprender los procesos de reconocimiento del colectivo. Se pudieron identificar parte de los indicadores iniciales, pero también emergieron otros nuevos que incluimos a modo de revisión de la herramienta de análisis.

A continuación (Tabla 4), se muestra el sistema de categorías resultado del análisis llevado a cabo. Para cada subcategoría se especifican los indicadores de los que se encuentran testimonios vinculados, indicando el número de citas. Por una cuestión de espacio y saturación de la información se decidió incluir una cita por indicador.

Respecto a la **AUTOCONFIANZA**, aparecen conceptos como cuidado, apoyo o seguridad. El primero de los elementos de análisis que surge es el del **sujeto que provee de ese amor y afecto**.

Uno de los colectivos que primero aparece es el *profesorado* tanto en el discurso de los estudiantes como de los propios docentes. El análisis ha sido de apoyo en relación con la construcción de la identidad y seguridad emocional por parte del alumnado. Aquí recibe una mención especial la persona que asume las tareas de orientación del centro.

Y nos comprenden más en la escuela de adultos. Por ejemplo, el primer año que estuve en la escuela de adultos... y eso que este es el tercer año que lo intento. Dos profesoras han estado siempre abí. O sea, me he ido un mes. He vuelto. ¿Sabes? Y ellos me han recibido y apoyado para continuar, para avanzar, para seguir. Entonces sí que es verdad lo que dicen mis compañeros... Es increíble. Mucho apoyo. En todos los sentidos. Te motivan, no te dicen que no. Ellos siempre han intentado ayudarme. Porque creo que ya de tanto tiempo ya me conocen perfectamente, que a veces me da el desespero. Siempre que vuelvo están abí. ¿Sabes? Sea lo que sea, me apoyan y me aconsejan (1E9)

La relación con los *compañeros/as* también facilita una conexión de acogida e integración que contribuye a favorecer el clima de clase y el apoyo entre iguales.

Cuando el joven viene a la clase y se encuentra a gusto es más fácil que repite, que vaya viniendo... si encuentra los jóvenes de su edad se encuentra a gusto. Entonces pienso que eso va haciendo que vaya continuando, el encontrarse a gusto con sus compañeros (2D3)

Desde las *familias* se abordó el tema como facilitadores del proceso de integración en las escuelas de adultos, desde una mirada de apoyo.

TABLA 4
PROPUESTA DE SISTEMA DE INDICADORES PARA EL ANÁLISIS DEL RECONOCIMIENTO

Formas de reconocimiento (Honneth, 1995)	Dimensiones del proceso de construcción de la identidad (Valimaki y Mari-Husu, 2023)	Categorías	Subcategorías y citas	Fuente
Amor	Autoconfianza	El quien provee	<i>El profesorado</i> (8: 5 profesorado y 3 estudiantes)	Zhang <i>et al.</i> (2023) Gutiérrez-de-Rozas <i>et al.</i> (2023)
			Escuela que muestra preocupación por mi trabajo y mi vida / Profesorado que se preocupa y entiende mis problemas (5)	
			Escuela que mira por entenderme y apoyarme (1)	Zhang <i>et al.</i> (2023)
			Escuela que se preocupa ante momentos críticos en mi vida (1)	Zhang <i>et al.</i> (2023)
			Buena relación con el profesorado (1)	Gutiérrez-de-Rozas <i>et al.</i> (2023)
			<i>Los iguales</i> (2: 1 profesorado y 1 estudiante) Buena relación con compañeros/as (2)	Gutiérrez-de-Rozas <i>et al.</i> (2023)
<i>Las familias</i> (2: 2 profesorado) Como apoyo hacia el estudio Como obstáculo a estudiar				Emergente

TABLA 4
PROPUESTA DE SISTEMA DE INDICADORES PARA EL ANÁLISIS DEL RECONOCIMIENTO

Formas de reconocimiento (Honneth, 1995)	Dimensiones del proceso de construcción de la identidad (Valimaki y Mari-Husu, 2023)	Categorías	Subcategorías y citas	Fuente
		Tipos de ayuda	<i>Generación de vínculo</i> (4: 3 profesorado y 1 estudiante) Escuela que muestra preocupación por mi trabajo y mi vida / Profesorado que se preocupa y entiende mis problemas (4)	Zhang <i>et al.</i> (2023) Gutiérrez-de-Rozas <i>et al.</i> (2023)
			<i>Construcción de nuevas expectativas</i> (3: 2 profesorado y 1 estudiante) Profesorado que me motiva (1) Profesorado que espera cosas positivas de mí (a diferencia de otras personas del entorno) (2)	Gutiérrez-de-Rozas <i>et al.</i> (2023)
			<i>Se generan nuevas oportunidades</i> (2: 1 profesorado y 1 estudiante)	Emergente
			<i>Atención y respuesta a necesidades diversas derivadas de sus contextos</i> Escuela que muestra preocupación por mi trabajo y mi vida (2: 2 profesorado)	Zhang <i>et al.</i> (2023)

TABLA 4
PROPUESTA DE SISTEMA DE INDICADORES PARA EL ANÁLISIS DEL RECONOCIMIENTO

Formas de reconocimiento (Honneth, 1995)	Dimensiones del proceso de construcción de la identidad (Valimaki y Mari-Husu, 2023)	Categorías	Subcategorías y citas	Fuente
Respeto	Autorrespeto	Estrategias	<i>Atender a las necesidades de aprendizaje</i> (5: 3 profesorado y 2 estudiantes) Se respeta derecho a mi desarrollo del aprendizaje (5)	Zhang <i>et al.</i> (2023)
			<i>Derecho a su participación: con la clase, la institución y la comunidad</i> (5: profesorado) Derecho a participar (5)	Zhang <i>et al.</i> (2023) (añadiendo clasificación de los niveles de participación)
			<i>Consideración del otro como un igual</i> (2: profesorado) Me trata de igual a igual (2)	Zhang <i>et al.</i> (2023)
Estima social	Autoestima	Mecanismos de reconocimiento	<i>Proceso de superación y logros académicos</i> (6: 3 profesorado y 3 estudiantes)	Emergente
			<i>Visibilidad y reconocimiento de lo que son y lo que necesitan</i> (3: 3 profesorado)	Emergente
			<i>Apego y sensación de pertenencia a una comunidad</i> (3: 1 profesorado y 2 estudiantes)	Emergente
	Autorrespeto			

Fuente: Elaboración propia

*¿Podrían decir qué elementos creen que pueden favorecer esta persistencia? (moderadora)
El apoyo familiar es clave para muchos de nuestros estudiantes, es un punto clave (1D10)*

Y también como obstaculizadores del propio desarrollo académico-profesional.

[...] la experiencia previa que han tenido en el instituto o en la vida, porque muchos de ellos lo dejan por cuestiones de su vida (por ejemplo, tenemos algunos estudiantes que lo dejaron para cuidar de su familia) y en este sentido a veces la familia no contribuye a la continuidad (1D5)

El segundo elemento analizado en relación con la autoconfianza ha sido referido a las diferentes **formas en que se vehicula este apoyo y ayuda**. En este sentido, se resaltan elementos relacionados con la *generación de vínculos con el profesorado*.

Entonces... nosotros trabajamos mucho el vínculo; nosotros hemos empezado ahora el curso, y entonces, con todas las dificultades de la pandemia (que tenemos que llevar mascarillas, que no nos podemos acercar, que no podemos hacer trabajo en grupo, etc.), que lo hace muy difícil, pero... al mismo tiempo también hemos detectado que necesitamos tiempo para que ellos se abren, para que tengan seguridad, y muestren sus carencias (1D7)

Una vez se empieza a generar un nuevo o diferente vínculo entre las personas implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los estudiantes -en general- empiezan a resituar sus *expectativas* condicionadas por cómo los otros les proyectan, a diferencia a como se han situado hasta ahora por la proyección que han hecho de ellos otras personas de su entorno.

Y sí que tardé muchísimo en sentirme cómoda. Pensé en abandonar casi cada día. Decir no, no, no, no. Buscar trabajo, tipo estuve de limpieza en un gimnasio, cuidando niños, de letrista, editora de fotografía... estaba buscando mil y una para no estudiar. Hasta que empecé a tenerle confianza a los profes, a contarle cosas por ejemplo a la directora y tal, y este es mi último año, tengo claro ya después de tanto lo que quiero hacer. Y eso que, si no hubiera sido por estar en la escuela de adultos, ya te digo, no hubiera tenido ganas de volver a estudiar (1E1)

El colectivo analizado expresa como los estudiantes se van resituando, así como sus expectativas. Eso parece dar lugar a considerar *oportunidades y alternativas* hasta el momento *inimaginables*.

Muchos tienen una autoestima muy baja, y una falta de expectativas, ellos piensan que no se merecen muchas cosas. Y nosotros de alguna manera tenemos que echar la caña muy lejos, para decirles que hay camino, que tienen recorrido [...] podrían hacer un grado superior o podrían ir a la universidad y te miran con cara de alucinados, como diciendo "de que me estás hablando... me estás hablando a mí de esto", como si nunca en la vida hubieran pensado que esto... que podrían hacer estas cosas (1D8)

Todo ello va acompañado en paralelo de una **atención y respuesta a necesidades** específicas de la realidad de los/as estudiantes, partiendo de un conocimiento

profundo del grupo y del individuo en un sentido integral, como persona con otras actividades y compromisos, no solo en su rol de estudiante.

Exacto, aquí estamos para ti, y que tú si un día necesitas salir antes por un motivo específico, tranquila que lo sabré, sabes... Porque ya lo he hablado anteriormente que irías aquel día a hacer una gestión, por ejemplo. Esto hace que se sientan protegidos, yo creo que esta es la mejor palabra, que no es para hacer las horas y te vas... como en el colegio, ¿sabes? Que vienes, haces las horas, y si apruebas bien y si no me es igual, no, aquí, intentamos entender tu contexto (1D2)

Con relación al **AUTORRESPETO**, se hace mención del trato que reciben como personas adultas, en toda su diversidad, en el contexto actual formativo; al derecho a participar se evidencia dando *protagonismo a sus necesidades de aprendizaje*. En parte, esto requiere que los/as docentes reconozcan y aborden las trayectorias educativas previas de los/as adultos/as en sus clases.

[...] ellos provienen de un fracaso escolar en el instituto, y nosotros el que no podemos hacer es repetir el mismo cliché que ya teníamos en el instituto. Y esto, me explico, implica un trato diferente con el alumnado [...] (1D7)

Otro elemento que aparece es el reconocimiento hacia *su derecho a la participación*. Una vez los/as estudiantes se sienten reconocidos/as y atendidos/as, son capaces de pasar del análisis de sus necesidades, a poder pensar en el grupo y participar e implicarse de la vida de la institución. Es donde el compromiso comienza a tener un efecto educativo. La participación desde un nivel de clase y desde un nivel más macro con la propia institución, y con la propia comunidad (traspasando las fronteras del centro).

Institución

[...] se puede decidir el horario [...] que el GES se adapte a los alumnos y, por lo tanto, que sea más próximo (2D10)

Clase (asignaturas)

También tienen que evaluar las clases, lo que se hace en el aula, los materiales que utilizamos, los contenidos que se trabajan... porque tienen que ser una cosa que ellos encuentren útil por ellos... que sean significativos, porque si repetimos el currículum del instituto, que no les ha llegado nada o no les ha gustado, o que no significa nada por ellos, si no hay ningún cambio, tampoco estamos haciendo nada. El proceso de evaluación... centrarlo en ellos, hacerlos responsables. No receptores, sino protagonistas... (1D8)

Como parte de la comunidad educativa

[...] los alumnos también tienen que participar, desde los órganos de funcionamiento del centro, como tutores, delegados, en el consejo de centro, o haciendo propuestas en el consejo de delegados... (1D8)

Todo ello no tendría sentido si en el trato que reciben no hay una *consideración del otro como un igual*, como otro adulto que tiene voz y cosas a aportar.

El tutor asesora y guía, pero es diferente a lo que conocen. Es un buen mecanismo porque así ya ven que esto no es el instituto, se puede decidir el horario, pero lo importante es que se hace desde un trato de adulto... (2D10)

Para finalizar, con respecto a la **AUTOESTIMA**, se aprecia un cambio de percepción del propio estudiante, a partir de experimentar un *proceso de superación y logros académicos*.

Cuando entré a la escuela y estaba en el instituto, vi una principal diferencia: que en el instituto no hay tanta proximidad hacia el alumno como en una escuela de adultos. Porque aquí te ayudan a elegir qué es lo que quieres hacer, qué es lo que no quieres hacer... En cambio, en el instituto todo es como competencia. ¿Quién saca mejores notas? Se premia al que saca mejores notas... y los que sacan mejores notas... ¿sabes? y aquí reconocen tus logros por muy pocos que sean y te van ayudando en las cosas a mejorar, pero refuerzan mucho lo que se te da bien (2E5)

Al mismo tiempo esta autoestima se nutre de la *visibilidad y el reconocimiento* que reciben desde el entorno del centro, en concreto, de parte del profesorado. No tanto desde lo que aportan o avanzan, sino desde lo que son y lo que necesitan.

[...] tenemos que contar con el alumnado: qué es lo que quiere, qué es lo que necesita, qué dificultades tiene... (1D5)

Y por último, es interesante resaltar el *apego y la sensación de pertenencia a una comunidad* que aparece al referirse al CFA, como otro elemento que contribuye a no sentirse rechazado y aumentar así la autoestima.

Lograr lo que quiero. yo quiero terminar de estudiar, quiero mi carrera, quiero conocer muchos países. Uno concreto es Noruega (...) Entonces, para mí el éxito es el momento en que conozca este lugar y tenga mi carrera y diga: sé hacer algo (...) Mi éxito personal sería cumplir mis metas y mis sueños y todo ello hacerlo con un proyecto entre todos los que construimos comunidad (2E4)

En definitiva, generar lazos más allá de lo educativo desde un proyecto social. Esta dimensión es la esencia de las escuelas de formación de personas adultas.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El análisis llevado a cabo sobre la teoría del reconocimiento en el entorno educativo se fundamenta en una premisa de Honneth (1997), quien considera que la valoración social de una persona no es la de un sujeto individualizado, sino el núcleo de interacciones intersubjetivas donde habita el sujeto. La práctica educativa es sin duda un espacio intersubjetivo entre el/la docente y el/la estudiante a quien

hay que prestar atención. Se da un vínculo que es clave comprender para examinar si existe o no ese reconocimiento, necesario para el acto educativo. Según Cuesta (2019), el reconocimiento debe darse en el doble sentido; descendente, según el cual el/la docente visibilice al/la estudiante, y ascendente, pues también para aprender es preciso que haya un cierto reconocimiento del/la docente por parte del/la estudiante.

Este trabajo propone una primera exploración sobre las formas de reconocimiento, plasmado en la práctica educativa, y en concreto en su versión descendente. La finalidad es explicar el rol que pueden jugar los CFA en la reconstrucción de la identidad de un colectivo especialmente vulnerable e invisibilizado en su trayectoria educativa. Se ha analizado la presencia de indicadores de autoconfianza generada a partir de relaciones de amor y de apoyo; de autorrespeto, vinculado a los derechos legales, fomentando el respeto por uno mismo y la responsabilidad moral dentro de la vida cívica; y de autoestima, que van apareciendo a partir de cómo son vistos y reconocidos por el entorno.

Se observa cómo tanto la voz del estudiantado como del profesorado convergen, poniendo el foco en cómo el trabajo desempeñado en estos centros, fruto del acompañamiento y atención del cuerpo docente a estos y estas jóvenes, promueve, más allá de la obtención del título, una mayor autoconfianza, respecto, y autoestima hacia sí mismos/as (Grummell, 2020; Niemi, 2020).

Se determina la importancia que tiene el paso por la escuela de adultos para trabajar la AUTOCONFIANZA. Se genera un doble espejo entre los agentes que participan (Cuesta, 2019; Meirieu, 2001). Desde la orientación personal, se otorga un valor especial al apoyo recibido por parte del profesorado principalmente; en ocasiones mediante los espacios de tutoría en los que se trabaja este acompañamiento, pero en muchas ocasiones de forma improvisada, sin un espacio específico. Un problema común que el profesorado de adultos debe abordar son las bajas expectativas de sus estudiantes, quienes a menudo sienten que estudiar no es para ellos. Es interesante destacar que, paradójicamente, en los centros no hay un espacio asignado en horas para estas cuestiones, quedando al buen hacer del docente, y sin su reconocimiento profesional. Es fundamental revisar las funciones asignadas al profesorado de los CFA; dar valor al acompañamiento y la tutoría; y, por ende, a los elementos derivados del paradigma de la orientación (Loeng, 2020).

También el apoyo de los/as iguales es importante para crear esta confianza y seguridad en la persona que acude al CFA. Como elemento nuevo, no incluido como indicador en el instrumento de análisis, es el papel de la familia, que tanto puede ser un factor potenciador para seguir los estudios, como un condicionante para interrumpir y abandonarlos.

Se observa que este trabajo de sostener esta parte afectiva adquiere formas diversas. Es muy importante la generación de vínculo, el dar el tiempo y el espacio, no existente en la secundaria ordinaria, para que se dé una relación de confianza, de conocimiento y proximidad hacia el otro (Cuesta, 2019; Morris, 2023). Así se

desvelan indicios de nuevas expectativas y generación de oportunidades, así como la proyección que hace el/la estudiante de sí mismo. Eso les empodera y les da motivos para marcarse objetivos y avanzar hacia ellos.

Si trabajáramos la teoría del reconocimiento a modo de escalera, la autoconfianza sería el primer eslabón de la cadena. Se ha constatado que desde los CFA se dedican muchos esfuerzos para garantizar un mínimo de superación, necesario para afrontar todos los retos a los que se va a tener que enfrentar el/la estudiante en su condición de educando. Este objetivo queda alcanzado si se analizan los resultados obtenidos en este estudio.

La autoconfianza da paso al AUTORRESPETO, emergiendo de forma clara algunos de los indicadores del cuestionario de Zhang *et al.* (2023): el trato recibido como igual y adulto, el derecho a desarrollar su proceso de aprendizaje y el derecho a participar.

Los propios docentes consideran que el respeto es un elemento que pasa por un trabajo interno, de aceptación de la propia persona; que se vincula a una mayor autoconfianza entendida como la capacidad de afrontar su paso por los estudios, y les empodera para seguir su periplo formativo y laboral. Aquí el vínculo que se genera a nivel personal en el propio contexto aula (clima de clase) va a ser fundamental (Tinto, 2017; Valimaki & Mari-Husu, 2023).

En el último peldaño de la escalera, encontramos la posibilidad de alcanzar un mayor valor y estima hacia uno/a mismo/a en personas con trayectorias de fracaso y vulnerabilidad académica. Así lo hemos visto al analizar la AUTOESTIMA en los testimonios recogidos. No se han encontrado demasiadas evidencias referidas a los indicadores incluidos en el instrumento aplicado, pero han surgido otros relevantes. El profesorado principalmente pone de manifiesto cómo el paso de los/as estudiantes por los CFA genera un proceso de superación y de valoración de uno/a mismo/a a partir de ir alcanzando pequeños logros académicos, y por tanto del *feedback* que van recibiendo en su proceso formativo. Pero, además, manifiestan la importancia de sentirse vistos/as y reconocidos/as, no por lo que aportan o por las notas que obtienen, sino por lo que son y lo que necesitan (Fleming & Finnegan, 2010).

El paso por este tipo de centros ayuda que el estudiante aumente su satisfacción con los estudios, se empodere y obtenga un autoconcepto y una autoeficacia más positiva en el marco de su proceso formativo. De hecho, aquellos indicadores que describen como dificultades para afrontar los estudios (problemas familiares, carencia de confianza o dificultad para seguir las clases) experimentan una disminución en los CFA (Daza-Pérez *et al.*, 2024). Aunque también siguen existiendo riesgos a los que hay que prestar una atención específica: las exigencias personales y el tiempo disponible por el hecho de trabajar, para hacer ajustes en el ámbito académico (Alfaro & Herrera-Fernández, 2020).

Emerge un aspecto que tiene que ver con el clima de seguridad y apego que generan los estudiantes con los CFA y la sensación de pertenencia a una comunidad, no recogido como indicador inicialmente a partir de los instrumentos utilizados, pero

señalados por Fraser y Honneth (2003), y que consideramos tiene relevancia dadas las trayectorias previas de estos estudiantes de no sentirse parte del sistema, desvinculados, y sin encaje. En este punto es clave el trabajo en red entre la comunidad y los agentes que se dedican al trabajo del propio colectivo para poder traspasar las fronteras del propio centro, siendo conscientes de su realidad, y trabajar con ellos/as para diseñar rutas flexibles. Siendo así, desde una mirada de comunidad y pertinencia se considera importante revisar la misión y filosofía de los CFA apostando por su modelo social (Soldevilla *et al.*, 2020).

A la luz de estos hallazgos, se plantea que garantizar una atención más personalizada y un acompañamiento más próximo es imprescindible, y para ello el profesorado requiere de tiempo para realizar tutorías individuales y grupales. Las características individuales y los factores contextuales en los que se enmarcan los CFA determinan la importancia de seguir trabajando en virtud del empoderamiento del colectivo: sobre todo en el refuerzo de sus capacidades educativas y posibilidades de dar continuidad a sus proyectos de vida. En únicamente dos años (duración de los estudios de secundaria de personas adultas) no se cicatrizan las heridas de la trayectoria formativa y profesional; es un trabajo a largo plazo. En el trabajo escalonado que se ha planteado mediante las tres dimensiones (autoconfianza, autorrespeto y autoestima), sería la autoestima la que requiere un trabajo que perdure en el tiempo.

Aunque el estudio no fue diseñado inicialmente para comprender las trayectorias de éxito y fracaso en los CFA desde la teoría del reconocimiento, haber abordado de nuevo los relatos desde esta mirada evidencia la potencialidad de la teoría para hablar del éxito educativo en los CFA; se apunta a un éxito personal, más allá del curricular, apostando por la misión de equidad y justicia social con la que nacieron, más allá de un modelo puramente academicista. Nos ha ayudado a (re)pensar el abandono educativo, y se abren nuevos interrogantes para seguir explorando y profundizando en otras comunidades y países sobre el rol de estos centros en las trayectorias académicas de las personas. Otro de los retos a profundizar sería indagar en las particularidades del perfil del estudiantado que accede a los CFA.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agència de Polítiques i de Qualitat (2010). *Codi de bones pràctiques en recerca* [Code of good research practices]. Agència de Polítiques i de Qualitat. <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/28542>
- Alfaro, J. E., & Herrera Fernández, V. (2020). El reconocimiento de las diferencias como fundamento para la educación inclusiva: la evaluación como barrera en el discurso docente. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 1-19. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782020250030>
- Álvarez, B., & Martínez-González, R. (2016). Cooperación entre las familias y los centros escolares como medida preventiva del fracaso y del riesgo de abandono escolar en

- adolescentes. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 175- 192. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100009>
- Archambault, I., Janosz, M., Olivier, E., & Dupéré, V. (2022). Student engagement and school dropout: Theories, evidence, and future directions. En A. L. Reschly y S.L.Christenson (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 331-355). Springer.
- Brookfield, S. D. (2005). *The Power of Critical Theory for Adult Learning and Teaching*. McGraw-Hill Education.
- Crisol, E., & Romero, M.A. (2020). El liderazgo inclusivo como estrategia para evitar el abandono escolar: opinión de las familias. *Educatio Siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 38(2), 45-66. <https://doi.org/10.6018/educatio.414871>
- Cuesta, O. J. (2019). Funciones del reconocimiento en la práctica educativa. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*, 31(1), 81-101. <https://doi.org/10.14201/teri.19011>
- Daza-Pérez, L., Llanes-Ordóñez, J., & Figuera-Gazo, P. (2024). Exploring the persistence of adults on secondary education courses: occupational status, satisfaction and self-efficacy as key factors. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 13(6), 1-17. <https://doi.org/10.1007/s44322-023-00005-2>
- Demanet J., & Van Houtte M. (2014). Social-ethnic school composition and disengagement: An inquiry into the perceived control explanation. *The Social Science Journal*, 51(4), 659-675. <https://doi.org/10.1016/j.soscij.2014.09.001>
- Fleming, T., & Finnegan, F. (2010). *Towards a critical theory of access and retention in Irish Higher Education*. Maynooth University.
- Fraser, N., & Honneth, A. (2003). *Redistribution or Recognition? A Philosophical Exchange*. Verso.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- García, M., & Sánchez-Gelabert, A. (2020). La heterogeneidad del abandono educativo en las transiciones postobligatorias. Itinerarios y subjetividad de la experiencia escolar. *Papers*, 105(2), 235-257. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2775>
- Grummell, B. (2020). *Doing Critical and Creative Research in Adult Education*. Brill. <https://doi.org/10.1163/9789004420755>
- Gutiérrez-de-Rozas, B., Carpintero, E., & López-Martín, E. (2023). Análisis del abandono educativo temprano en España: condicionantes del abandono y motivos para regresar al sistema educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 41(2), 523-549. <https://doi.org/10.6018/rie.546521>
- Honneth, A. (1995). *The Struggle for Recognition: The Moral Grammar of Social Conflicts*. MIT Press.
- Honneth, A. (1996). *The Fragmented World of the Social: Essays in Social and Political Philosophy*. SUNY Press. <https://doi.org/10.2307/jj.18253805>
- Honneth, A. (1997). *Las luchas por el reconocimiento*. Crítica.
- Huttunen, R. & Heikkinen, H. L. T. (2004). Recognition and Democratic Adult Education: Learning as an Interpersonal and Communicative Experience. *Adult Education Quarterly*, 55(1), 55-74.
- Illeris, K. (2004). *Adult Education and Adult Learning*. Krieger Publishing Company.

- Llanes, J. (coord.), Daza, L., Figuera, P., Mallow, D., Marzo, A., Planells, O., Sánchez, I., Soldevila, A., Tey, A., y Torrado, M. (2022). Trajectòries dels i les joves en els estudis de secundària obligatòria. Factors d'èxit als centres de formació d'adults de Catalunya. *Col·lecció Anàlisis*, 7. Observatori Català de la Joventut. Departament de Drets Socials.
- Loeng, S. (2020). Self-Directed Learning: A Core Concept in Adult Education. *Education Research International*, (4/5), 1-12. <https://doi.org/10.1155/2020/3816132>
- Meirieu, Ph. (2001). *La opción de educar*. Octaedro.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Jossey-Bass.
- Morris, T. H. (2023). Four Dimensions of Self-Directed Learning: A Fundamental Meta-Competence in a Changing World. *Adult Education Quarterly*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/07417136231217453>
- Niemi, R. (2020). *Recognition in Targeted Youth Work: Young Adults' Perspectives*. Springer.
- Pàmies, J., Sánchez-Martí, A., & Carrasco, S. (2020). (Des)vinculación escolar y procesos de acompañamiento en educación secundaria por clase social y origen nacional en un municipio de la región metropolitana de Barcelona. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 13(4), 487-506. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.4.18044>
- Parlament de Catalunya. (1991). Llei 3/1991, del 18 de març, de formació d'adults. Dirari Oficial de la Generalitat de Catalunya (DOGC). <https://portaljuridic.gencat.cat/eli/es-ct/l/1991/03/18/3/cer>
- Parlament de Catalunya. (2009). Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació. Dirari Oficial de la Generalitat de Catalunya (DOGC). <https://portaljuridic.gencat.cat/eli/es-ct/l/2009/07/10/12>
- Salvà-Mut, F., Oliver-Trobat, M. F., & Comas-Forgas, R. (2014). Abandono escolar y desvinculación de la escuela: perspectiva del alumnado. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6(13), 129-142. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.M6-13.aede>
- Soldevila, A., Llanes, J., & Tey, A. (2020). Educação secundária nos centros de formação de pessoas adultas na Catalunha. *Práxis Educacional*, 16(42), 217-239.
- Superviola, I. (2024). Revisión bibliográfica narrativa para la conceptualización del abandono escolar temprano: definición terminológica e índices de medición. *Estudios sobre educación*, 47. <https://doi.org/10.15581/004.47.001>
- Tinto V. (2017). Reflections on student persistence. *Student Success*, 8(2), 1-8.
- Tong, A., Sainsbury, P., & Craig, J. (2007). Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): a 32-item checklist for interviews and focus groups. *International Journal for Quality in Health Care*, 19(6), 349-357. <https://doi.org/10.1093/intqhc/mzm042>
- Välimäki, V., & Mari-Husu, H. (2023). Recognition in targeted youth work: Young adults'experiences of care, respect and esteem. *Journal of Applied Youth Studies*, 6, 101-115. <https://doi.org/10.1007/s43151-023-00097-9>
- Vorhaus, J., Litster, J., Frearson, M., & Johnson, S. (2011). *Review of research and evaluation on improving adult literacy and numeracy skills, research paper no. 61*. Department for Business and Skills.
- Zhang, Y., Aramburo, C., & Tsang, K. K. (2023). Measuring teaching recognition through Honneth's recognition theory: development and validation of a teacher recognition. *Asia-Pacific Education Researcher*, 32(1), 111-121. <https://doi.org/10.1007/s40299-021-00637-y>