



This project has received funding from the European Union's Seventh Framework Programme for research, technological development and demonstration under grant agreement no 320223.

RESL.EU Working Paper Series

Working Paper 3

ISSN 2295-7286

Aspiraciones y oportunidades.

Reducir el Abandono Escolar Prematuro desde la perspectiva de la equidad. Estudio de caso en Sabadell y propuestas de actuación.

RESUMEN EJECUTIVO - EXECUTIVE SUMMARY

[2018-05-30]

Responsible institution:

Universitat Autònoma de Barcelona
EMIGRA - Centre d'Estudis i Recerca en Migracions

Authors:

Silvia Carrasco
Cris Molins

RESL.eu spin-off with additional funding from:



Resumen

El abandono escolar prematuro¹ (AEP) se mide por el porcentaje de jóvenes entre 18 y 24 años sin formación post-obligatoria y España tiene la segunda tasa más alta de AEP de la Unión Europea, alrededor del 20%, situándose Cataluña en la media de las CCAA. Constituye el mayor indicador de riesgo de exclusión de la población joven en Europa. Para comprender las trayectorias que conducen al abandono y orientar las políticas europeas y estatales se ha llevado a cabo el proyecto *Reducing Early School Leaving in Europe* (www.resl.eu) financiado por el 7º Programa Marco de la Unión Europea entre 2013 y 2018 en 9 países, con la participación del grupo EMIGRA² de la UAB como *partner*. El proyecto se ha desarrollado a partir de una amplia muestra de centros y programas de las comarcas del Vallès Occidental y el Maresme. Gracias a la financiación adicional de la Diputación de Barcelona, se ha ampliado posteriormente con un estudio de caso que investiga la totalidad de la cohorte de 4º de ESO del curs 2016-2017 en la ciudad de Sabadell. Este documento es el Resumen Ejecutivo del informe completo (no publicado) sobre el estudio de caso de la ciudad, realizado con el objetivo de fundamentar y mejorar las políticas locales de acompañamiento a la escolaridad en la lucha contra el AEP, para su difusión pública.

Abstract

Early School Leaving (ESL) is measured by the share of young people between 18 and 24 without upper secondary education. Spain has the second highest ESL rate in the European Union, of about 20%, with Catalonia in the average position among the autonomous communities. ESL is now regarded as the most important indicator of the risk of exclusion among young adults in Europe. In order to understand the trajectories leading to drop out of education and inform EU and state policies the project *Reducing Early School Leaving in Europe* (www.resl.eu) has been carried out with a grant by the EU 7th Framework Programme between 2013 and 2018 in 9 countries, with the participation of the EMIGRA research group as a partner. The project has been developed from a wide sample of high schools and programmes in the areas of Vallès Occidental and Maresme. With additional funding from the Diputación de Barcelona (Barcelona province authorities) it has been later expanded to include a case study that investigates the whole cohort of ESO year four in the school year 2016-2017 in the city of Sabadell. This document is the Executive Summary of the full report of the city case study (unpublished) that has aimed to provide better grounds for local policies supporting schooling in the struggle against ESL and is intended for public dissemination.

Cómo citar este texto:

Carrasco, S.; Molins, C. (2018). Aspiraciones y oportunidades. Reducir el Abandono Escolar Prematuro desde la perspectiva de la equidad. Estudio de caso en Sabadell y propuestas de actuación. RESUMEN EJECUTIVO. *RESL.eu Working Paper Series, WP3*. ISSN 2295-7286.

Contacto: silvia.carrasco@uab.cat ; gr.emigra@uab.cat

¹ La denominación ha cambiado recientemente y los documentos oficiales del Ministerio de Educación ya se refieren al Abandono Temprano de la Educación y la Formación (ATEF), siguiendo el cambio de denominación de la Comisión Europea, de Early School Leaving (ESL) a Early Leaving of Education and Training (ELET).

² Coordinado por la Dra. Christiane Timmerman de la Universidad de Amberes, el proyecto se realizó en Bélgica, Holanda, Reino Unido, Suecia, Portugal, Polonia, Austria, Hungría y en España, donde ha sido llevado a cabo por un equipo del grupo EMIGRA de la UAB (Dra. Silvia Carrasco, investigadora principal; Dra. Laia Narciso, Dra. Marta Bertran, Sr. Isidoro Ruiz, Dr. Jordi Pàmies, Dr. Àbel Beremenyi y Dra. Angelina Sánchez).

Índice

Introducción	3
Metodología	4
Resultados.....	4
Oferta educativa en la ciudad.....	4
Centros educativos: una tipología	5
Características de las familias y el alumnado.....	7
Percepciones del alumnado sobre su educación.....	7
Perspectivas del profesorado sobre el AEP	10
Conclusiones	12
Referencias	14
ANEXO: Síntesis de las 12 propuestas de actuación local para combatir el AEP	15

Índice de representaciones

Figura 1. Marco teórico RESL.eu (I).....	3
Figura 2. Modelo de análisis RESL.eu (II) ampliado	4
Cuadro 1. Indicadores para la tipología de centros	4
Tabla 1. Distribución del alumnado por tipo de centro	5
Cuadro 2. Síntesis descriptiva de la tipología de centros.....	6
Tabla 2. La educación es importante para tener éxito en la vida, por tipo de centro	7
Tabla 3. Nunca lo hago suficientemente bien en las clases	7
Tabla 4. Percepción de apoyo docente para obtener buenas calificaciones	8
Tabla 5. Percepción de respeto por parte del profesorado.....	8
Tabla 6. Percepción de apoyo familiar para obtener buenas calificaciones.....	9
Tabla 7. Confianza en los padres / las madres por tipo de centro.....	9
Gráfica 1. Aspiraciones y expectativas del alumnado por tipo de centro.....	10

Introducción

El abandono escolar prematuro es el indicador de riesgo de exclusión social más importante en la transición de los jóvenes a la vida adulta en una economía del conocimiento en la que se reducen los trabajos de baja cualificación. Se mide por el porcentaje de jóvenes entre 18 y 24 años sin secundaria superior (post ESO). España sigue teniendo la segunda tasa más alta de AEP de la UE a pesar de disminuir del 28% al 20% desde 2012, lejos del 15% marcado por los Objetivos del Milenio, pero el porcentaje se ha estancado en el 18,8% en 2017 y se sigue desconociendo su incidencia a nivel local. En cambio, las políticas locales de acompañamiento a la escolaridad podrían tener un papel crucial por su proximidad a los contextos sociales y educativos en los que se produce.

El proyecto *Reducing Early School Leaving in Europe* (RESL.eu, 7PM 2013-2018) es un estudio comparativo y longitudinal realizado en 9 países centrado en identificar los factores de riesgo y protección ante el AEP en las trayectorias educativas, para informar y orientar las políticas educativas europeas y estatales (ver www.res.eu). El proyecto se desarrolló primero en las comarcas del Vallès Occidental y el Maresme, y se amplió después con apoyo adicional de la Diputación a un estudio de caso llevado a cabo en la ciudad de Sabadell situada en la segunda corona metropolitana de Barcelona, del que aquí se presentan algunos resultados.

El marco teórico del proyecto RESL.eu integra diversas perspectivas sobre desigualdades educativas, entendiendo el abandono escolar como un proceso multifactorial (Rumberger, 2011) que se inicia mucho antes de hacerse efectivo, en el que inciden el sistema educativo, las condiciones socioeconómicas y familiares, y las características individuales. Analizamos la relación entre el contexto macro-estructural y la resiliencia individual por medio de las experiencias del alumnado en los centros escolares, la familia, el grupo de iguales y la comunidad. Resulta central en nuestra perspectiva el concepto de des/vinculación escolar definido por Fredricks, Blumenfeld y Paris (2004) como un proceso complejo en el que distinguen las dimensiones cognitiva, emocional y de comportamiento, como veremos. Para ello nos centramos en las percepciones del alumnado en relación con su educación, sus aspiraciones y su percepción de apoyo social y docente.

Figura 1. Marco teórico RESL.eu (I)



La ampliación del proyecto al estudio de caso de una ciudad ha permitido contextualizar estas percepciones y analizar hasta qué punto el “mercado educativo local” (Ball, 2007) condiciona las aspiraciones y las oportunidades del alumnado, por efecto de la distribución desigual del capital social y cultural de sus familias pero también por la capacidad desigual de los centros para garantizar la equidad educativa (Demeuse, 2004), entendiendo la inclusión educativa como parte de la inclusión social (Booth y Ainscow, 2000). Para ello se han investigado también las perspectivas del profesorado y las de diversos agentes sociales.

Figura 2. Modelo de análisis RESL.eu (II) ampliado



Cuadro 1. Indicadores para la tipología de centros

DESCRIPCIÓN	TIPO DE INDICADOR
Titularidad	PROCESO
Perfil socioeconómico alumnado	CONTEXTO
Lenguas y prácticas lingüísticas	CONTEXTO
Etapas educativas.	PROCESO/RECURSOS
Programas específicos	PROCESO
Segregación interna	PROCESO
Recursos y materiales	RECURSOS
Estabilidad profesorado	RECURSOS
Edificio e instalaciones	RECURSOS
Acreditación ESO curso anterior	RESULTADOS

Metodología

Los datos cuantitativos del estudio de caso se obtuvieron a partir de la encuesta RESL.eu (252 ítems) a toda la cohorte de 4º de ESO de la ciudad del curso 2016-2017. Respondieron 1.579 estudiantes de 30 centros públicos y privados (93,6% del total). Los datos cualitativos proceden de observaciones etnográficas y entrevistas en los centros, 6 grupos de discusión con profesorado y responsables de orientación de todos los tipos de centros, profesionales de programas compensatorios, y organizaciones sindicales y del tejido empresarial³. Se adaptaron los instrumentos cualitativos RESL.eu y se diseñaron instrumentos originales de observación y análisis a partir de 10 indicadores de equidad educativa referentes a contextos, procesos, recursos y resultados.

Resultados

Oferta educativa en la ciudad

La oferta educativa local es desequilibrada e insuficiente, lo que afecta a los jóvenes más vulnerables: es posible seguir itinerarios académicos (bachillerato) pero existe mayor competencia por la formación profesional (ciclos), de manera que los estudiantes con mejores calificaciones y menor vulnerabilidad obtienen las plazas existentes. Además, muchos jóvenes quedan excluidos de los programas ocupacionales por una oferta limitada, desajustada de sectores laborales con demanda y con escaso éxito como vías de retorno a la educación formal (ver informe específico RESL.eu Ruiz-Haro y Carrasco, 2017).

³ En concreto, organizaciones y asociaciones integradas en el Consejo de la Formación Profesional liderado desde la ciudad, con la participación de 14 municipios del entorno económico y social.

Centros educativos: una tipología

Los indicadores incluidos en el Cuadro 1 permiten evaluar comparativamente las condiciones en las que tiene lugar el proceso educativo en cada centro. Los modelos de gestión, la posición y la relación con el territorio en el que se ubican, la oferta educativa y los recursos humanos y materiales configuran entornos específicos a la hora de desarrollar proyectos educativos adecuados a las necesidades del alumnado al que se dirigen. Los datos obtenidos permiten identificar 5 tipos de entornos educativos en la ciudad a partir del análisis de los indicadores de equidad:

- 1) centros públicos realmente diversos, con presencia de clase media, pero alto riesgo de segregación interna, y rotación media-alta de profesorado;
- 2) centros públicos sin clases medias, con predominio de clase trabajadora nacional y presencia media de alumnado extranjero, y rotación media-alta de profesorado;
- 3) centros públicos de “alta complejidad”, con mayor presencia de alumnado extranjero y de población en situación marginal, y alta rotación del profesorado;
- 4) centros concertados grandes de clase media, sin presencia de clase trabajadora ni alumnado extranjero pobre, y plantilla estable;
- 5) centros concertados medianos y pequeños, con predominio de clase trabajadora diversa, y plantilla estable.

Los centros tipo 3 escolarizan el 28% del alumnado y el 53% del alumnado extranjero. Su porcentaje en los centros de tipo 1, 2 y 5 oscila entre el 12 y el 17%. Los centros de tipo 4 y 1, y algunos de tipo 2 y 5, tienen programas de excelencia además de programas de refuerzo. Ninguno de los de tipo 1, 2 y 3 tienen continuidad primaria-secundaria, pero todos los de tipo 4 y 5 la tienen. La acreditación de la ESO suele oscilar entre el 85% y el 95%.

Tabla 1. Distribución del alumnado por tipo de centro

Titularidad	Perfil del centro	Alumnado	% Alum. extranjero
Centros Públicos 58% del alumnado (12 centros)	1 Centros Públicos con presencia de clase media (3 centros)	16%	12.2%
	2 Centros Públicos con predominio de clase trabajadora (2 centros)	14%	13%
	3 Centros Públicos de alta complejidad (7 centros) ⁴	28%	53.3%
Centros Concertados 42% del alumnado (18 centros)	4 Centros Concertados con predominio de clase media (5 centros) ⁵	17%	4.1%
	5 Centros Concertados con predominio de clase trabajadora (13 centros)	25%	17.4%

En el Cuadro 2 se observa con mayor detalle la diversidad interna de los 5 tipos de centros.

⁴ Según la relación de *Centres de Màxima Complexitat* publicada por el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya correspondiente a 2017, en Sabadell hay 6 centros de esta categoría. Sin embargo, en la investigación se incluye un centro más que comparte todas las características sociodemográficas y educativas con los anteriores.

⁵ Uno de los centros incluidos en esta categoría no se define por características sociodemográficas ni educativas sino que se trata de un centro singular vinculado a actividades deportivas de alta competición.

Cuadro 2. Síntesis descriptiva de la tipología de centros

INDICADORES	TIPOS DE CENTROS				
	Tipo 1	Tipo 2	Tipo 3	Tipo 4	Tipo 5
Titularidad	Pública	Pública	Pública	Concertada	Concertada
Perfil socio-económico y origen del alumnado	Rentas medias; rentas bajas; presencia de alumnado extranjero	Rentas bajas; presencia de alumnado extranjero	Rentas bajas; alta presencia de alumnado extranjero; población marginal	Rentas altas; rentas medias; mínima presencia de alumnado extranjero, mayoría UE	Rentas bajas y medias; presencia baja o media de alumnado extranjero
Lenguas de uso del alumnado en el centro	Catalán con el profesorado y catalán/castellano entre el alumnado	Catalán/castellano con el profesorado y castellano con el alumnado	Catalán y castellano con profesorado y alumnado; otras lenguas alumnado	Catalán con profesorado y alumnado	Catalán y castellano con profesorado y alumnado
Oferta educativa	ESO, bachillerato y ciclos formativos; ESO y bachillerato	ESO, bachillerato y ciclos formativos	ESO y bachillerato; ESO, bachillerato y ciclos formativos.	Primaria, ESO, bachillerato y ciclos formativos; primaria, ESO y bachillerato	Primaria y ESO
Programas y formas de apoyo	Apoyo segregado/ apoyo flexible/ ampliación y excelencia	Apoyo segregado/ apoyo flexible/ ampliación	Apoyo segregado/ apoyo flexible	apoyo flexible/ ampliación y prácticas de excelencia	apoyo flexible/ ampliación y prácticas de excelencia
Segregación interna	Ninguna/ desde primero/ desde segundo o tercero/ en cuarto	Desde primero/ desde segundo o tercero/ en cuarto	Desde primero/ desde segundo o tercero/ en cuarto	Inexistente	Inexistente
Materiales y equipos	Inadecuados y/o insuficientes	Inadecuados y/o insuficientes	Inadecuados y/o insuficientes	Adecuados/suficientes	Adecuados/suficientes
Estabilidad profesorado	Parcialmente inestable	Alta inestabilidad.	Alta inestabilidad	Alta estabilidad	Alta estabilidad
Edificio e instalaciones	Con carencias/ mal estado/ diverso	Con carencias/ mal estado/ diverso	Con carencias/ mal estado/ diverso	Adecuado y buen estado	Adecuado y buen Estado / con carencias
Acreditación ESO	Poca variación, más del 90%	Poca variación, más del 85%	Alta variación, de 50 a 85%	Poca variación, más del 95%	Variación, más del 90%

Características de las familias y el alumnado

El perfil más frecuente de las familias del alumnado de 4º de ESO es de clase trabajadora, de origen inmigrante del resto del estado (62% de padres/madres). Desarrollan trabajos de operarios con distintos niveles de cualificación (más del 65%) y tienen un nivel de estudios polarizado (universitarios/sin estudios). Predominan las familias compuestas por madre, padre e hijos (73%), seguidas de las monomarentales (14%). La mayoría no tienen vivienda en propiedad (65% con hipoteca pendiente o en alquiler). Los usos lingüísticos de las familias son diversos, con un claro predominio del castellano (52% hogares sin presencia del catalán).

Más del 83% del alumnado no acude a equipamientos ni entidades juveniles de su barrio. El 73% no asiste a extraescolares de tipo artístico pero el 63% practica deporte. Su forma principal de sociabilidad consiste en reunirse con amigos/as. El 80% del alumnado declara que la religión no tiene ninguna importancia en su vida. Solo un 2% del alumnado, concentrado en los centros tipo 3, afirma no tener acceso a dispositivos electrónicos o internet.

Percepciones del alumnado sobre su educación

El 60% alumnado cree que la educación es importante para tener éxito en la vida pero con diferencias por centros entre el 77% en los tipo 2 y apenas el 54% en los tipo 3, que muestran una baja confianza en la educación como herramienta de mejora de su situación social. También los de tipo 2 se muestran más de acuerdo con la vinculación entre esfuerzo y resultados. Poco más de la mitad afirma seguir clases sin dificultad, pero las respuestas afirmativas obtienen doce puntos más de media en los centros tipo 4. El 62% afirma entregar a tiempo las tareas escolares, pero destacan con más del 73% las respuestas en los centros tipo 2 y 4. Las chicas siguen con mayor frecuencia las normas pero los chicos expresan más seguridad en su capacidad para resolver tareas académicas. Es preocupante la proporción de alumnado de ambos sexos con un auto-concepto negativo (un 17%).

Tabla 2. La educación es importante para tener éxito en la vida, por tipo de centro⁶

	1	2	3	4	5	Global
Muy de acuerdo/De acuerdo	60,4	77	54	62,8	57,8	60,7
Muy en desacuerdo/ En desacuerdo	2,8	2,3	3,5	4,4	5,2	3,8

Tabla 3. Nunca lo hago suficientemente bien en las clases

	1	2	3	4	5	Global
Muy de acuerdo/De acuerdo	21,6	20,3	14,9	14,8	15,9	17
Muy en desacuerdo/ En desacuerdo	37,2	46	37,7	48,7	41,4	41,6

Las percepciones relacionadas con el apoyo del profesorado son preocupantes. Menos de la mitad del alumnado opina que el profesorado le ayuda a tener un buen rendimiento escolar, y que puede acudir a él si tiene problemas con las tareas escolares. Los centros tipo 1 y 3 obtienen las respuestas más negativas, trece puntos por debajo de los tipo 2 y 4, que obtienen

⁶ En las tablas se han agrupado las respuestas polarizadas y se han omitido los valores centrales/neutrales.

las más positivas. Las chicas y el alumnado de nacionalidad española se muestran más positivos que el conjunto del alumnado extranjero y los chicos. La puntuación más baja en esta batería de preguntas es la relativa a la confianza en el profesorado (accesibilidad y facilidad para hablar de sus problemas), con solo un 33% de respuestas positivas. En los centros de tipo 1 las respuestas están muy polarizadas (26% de acuerdo, 21% en desacuerdo, y el 53% indiferente). Destaca la valoración positiva del alumnado de los centros tipo 5, catorce puntos por encima del resto. La percepción de respeto por parte del profesorado, un aspecto importante entre adolescentes, obtiene una puntuación más alta entre las chicas que entre los chicos en todos los centros.

Tabla 4. Percepción de apoyo docente para obtener buenas calificaciones

	1	2	3	4	5	Global
Muy de acuerdo/De acuerdo	34	46,4	44,9	48,4	32,3	45,6
Muy en desacuerdo/ En desacuerdo	12,8	13,1	5,6	10,3	4,4	8,4

Tabla 5. Percepción de respeto por parte del profesorado

	Alumnas	Alumnos
Muy de acuerdo/De acuerdo	68,2	53,1
Muy en desacuerdo/ En desacuerdo	2,7	6,6

Otro de los aspectos importantes de la situación del alumnado en el centro es su conocimiento de las figuras de referencia que les pueden ayudar, más allá del profesorado tutor. Más de la mitad del alumnado dice no conocer al orientador/a de su centro y no haber recibido alguna tutoría, apoyo u orientación personalizada en los doce meses anteriores a la encuesta. En una proporción similar, afirman haber sido informados sobre las opciones posibles después de la ESO, con respuestas más positivas, aunque también más polarizadas, en los centros de tipo 2 y 4.

La percepción de apoyo de los padres contrasta en positivo con la del apoyo del profesorado: el 74% del alumnado afirma que sus padres hacen lo posible para que obtengan buenos resultados, el 81% controlan su asistencia y más del 70% les felicitan cuando los consiguen. Otras formas de implicación de los padres en la escuela obtienen respuestas más dispares y polarizadas: el 38% afirman que sus padres se aseguran de que hacen las tareas escolares pero el 29% se muestra en desacuerdo con la afirmación. Aunque no existen diferencias importantes entre centros, las puntuaciones más positivas las comparten los centros tipo 2 y 4 y las menos positivas los centros tipo 3, y nuevamente, también los centros tipo 4.

Tabla 6. Percepción de apoyo familiar para obtener buenas calificaciones

	1	2	3	4	5	Global
Muy de acuerdo/De acuerdo	67,6	82	72,7	81,6	69,8	71,1
Muy en desacuerdo/ En desacuerdo	7,2	5	9,5	5,9	8,6	7,6

También manifiestan tener una alta confianza en sus padres, con valoraciones semejantes por género. Sin embargo, un sector recurrente del alumnado (10%) se siente poco valorado, poco comprendido y juzgado negativamente por sus familias.

Tabla 7. Confianza en los padres / las madres por tipo de centro

	1	2	3	4	5	Global
Muy de acuerdo/de acuerdo	72,4	77	71,7	81,9	70,5	74,1
Muy en desacuerdo/ en desacuerdo	6	5,9	10	5,2	7,5	7,3

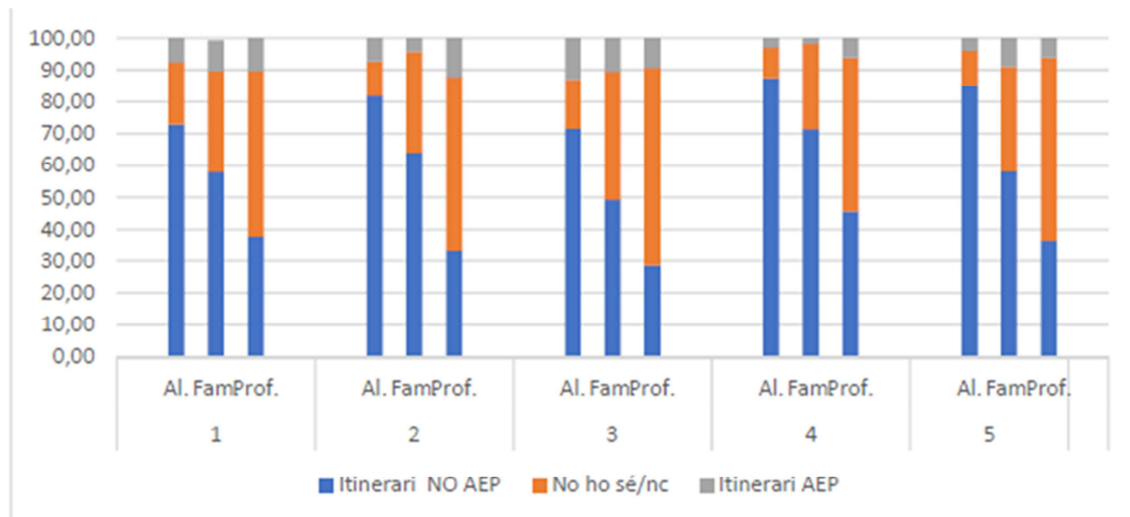
Finalmente, las aspiraciones educativas del alumnado de la muestra RESL.eu en Cataluña han sido las más altas de todos el proyecto (Kaye, D'Angelo, Ryan, Lorinc, 2015) y las respuestas del alumnado de Sabadell son muy similares. La opción más elegida son los estudios universitarios (60%), seguida a mucha distancia de ciclos formativos, y solo el 6% del alumnado elige opciones que llevarían al AEP (completar ESO o un PCPI, ahora PFI, como meta).

Como muestra el Gráfico 1, en todos los tipos de centro existe una distancia considerable entre las aspiraciones del alumnado y las expectativas que atribuye a sus familias y su profesorado sobre sus posibilidades de hacerlas realidad, que en ambos casos son más bajas. Las expectativas atribuidas a los padres son más altas en los centros tipo 4 y tipo 2 que en el resto de centros. Sin embargo, las expectativas que percibe el alumnado y atribuye a su profesorado sobre sus posibilidades son aún más bajas que las atribuidas a las familias y más del 50% afirman no saber qué esperan sus profesores de ellos (más del 60% en los centros tipo 3).

Por clase y origen, aun siendo globalmente más bajas, las aspiraciones de la mayoría del alumnado extranjero y el alumnado con padres con trabajos de menor cualificación también se sitúan más allá de la ESO, aunque las expectativas que atribuyen a sus familias y a su profesorado en relación con la consecución de estudios superiores también son más bajas. Paradójicamente, las altas aspiraciones del alumnado fueron calificadas por el profesorado de "poco realistas" o de obedecer a los deseos de las familias y al prestigio social de lo académico, minimizando las posibilidades de acceder a ellas desde el propio sistema educativo.

Las aspiraciones laborales del alumnado son consistentes con sus aspiraciones educativas, aunque uno de cada seis alumnos no logra imaginarse y proyectarse en ninguna situación laboral a cinco años vista.

Gráfica 1. Aspiraciones y expectativas del alumnado por tipo de centro



Perspectivas del profesorado sobre el AEP

Existen coincidencias en las percepciones y las perspectivas del profesorado. La primera y más importante es la constatación recurrente de que en todos los tipos de centro se repite la confusión entre no acreditación de la ESO y AEP, atribuyendo además el origen de los factores y trayectorias que conducen finalmente al abandono a causas ajenas a la experiencia escolar. Por otra parte, predomina una concepción de des/vinculación escolar centrada en el cumplimiento y el rendimiento académico por encima de otras dimensiones, así como un modelo informativo y tardío de orientación educativa. Los centros no documentan las trayectorias del alumnado postgraduación, y carecen de recursos para hacerlo. Sin embargo, un centro de tipo 3 ha empezado a priorizar esta tarea como puesta a prueba de la incidencia de su proyecto educativo en las trayectorias ulteriores de su alumnado.

La precariedad en la que trabajan los centros públicos (1, 2 y 3) tiene un impacto muy negativo en el riesgo de AEP del alumnado. Ante las señales de alarma, se constata como una práctica generalizada la selección de una parte del alumnado que lo necesita para acceder a las medidas preventivas y de intervención disponibles, y prevalece, además, la agrupación por niveles de rendimiento. Se centran los esfuerzos en lograr la graduación de la ESO, de manera que las actuaciones se concentran en una parte del alumnado considerado en riesgo pero con algunas posibilidades de acreditar. Sin embargo, a la hora de formular demandas para mejorar la insatisfacción que generan las consecuencias de la precariedad, el profesorado expresa peticiones limitadas, no transformadoras, condicionado por la experiencia de recortes severos y continuos en sus recursos, habiendo interiorizado la situación, pero también por la falta de formación en modelos alternativos. Es importante señalar la preocupación por el problema de la inestabilidad de las plantillas y la imposibilidad de acceder a más recursos ya existentes por la falta de personal que pueda responsabilizarse de esta tarea y la coordinación que conlleva.

Entre los centros concertados existen grandes diferencias. En los de tipo 4, la incidencia de AEP es prácticamente inexistente, gozan de más mecanismos de seguimiento y gran parte de su alumnado permanece en el centro para cursar estudios postobligatorios. Además, los centros con más recursos realizan una orientación precoz y personalizada. Los de tipo 5 presentan la mayor diversidad según ubicación en el territorio local y perfil socioeconómico de las familias, así como la posibilidad o no de cursar estudios postobligatorios en ellos. En estos aspectos

comparten carencias con los centros públicos. No obstante, aunque tengan más de una línea/grupo por curso, los centros concertados no realizan agrupaciones homogéneas permanentes.

Profesionales de recursos compensatorios

Los recursos compensatorios locales se centran exclusivamente en jóvenes de máxima vulnerabilidad social y en riesgo de no completar la ESO. Los profesionales de estos distintos recursos reconocen que su trabajo se basa en los factores de riesgo en un sistema poco flexible, con recursos inadecuados, insuficientes y poco coordinados, que afectan a la calidad de la atención.

En contraste con la visión de los centros, estos profesionales enfatizan aspectos relativos a las dimensiones cognitiva y afectiva de la des/vinculación escolar, señalando su mayor impacto en los sectores sociales más vulnerables y el fracaso de la prevención. Paradójicamente, en cambio, muchos de los casos que les son derivados acarrean diagnósticos basados en la dimensión de comportamiento de la desvinculación escolar (disrupción, etc.). Por otra parte, también achacan a las situaciones de infradotación de los centros el cambio continuo de interlocutores y las interrupciones en el seguimiento de los casos atendidos. Ello dificulta la permanencia del alumnado de mayor riesgo de AEP en los centros antes de agotar las vías ordinarias del propio sistema educativo.

También, a diferencia del profesorado de los centros, adoptan una perspectiva sistémica más allá de lo escolar y reclaman una figura coordinadora desde la administración local para optimizar el uso de los recursos existentes, señalando como principal obstáculo la fragmentación de la gestión y de las competencias municipales. Así, atribuyen el funcionamiento deficiente de los recursos compensatorios a la falta de visión comunitaria de la acción educativa de los centros, que puede estigmatizar a las familias más vulnerables y que acaba normalizando la tendencia a sobre-medicar a un tipo de alumnado por perfil social.

Agentes sociales del entorno

Se constata una alta preocupación por la formación del alumnado que termina la ESO, con o sin acreditar, por su bajo nivel de empleabilidad. Existe, así, una contradicción entre la falta de preparación de los jóvenes y la necesidad de contar con personas formadas desde el mundo del trabajo, extremo que incide en el paro juvenil. Asimismo, también se identifica una separación radical entre la orientación al alumnado desde el mundo académico y la que sería necesaria desde el mundo laboral. Se evidencian la necesidad doble de acercar al alumnado el contexto laboral del entorno y dar a conocer al alumnado y al profesorado de la ciudad los sectores laborales, las empresas y los perfiles de los puestos de trabajo con demanda, así como el tipo de habilidades necesarias más allá de los conocimientos técnicos. Este acercamiento e imbricación se plantea como medida preventiva en chicos y chicas en riesgo de no graduar, pero también como estrategia para incentivar aspiraciones laborales específicas.

Conclusiones

1. **Los factores de protección son insuficientes ante el riesgo de AEP.** El alumnado muestra altas aspiraciones y una percepción positiva de apoyo social, pero una baja vinculación escolar y una percepción poco positiva del apoyo docente. Así, los factores escolares, con mayor peso en la prevención, obtienen puntuaciones más negativas que los factores sociales e individuales. Es altamente relevante tener en cuenta cuál es la situación en cada centro para tomar medidas adecuadas y reclamar los recursos específicos necesarios teniendo en cuenta que la efectividad de las medidas depende sobre todo de sus condiciones de implementación en los centros (Carrasco, Narciso y Bertran, 2015).

2. **Se identifican dos perfiles de alumnado en riesgo de AEP, los altamente visibles (en riesgo de no acreditar la ESO) y los persistentemente invisibles (que acreditan la ESO pero no siguen más allá).** Las perspectivas de actuación correspondientes están doblemente desenfocadas: se hace énfasis en los visibles y en las características socioculturales de un tipo de alumnado, pero sin incidir en las prácticas de los centros, ni en las experiencias y percepciones de ambos perfiles de alumnos. Si consideramos que la media catalana puede corresponderse a la media de la ciudad de Sabadell, las trayectorias de no continuidad de este alumnado invisible podrían dar cuenta de aproximadamente la mitad del 20% estimado. En este caso, ninguna barrera sistémica impediría promover y acompañar su continuidad, lo que conllevaría una reducción importante del AEP.

3. **Se constatan las diferencias por origen migratorio y género en el riesgo de AEP,** con peores resultados en mayor medida entre los chicos, especialmente los de clase obrera y de origen extranjero. El alumnado extranjero sigue siendo objeto de actuaciones desaconsejadas por la investigación (repeticiones, grupos de nivel) y experimenta obstáculos mayores a pesar de sus aspiraciones (interrupción del apoyo lingüístico). En cambio, los datos del proyecto RESL.eu revelan que la acreditación de la ESO entre el alumnado de origen extranjero actúa como un factor de protección mayor ante el riesgo de AEP (Carrasco, Narciso, Pàmies, 2018). También se identifica lo que la investigación en género y educación denomina “re-significación femenina” del trabajo escolar –mayor identificación con la escuela y la educación–, mientras que las respuestas de los chicos indican mayor confianza en sus capacidades y suelen estar involucrados con mayor frecuencia en situaciones disruptivas.

4. **El riesgo de AEP varía según los entornos de escolarización, que son diversos y desiguales.** Se identifican problemáticas distintas por tipo de centro: segregación interna en los centros donde se mantiene una diversidad sociocultural real; interiorización meritocrática en aquellos que articulan su organización pedagógica alrededor del discurso de la posibilidad individual; pérdida de confianza en la educación como herramienta de mejora de su situación social entre el alumnado, las familias y el profesorado de algunos centros descuidados por la administración en entornos desfavorecidos; pero también acumulación de ventajas que a menudo establecen una alta presión sobre el alumnado desde muy altas expectativas familiares y de los centros.

5. **La capacidad de los centros educativos para hacer frente al AEP es baja** debido a los recursos insuficientes e inadecuados con los que cuentan en relación con las necesidades. Existe una gran inequidad entre entornos de escolarización y experiencias escolares, que afecta a la calidad de los procesos y los resultados, con dificultades de detección y de actuación precoz. Contar con los recursos adecuados es fundamental, pero también lo es contar con modelos distintos para abordar el AEP y un buen acompañamiento desde instancias que sitúen

y vinculen a los centros a los entornos locales en los que deben desarrollar su tarea. Comprender las aspiraciones del alumnado, en general, y del alumnado de clase trabajadora, en particular, debe resituarse en el debate educativo (Archer, De Witte y Wong, 2014) y formar parte de la formación del profesorado.

Para abordar el AEP, la UE recomienda el **liderazgo de la administración local** en la coordinación y la gestión de recursos, y en la implementación de actuaciones escolares basadas en la investigación y desde una perspectiva holística que haga mayor énfasis en la prevención. **El proyecto RESL.eu en Sabadell propone 12 medidas de prevención, intervención y compensación a partir de los recursos locales** (ver Anexo) más allá de las propuestas RESL.eu a las autoridades europeas y estatales (ver Crul y Keskiner, 2017). Destacan tres medidas estrella, una de cada tipo:

- 1) Mejorar la capacidad de detección de los centros a través de la adaptación y aplicación de una herramienta diseñada para identificar las múltiples dimensiones de la vinculación escolar y la percepción de apoyo familiar y docente, así como las aspiraciones y expectativas del alumnado (Success at School Assessment Tool, **SASAT**⁷);
- 2) Generalizar la **mentoría juvenil**⁸ como estrategia de mejora del auto-concepto como base para que los y las jóvenes puedan reconectar con sus aptitudes y formular planes de futuro, personalizando la orientación;
- 3) Crear **programas flexibles de nuevas oportunidades** para quienes se han quedado fuera del sistema educativo.

La mayoría de las medidas propuestas podrían ser adoptadas como concreciones del Plan Estratégico para la Equidad i el Éxito Educativo: ÈQXIT 2017-2027⁹ diseñado y elaborado por el ayuntamiento de Sabadell. Parece claro que, si bien los resultados y conclusiones de este estudio ponen de relieve la necesidad urgente de contrarrestar los efectos sistémicos e institucionales que reducen oportunidades y derechos de los jóvenes de diversos orígenes y situaciones sociales frente al AEP, existe un amplio margen de actuación para las políticas de acompañamiento a su escolaridad. Disponer de un diagnóstico local exhaustivo y único, desde las perspectivas de los protagonistas y en los entornos en los que tiene lugar el proceso educativo, permite identificar cómo se concretan las desigualdades. Permite, también, diseñar respuestas articuladas para la cohesión social en la ciudad, superando la fragmentación de los centros, las redes, los territorios y las administraciones, y dando sentido a la ciudadanía de los y las jóvenes.

En definitiva, se trata de **promover transiciones de éxito a la formación post-obligatoria**. Porque, al contrario de lo que se suele pensar, el alumnado ya tiene aspiraciones -necesitan, eso sí, de un reconocimiento y apoyo adecuados.

⁷ La propuesta original del SASAT ha sido elaborada por el equipo polaco del proyecto RESL.eu y diversos equipos están experimentando con diversas versiones adaptadas, como es el caso del equipo RESL.eu de la UAB.

⁸ Durante los cursos 2016-17 y 2017-18 se ha llevado a cabo un programa de mentoría juvenil como estrategia de prevención ante el riesgo de AEP, diseñado y desarrollado en un centro de tipo 3 por la Fundació Autònoma Solidaria por encargo de la concejalía de Acció Social del Ayuntamiento de Sabadell. Tanto el programa piloto como el despliegue completo del programa han sido evaluados por el grupo EMIGRA, que destaca su potencial y el éxito alcanzado (ver EMIGRA Working Papers, 136). Se sugiere replicar el modelo implementado por la ciudad de Rotterdam, reconocido internacionalmente.

⁹ Pla per a l'Equitat i l'Èxit Educatiu: ÈQXIT Sabadell 2017 2027:

<http://www.sabadell.cat/ca/activitatsfm16/597-educacio/pla-per-a-l-equitat-i-l-eqxit-educatiu/72134-pla-eqxit-sabadell-2017-2027>

Referencias

- Archer, L., DeWitt, J., & Wong, B. (2014). Spheres of influence: What shapes young people's aspirations at age 12/13 and what are the implications for education policy? *Journal of Education Policy*, 29(1), 58–85.
- Ball, S. (2003). *Class Strategies and the Education Market: the Middle Classes and Social Advantage*. London: Routledge Falmer.
- Booth, T.; Ainscow, M. (2000). *Index for Inclusion*. Manchester: CSIE.
- Carrasco, S.; Molins, C. (2018). Aspiracions i oportunitats. Reduir l'Abandonament Escolar Prematur des de la perspectiva de l'equitat. Estudi de cas a Sabadell i propostes d'actuació. RESL.eu - Diputació de Barcelona - Ajuntament de Sabadell (Informe de investigació, no publicado, 116 páginas).
- Carrasco, S.; Narciso, L.; Pàmies, J. (2018). Abandono Escolar Prematuro y alumnado de origen extranjero en España: ¿un problema invisible? en: Arango, J., Mahía, R., Moya, D. y Sánchez Montijano, E. (dir.) *Anuario CIDOB de la inmigración 2018*. Barcelona: CIDOB, 211-236.
- Carrasco, S., Narciso, L., & Bertran, M. (2015). ¿Qué pueden hacer los centros públicos ante el abandono escolar prematuro? Explorando las medidas de apoyo al alumnado a través de dos estudios de caso en Cataluña en un contexto de crisis. *Profesorado*, 19(3), 76–92.
- Crul, M.; Keskiner, E., coords. (2017) Policy Brief 2. *Informe de políticas dirigido a los responsables políticos nacionales y regionales*, RESL.eu Project Publication.
- Demeuse, M. (2004). A Set of Equity Indicators of the European Education Systems. A synthesis. L. Moreno Herrera and G. Francia. *Educational Policies. Implications for Equity, Equality and Equivalence*, Örebro (Sweden): Örebro University, 44-57.
- Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C., y Paris, A.H. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59–109.
- Kaye, N., D'Angelo, A., Ryan, L., & Lőrinc, M. (2015). Students' survey (A1): Preliminary analysis. *Reducing Early School Leaving in Europe, Project Paper*, 5.
- Rumberger, R. (2011). *Dropping out: Why students drop out of high school and what can be done about it*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ruiz-Haro, I.; Carrasco, S. (2017). The evaluation of extra-muros measures for reducing ESL in Spain. RESL.eu Country Report WP4.2.
- Van Praag, L.; Nouwen, W.; Van Caudenberg, R.; Clycq, N.; Timmerman, Ch. (Eds) (2018). *Comparative perspectives on Early School Leaving in the European Union. Taking a multi-methods approach towards a multi-level social phenomenon*. London-New York: Routledge

NOTA DE LAS AUTORAS: En el Anexo de las páginas siguientes se incluyen únicamente los cuadros de síntesis de las 12 propuestas de actuación. La identificación de necesidades (del alumnado y las familias, por una parte; de los centros, dispositivos y entornos, por la otra), así como la fundamentación de las recomendaciones que dan lugar a las propuestas seleccionadas, sólo se encuentran desarrolladas en el informe de investigación completo, de circulación restringida.

ANEXO: Síntesis de las 12 propuestas de actuación local para combatir el AEP

Tipo de actuación	Fundamentación	Propuestas	Instancias participantes
P R E V E N C I O N	Se desconoce el riesgo y la tasa de AEP. Es necesario más información sobre la realidad local y poder evaluar y mejorar el impacto de las acciones.	<ul style="list-style-type: none"> Recopilación sistemática de datos sobre los 10 indicadores clave de equidad educativa (selección a acordar) en la ciudad; monitorización anual vía muestra. 	Ayuntamiento Inspección educativa Universidad
	No hay protocolo de detección del riesgo de AEP o es parcial (rendimiento y observaciones). Es necesario una herramienta común y que integre varias dimensiones del riesgo.	<ul style="list-style-type: none"> Recopilación de datos sobre los indicadores de detección precoz de desvinculación escolar alumnado de 3º de ESO (SASAT FASE I) 	Centros de educación secundaria Inspección educativa Ayuntamiento
	Hacen falta más recursos de proximidad para mejorar la integración social y educativa de adolescentes y familias en algunos sectores del territorio.	<ul style="list-style-type: none"> Descentralización parcial de los recursos de orientación y apoyo en zonas clave del territorio (información y derivación) 	Ayuntamiento Departament d'Ensenyament Otros
	Se detecta desconocimiento de los recursos y oportunidades, y dificultades para acceder, entre alumnado y familias antes de la transición a la post-obligatoria y el mundo laboral.	<ul style="list-style-type: none"> Ampliación del programa Ciutat i Escola: itinerarios de descubrimiento (mundo del trabajo; equipamientos y recursos); mapa adaptado a jóvenes y transporte público; juego con alumnado y familias. 	Ayuntamiento Entidades de la ciudad Agentes económicos y sociales Aula d'Esplai del Vallès
	Se detecta desconocimiento y diferencias importantes en los proyectos educativos y la formación del profesorado en relación con las necesidades del alumnado de la ciudad.	<ul style="list-style-type: none"> Organización de encuentros temáticos para profesorado (articular con Foro); ubicación itinerante y presentaciones de programas de los centros 	Ayuntamiento Departament d'Ensenyament Entidades de la ciudad Otros
	No hay ofertas formativas de todos los campos profesionales, limitación que afecta a los incentivos para la continuidad educativa post-obligatoria, agravando las situaciones detectadas en el territorio.	<ul style="list-style-type: none"> Ampliación y mejora de la oferta de formación profesional en la ciudad; posibilidad de cursar módulos comunes en los IES; promoción y evaluación de experiencias de FP dual en la ciudad. Valorar posibilidad de oferta propia. 	Departament d'Ensenyament Centros de educación secundaria Ayuntamiento Agentes económicos y sociales
I N T E R V E N C I O N	La baja participación social del alumnado y el desconocimiento de la oferta incrementa el riesgo de no completar la ESO y el riesgo de AEP entre sectores significativos del alumnado con menos recursos que se gradúa.	<ul style="list-style-type: none"> Creación de un Programa de Mentoría juvenil abierto a todos los centros de secundaria con el objetivo de garantizar un acompañamiento en las transiciones; intervención mínima de un curso / alumno desde 3º de ESO - ampliable. 	Ayuntamiento Diputació de Barcelona Universidad - FAS Aula d'Esplai del Vallès Entidades de la ciudad
	Es necesario conocer la incidencia del abandono de los estudios post-obligatorios y el impacto de los programas compensatorios para jóvenes en transiciones a la vida laboral para mejorar las intervenciones.	<ul style="list-style-type: none"> Seguimiento de los itinerarios formativos y laborales de las personas de 17 años de la ciudad a partir de un sistema de indicadores simplificado. Análisis de impacto y diseño de nuevas actuaciones (SASAT FASE II) 	Centros de educación secundaria Inspección educativa Ayuntamiento Otros
	El impacto contrastado los 10 años de experiencia del Campus Itaca con alumnado de 3º de ESO en riesgo de AEP, aunque gradúa la ESO indica que hay que ampliar este tipo de intervención a todo el alumnado.	<ul style="list-style-type: none"> Creación del Campus ÈXIT de Sabadell, inspirado en el Campus Itaca de la UAB, para fomentar las aspiraciones y mejorar la orientación. Acceso abierto a todo el alumnado de la ciudad vía tarificación social. 	Ayuntamiento Diputació de Barcelona Universidad - FAS Aula d'Esplai, Entidades de la ciudad

C O M P E N S A C I Ó N	Es necesario revisar la coordinación y la articulación de los recursos de la ciudad, especialmente entre centros educativos y dispositivos y programas compensatorios, la introducción de figuras referentes o responsables de los casos individuales con profundidad temporal.	<ul style="list-style-type: none"> • Incorporar las acciones del programa de Mentoría a la coordinación y el seguimiento del alumnado que se lleva a cabo desde programas y dispositivos compensatorios ya existentes en la ciudad; en especial, entre programas dependientes de diferentes departamentos municipales, en términos de acciones sociales y económicas. 	Ayuntamiento Entidades de la ciudad Diputación de Barcelona Generalitat de Catalunya Universidad Otros
	Es necesario trabajar desde todas las instancias implicadas en contrarrestar la falta de flexibilidad del sistema educativo; actuar ante las barreras que excluyen el alumnado más vulnerable en varios momentos de las transiciones formativas y de acceso al mundo laboral.	<ul style="list-style-type: none"> • Diversificar y ampliar las plazas de formación ocupacional en la ciudad hasta cubrir toda la demanda / necesidad; fomentar y facilitar las vías de retorno al sistema educativo (RESL.eu: revisión de sistema de pruebas actual) 	Ayuntamiento Servei d'Ocupació de Catalunya - Programas para jóvenes Departament d'Ensenyament Agentes económicos y sociales
	Es necesario entender que los procesos de maduración de los chicos y chicas no son lineales y, además, pueden estar afectados por circunstancias adversas. Así, los procesos formativos, en un contexto competitivo y de desaparición de empleos de baja cualificación, deben ser consistentes con las realidades y necesidades de una parte muy importante de la población joven ante el riesgo de exclusión social que implica la AEP .	<ul style="list-style-type: none"> • Crear una Escuela de Segundas / Nuevas Oportunidades en la ciudad inspirada en los modelos existentes en Cataluña (por ejemplo, El Llindar); alternativamente, iniciar y coordinar programas experimentales de segunda / nueva oportunidad basados en la experiencia de los dispositivos compensatorios disponibles en la ciudad. Valorar la introducción de incentivos económicos al alumnado. 	Ayuntamiento Departament d'Ensenyament Diputación de Barcelona Agentes económicos y sociales Entidades de la ciudad Red de Escuelas 2OP