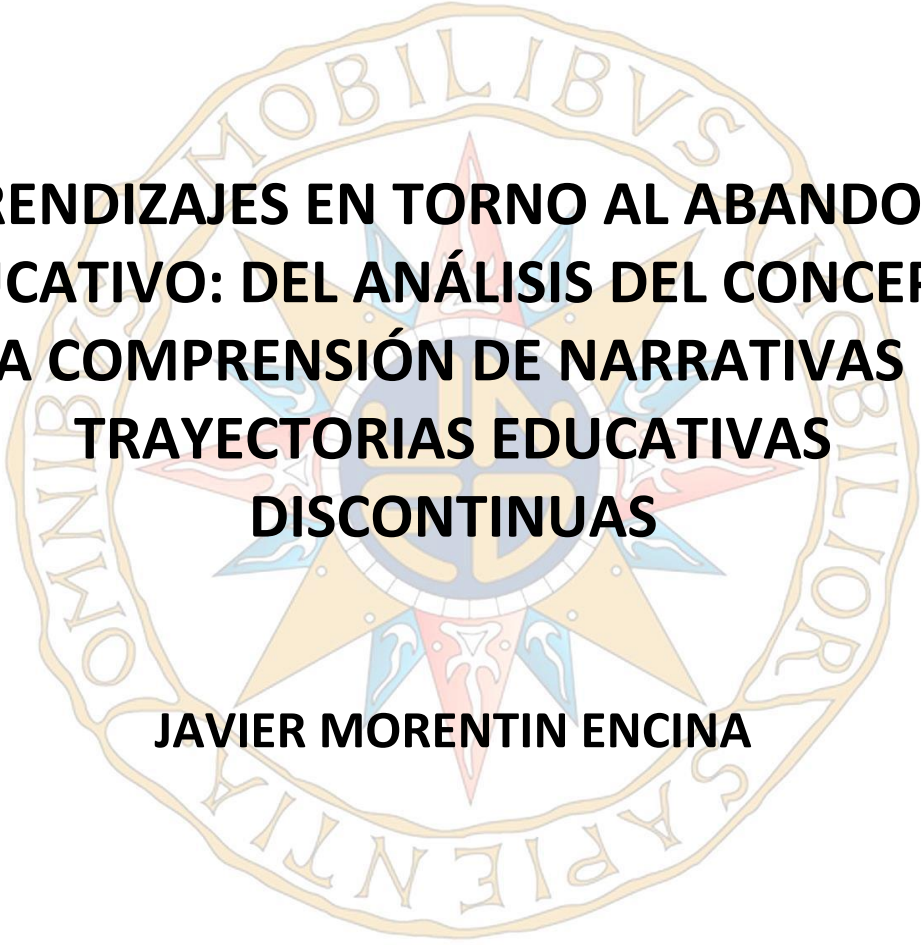


TESIS DOCTORAL

AÑO 2020



**APRENDIZAJES EN TORNO AL ABANDONO
EDUCATIVO: DEL ANÁLISIS DEL CONCEPTO
A LA COMPRENSIÓN DE NARRATIVAS EN
TRAYECTORIAS EDUCATIVAS
DISCONTINUAS**

JAVIER MORENTIN ENCINA

PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

**Directora de tesis: Dra. BELÉN BALLESTEROS VELÁZQUEZ
Profesora titular de la Facultad de Educación (UNED)**

Agradecimientos

En primer lugar, me gustaría agradecer la colaboración desinteresada de todas las personas que han querido participar en la investigación y han compartido una parte de sus vidas conmigo a través de sus testimonios. Espero haber sabido recoger vuestras experiencias de la mejor forma posible.

Quisiera agradecer a Eduardo del Centro de Inserción Sociolaboral Ilundáin y a Fernando del Instituto para personas adultas Félix Urabayen, por creer en la investigación y facilitar todo lo que estaba en vuestra mano para llevarla a cabo.

Asimismo me gustaría agradecer al Departamento de Universidad, Innovación y Transformación Digital del Gobierno de Navarra la posibilidad de haber podido disfrutar de una beca predoctoral y agradecer, especialmente a Carlos, su buen trato y simpatía.

Mi agradecimiento también a la UNED, concretamente al Departamento MIDE I, por darme la posibilidad de seguir disfrutando de una predoctoral que, esperemos, pueda convertirse en post.

A los evaluadores y evaluadoras de las revistas de educación, gracias por vuestro tiempo y aportaciones.

A Sandra Mateus y al Centro de Investigación y Estudios de Sociología por la posibilidad de haber podido realizar una estancia predoctoral en Lisboa, aunque finalmente no se haya podido materializar por las condiciones de movilidad debido a la COVID-19.

A mis compañeras y compañeros del grupo INTER, gracias. Aprender a vuestro lado es simplemente único.

A Francesca Salvà por darme la oportunidad de aprender en la Universidad de Islas Baleares con gente tan maravillosa. Gracias Elena, Olaya, Sofi, Carme y Aina por todos los momentos que me habéis regalado, por vuestras sonrisas y vuestro apoyo.

Gracias a mis amigos, porque aun sin saber muy bien qué era eso del doctorado, me habéis seguido preguntando y preocupándoos.

Gracias a mi madre Amaya y a mi hermano David, por todo.

A ti Belén... por confiar plenamente en mí desde el primer momento, por dirigirme la tesis, por lo que aprendo contigo, por nuestros silencios, por nuestras risas, por lo bonito que es trabajar contigo.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	8
1.1. Normativa para tesis doctoral por compendio de publicaciones	8
1.2. Artículos y comunicaciones	10
1.3. Contextualización	12
1.3.1. Elección de la temática: oportunidad e interés personal	12
1.3.2. Proceso de elaboración de la tesis doctoral	14
HIPÓTESIS Y OBJETIVOS	18
2.1. Hipótesis	18
2.2. Objetivos	
2.2.1. Objetivos derivados de la revisión conceptual y sistema de medida	18
2.2.2. Objetivos definidos para el trabajo de campo	19
2.2.3. Objetivos de transferencia	20
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y METODOLOGÍA	21
3.1. Fundamentación teórica	21
3.2. Metodología	23
3.2.1. Revisión conceptual y sistema de medida	23
Revisión sistemática	24
Explotación de bases de datos	24
3.2.2. Trabajo de campo	25
ARTÍCULOS	28
Morentin-Encina, J. y Ballesteros Velázquez, B. (2018). Desde Fuera de la Escuela: Una Reflexión en torno al Aprendizaje a partir de Trayectorias de Abandono Escolar Prematuro. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 16(1), 5-20. https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.001	
Morentin-Encina, J., Ballesteros Velázquez, B. y Mateus, S. (2019). ¿Igualdad de oportunidades? Más que el mero acceso: narrativas de jóvenes con trayectorias de fracaso y abandono educativo temprano de la educación en España y Portugal. Revista Fuentes, 21(2), 143-159. http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2019.v21.i2.01	

Morentin-Encina, J. y Ballesteros Velázquez, B. (2020). Tanto por cierto: Análisis de la medida del Abandono Temprano de la Educación y Formación. *Revista de Educación*, 389, 143-176. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-389-458>

Morentin-Encina, J. y Ballesteros Velázquez, B. (2020). Objetivo CINE 3: Análisis del éxito y abandono educativo. Implicaciones para la orientación. REOP. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. Artículo ACEPTADO pendiente de publicación.

CONCLUSIONES	117
5.1. Conclusiones derivadas de la revisión conceptual y sistema de medida	117
5.1.1. <i>De lo comprensivo a lo excluyente</i>	117
5.1.2. <i>Del concepto a la medida</i>	118
5.1.3. <i>De la medida a las políticas educativas</i>	119
5.2. Conclusiones derivadas del trabajo de campo	120
5.3. Implicaciones para la política y práctica educativa	122
5.4. Propuestas y continuidad	124
RESUMEN	126
6.1. Resumen en castellano	126
6.2. Resumen en inglés	127
OTRAS APORTACIONES	128
INFORME DEL FACTOR DE IMPACTO	129
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	130
ANEXOS	133
ANEXO I. Modelo de Consentimiento Informado	134
ANEXO II. Guion entrevistas I	136
ANEXO III. Guion entrevistas II	139
ANEXO IV. Evaluación de entrevistas	143

LISTADO DE TABLAS

Tabla I. Abreviaturas en función de la publicación presentada.

Tabla II. Relación temporal de las publicaciones presentadas en función de los objetivos y la herramienta metodológica utilizada.

Tabla III. Vías de localización y número de personas colaboradoras

Tabla IV. Guion orientativo

Tabla V. Factor de impacto

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Normativa para tesis doctoral por compendio de publicaciones

El Reglamento Regulator de los Estudios de Doctorado y de las Escuelas de Doctorado de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, establece en su artículo 28.3 que “Las Escuelas de Doctorado establecerán los requisitos para la elaboración, tramitación y defensa pública de las diferentes modalidades de tesis doctoral, incluida la modalidad de tesis por compendio de publicaciones”.

La Escuela Internacional de Doctorado (EIDUNED) desarrolla esta modalidad a través del Documento aprobado por el Comité de Dirección de la EIDUNED, en su reunión de 16 de enero de 2017, y por la Comisión de Investigación y Doctorado de la UNED, con fecha 21 de febrero de 2017.

En este documento se establece que la tesis por compendio estará integrada fundamentalmente por varios trabajos científicos, de los que el doctorando o doctoranda debe acreditar su autoría y que deben haber sido publicados o aceptados para su publicación, en el periodo de tiempo comprendido entre la fecha de su primera matrícula en la EIDUNED y la de la autorización de defensa pública de la tesis doctoral. De las tres opciones que la EIDUNED determina, se opta en esta tesis por la segunda opción que dice lo siguiente:

El conjunto de publicaciones que se desprenden del objeto de la tesis doctoral deberá estar constituido por un mínimo de 4 artículos (al menos, tres ya publicados y el cuarto aceptado) en revistas de índices de impacto en cualquiera de los cuartiles de la relación de revistas del ámbito del Programa en el que está inscrita dicha tesis y referenciadas en la última relación publicada por el Journal Citation Reports (SCI y/o SSCI), SCOPUS y del Sello de Calidad FECYT, o bases de datos relacionadas por la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora para los campos científicos correspondientes a las área de conocimiento del Programa de Doctorado y, en su caso, a las específicas líneas de investigación de los mismos. El doctorando o doctoranda debe ser primer

firmante o segundo, en este último caso, el primero debe ser el director o directora de la tesis.

Todos los artículos deben estar publicados con fecha posterior a la primera matrícula de tutela académica en la EIDUNED.

Por otro lado, para el caso de las publicaciones que estén aceptadas, pero no publicadas, se deben aportar los siguientes documentos:

- Aceptación por escrito de las personas que ostenten la coautoría de los trabajos, si los hubiere, de la presentación de los mismos como parte de la tesis doctoral del doctorando o doctoranda.
- Certificado de aceptación del artículo para su publicación de la revista en el que conste:
 - o Título del trabajo.
 - o Nombre del autor o autora y su filiación a la UNED; si hay varios autores, la posición del autor o autora en el elenco de ellos.
 - o Nombre de la revista, número y fecha de publicación o identificador DOI.
 - o Índices de calidad de la revista.
- A la EIDUNED y a las comisiones académicas de los programas prueba fehaciente de la publicación efectiva de los trabajos en fase de aceptación y ello en el plazo de un año desde la fecha de defensa pública de la tesis doctoral.

Con respecto a la estructura que la tesis por compendio debe seguir, se establece que se realice a través de los siguientes apartados:

- Introducción en la que se justifique la unidad temática.
- Hipótesis y objetivos que alcanzar, indicando en qué publicación o publicaciones se abordan.
- Marco teórico en el que se inscribe el tema de la tesis y herramientas metodológicas o remisión a las publicaciones.
- Copia completa de las publicaciones, ya sean publicadas o aceptadas.
- Conclusiones, indicando de qué publicación o publicaciones se desprenden.
- Resúmenes en español y en inglés.

- Otras aportaciones científicas derivadas directamente de la tesis doctoral.
- Informe con el factor de impacto y cuartil del Journal Citation Reports (SCI y/o SSCI), SCOPUS, Sello de Calidad FECYT o de toda base de datos selectiva y con factor de impacto de referencia del área en el que se encuentran las publicaciones presentadas.
- Fuentes y/o bibliografía.

1.2. Artículos y comunicaciones

Con la finalidad de facilitar la lectura, y dado que se solicita en la normativa hacer referencia a cada una de las investigaciones presentadas, se establecen abreviaturas para cada una de ellas. Como la tesis se compone de investigaciones principales (3 artículos publicados y 1 aceptado) y de investigaciones complementarias (1 artículo en revisión y 7 comunicaciones), las abreviaturas referidas a las principales aparecerán durante el texto en formato negrita. Se exponen en la siguiente tabla (Tabla I):

Tabla I. Abreviaturas en función de la publicación presentada.

Abreviatura	Investigación
REICE 18 (1er artículo)	Morentin-Encina, J. y Ballesteros Velázquez, B. (2018). Desde Fuera de la Escuela: Una Reflexión en torno al Aprendizaje a partir de Trayectorias de Abandono Escolar Prematuro. <i>REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación</i> , 16(1), 5-20. https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.001
FUENTES 19 (2º artículo)	Morentin-Encina, J., Ballesteros Velázquez, B. y Mateus, S. (2019). ¿Igualdad de oportunidades? Más que el mero acceso: narrativas de jóvenes con trayectorias de fracaso y abandono educativo temprano de la educación en España y Portugal. <i>Revista Fuentes</i> , 21(2), 143-159. http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2019.v21.i2.01
RES 20 (3er artículo)	Morentin-Encina, J. y Ballesteros Velázquez, B. (2020). Tanto por cierto: Análisis de la medida del Abandono Temprano de la Educación y Formación. <i>Revista de Educación</i> , 389, 143-176. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-389-458

REOP 20 (4º artículo)	Morentin-Encina, J. y Ballesteros Velázquez, B. (2020). Objetivo CINE 3: Análisis del éxito y abandono educativo. Implicaciones para la orientación. <i>REOP. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía</i> . Artículo ACEPTADO pendiente de publicación.
Edit. 20 (5º artículo, en proceso editorial)	Morentin-Encina, J. (2020). Estudios perdidos, aprendizajes encontrados. Análisis de aprendizajes desde el abandono educativo temprano [Artículo en proceso editorial].
CIMIE 17 (Comunicación)	Morentin-Encina, J. y Ballesteros Velázquez, B. (2017, 29-30 de junio). <i>Abandono escolar. Un estudio a través de historias de vida</i> . VI Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa, Bilbao, España.
CILME 17 (Comunicación)	Morentin-Encina, J. y Ballesteros Velázquez, B. (2017, 31 de mayo y 1-2 de junio). <i>Repensar la educación. Una mirada desde “fuera” de la escuela</i> . I Congreso Internacional de Liderazgo y Mejora de la educación, Madrid, España.
AUFOP 18 (Comunicación)	Morentin-Encina, J. (2018, 20-22 de junio). <i>Pautas para la prevención del abandono educativo temprano en la formación del profesorado</i> . XIV Congreso de Formación del Profesorado Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.
CILME 18 (Comunicación)	Morentin-Encina, J. y Ballesteros Velázquez, B. (2018, 28-30 de mayo). <i>La falsa medida del abandono escolar. Bases para la investigación y mejora educativa</i> . II Congreso Internacional de Liderazgo y Mejora de la educación, Madrid, España.
AIBR 19 (Comunicación)	Morentin-Encina, J. (2019, 9-12 de julio). <i>Aportaciones de los estudios etnográficos a la comprensión del abandono educativo temprano: resultados de una revisión sistemática</i> . V Congreso Internacional de Antropología AIBR, Madrid, España.
AIDIPE 19 (Comunicación)	Morentin-Encina, J. (2019, 19-21 de junio). <i>Estudio bibliográfico sobre el Abandono Educativo Temprano: propuestas de mejora educativa</i> . XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa, Madrid, España.
AIBR 20 (Comunicación)	Morentin-Encina, J. (2020, 28-31 de julio). <i>Comprensión del abandono educativo: una mirada a través de los sentimientos y valoraciones desde la voz adulta de sus protagonistas</i> . VI Congreso Internacional de Antropología AIBR, Madrid, España.

Fuente: Elaboración propia.

1.3. Contextualización

1.3.1. Elección de la temática: oportunidad e interés personal

La idea de establecer el Abandono Educativo como concepto principal de la tesis doctoral surge al tener la oportunidad de poder formar parte del equipo de investigación del proyecto: “El abandono escolar como proceso: construcciones narrativas desde una perspectiva etnográfica”, coordinado por Margarita del Olmo y con la participación del Grupo Inter de Investigación en Educación Intercultural. Dicho proyecto fue presentado en la convocatoria I+D+i del año 2016 y, aunque no resultó seleccionado, no impidió que diferentes miembros del equipo de investigación iniciaran su trabajo de campo, realizándose historias de vida en profundidad a jóvenes menores de 35 años, que en algún momento de su secundaria tomaron la decisión de abandonar los estudios. El objetivo inicial de estas historias de vida era comprender este abandono a través de sus trayectorias personales, valorando los aprendizajes adquiridos fuera del sistema educativo formal, abordando la necesidad de repensar los espacios educativos desde la propia voz de los protagonistas silenciados.

Mi interés personal para investigar sobre los procesos educativos de enganche y desenganche situados “dentro” y “fuera” del ámbito escolar se justifica por mi propia experiencia educativa. Comenzaré explicando que el grado que me dio acceso a la realización de un máster, y más adelante a un doctorado, fue el de Educación Social, que estudié en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Inicié estos estudios con 27 años, dejando atrás una carrera profesional en el ámbito de la construcción, donde había tenido acceso gracias a la obtención del título universitario de Arquitectura Técnica.

La elección de estudiar Arquitectura Técnica se produjo durante la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Obtenía buenas notas en asignaturas relacionadas con los números (Matemáticas y Física) y también en la asignatura de dibujo técnico. Parecía, sin ningún tipo de duda, que mi carrera profesional-académica debía orientarse hacia estas áreas de conocimiento. Así lo sugerían los profesionales de la orientación educativa en el instituto en el que estudiaba. Lo desconocía entonces, pero el proceso de orientación

educativa que se estaba llevando a cabo basado en los resultados escolares sería un fracaso. Habrá quien no lo vea así, porque finalmente obtuve el título de arquitectura técnica y trabajé como tal, con lo cual se podría pensar, contrariamente a lo que acabo de decir, que el proceso de orientación fue un completo éxito. No creo que fuera así.

Es cierto que los números y el dibujo técnico me gustaban y tenía cierta facilidad para entenderlos, pero todavía es más cierto que debido a mi trayectoria personal-familiar la parte emocional y social era la que de verdad me importaba. Desarrollar esta parte en el ámbito de la construcción es, cuanto menos, difícil. Cuando comencé a trabajar me di cuenta de que este ámbito estaba basado en la competitividad y el éxito económico. Las relaciones sociales apenas se valoraban y el buen humor y el trato afable tampoco. Tanto esto era así que recuerdo cómo un compañero me pidió que no sonriera tanto, que estábamos muy ocupados con todo el trabajo que teníamos y, que si me veían sonreír, nos mandarían mucho más. Poco a poco se me fue apagando la sonrisa.

Durante los 7 años que estuve trabajando de arquitecto técnico no pude en ningún momento apuntarme de voluntario a alguna asociación o fundación (debido al número de horas diarias en el trabajo), para poder desarrollar más la parte social, parte que me había dado cuenta que era la más necesaria para mí.

Recuerdo que en el instituto era una persona muy social y trataba de ser muy amable con los demás. Me pregunto qué hubiera sucedido si durante el proceso de orientación se hubiera tomado esto en cuenta, si hubiera entonces elegido “bien” a la primera. Elegir bien es para mí lo que sentí y experimenté cuando por primera vez, tras decidir “abandonar” el trabajo en la construcción, pude participar como voluntario en la Asociación Navarra de Autismo (ANA) y a la Asociación Navarra En Favor De Las Personas Con Discapacidad Psíquica (ANFAS). Encontré la felicidad..., todo me parecía contrario a lo que había estado experimentado en el ámbito arquitectónico. Se valoraba el trabajo en equipo, la disposición a ayudar, el esfuerzo en aprender, la tolerancia, el respeto a la diversidad. Todo ello hizo que eligiera el nuevo camino que comencé a recorrer en el ámbito de la Educación Social.

Por otro lado, también me interesaba conocer los procesos internos escolares debido al cambio que experimenté en la conducta de una pequeña parte del profesorado cuando, por situaciones familiares, no pudimos hacer frente al pago en el instituto concertado. Si bien es cierto que, durante años, hasta terminar bachillerato, tanto mi hermano como yo pudimos seguir estudiando gracias a la comprensión que tuvo el instituto debido a la situación familiar que estábamos viviendo. Sin embargo, el cambio de conducta de algunos profesores estuvo profundamente marcado por ello, o por lo menos así lo percibí yo. Esto produjo que sintiera cierto rechazo y desenganche por aquellas asignaturas que impartían estos profesores. Debía ir a esas clases reconociendo la desmotivación e indiferencia provocada por una parte del profesorado. De aquí surge mi interés por preguntar a quienes no se les suele preguntar cómo mejorar el sistema educativo, a aquellos protagonistas silenciados, a reconocer las experiencias no contadas.

Por último, otro de mis intereses estaba en comprender y tratar de desmontar las etiquetas educativas que se referían al “fracaso” o “abandono” escolar. En mi familia hay varias personas que no terminaron sus estudios obligatorios o postobligatorios y han seguido aprendiendo y formándose según sus inquietudes e intereses. No considero que se les pueda etiquetar de “fracasados escolares” o personas que “abandonaron” sus estudios; continuaron estudiando y aprendiendo “fuera” del ámbito formal. De aquí, también mi interés en esta tesis por reconocer espacios educativos no formales.

Todas estas razones motivaron la elección de la temática del abandono escolar como eje de mi tesis doctoral.

1.3.2. Proceso de elaboración de la tesis doctoral

La tesis ha sido realizada en cuatro cursos académicos: el primer año a tiempo parcial y otros tres a tiempo completo.

El hecho de desarrollarla en el marco del proyecto del grupo facilitó la posibilidad de colaborar en la construcción de las historias de vida que se estaban elaborando (REICE 18).

De forma simultánea, la necesidad de comprender concretamente el concepto de Abandono Educativo Temprano (AET), justificó la realización de un análisis bibliográfico de investigaciones que abarcaran el tema objeto de estudio.

Los resultados mostraron cierta división entre investigaciones, quedando éstas muy segmentadas en dos grandes formas de entender el abandono. Por un lado, investigaciones que entendían el abandono como algo estático, asociado a factores y a causas que lo ocasionaban, concibiendo el abandono como un concepto mensurable, en su gran mayoría investigaciones basadas en metodología cuantitativa. Por otro lado, aquellas investigaciones que entendían el abandono más como un proceso que como un resultado, en su mayoría basadas en metodología cualitativa.

La mayor parte de las investigaciones del primer grupo definían el AET tal y como lo define el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2020):

“El abandono temprano de la educación y formación (ATEF¹) es el porcentaje de personas de 18 a 24 años que no ha completado la educación secundaria de segunda etapa y no sigue ningún tipo de estudio-formación en las cuatro semanas anteriores a la de la entrevista. Su máximo nivel de educación es el nivel (0-2) de la CNED-2014 y no recibe ninguna educación ni formación (formal y no formal)”

De este modo, el abandono puede medirse en número de personas que no cumplen los requisitos anteriores. Definido de esta forma el abandono se entiende como un indicador.

En cambio, el segundo grupo de investigaciones se servían del término para comprender el proceso de abandono a través de las narrativas de sus protagonistas.

¹ AET y ATEF son términos idénticos. En 2019 el AET pasó a llamarse ATEF.

Sin embargo, la gran mayoría de todas ellas, tanto las del primer grupo como las del segundo, hacían referencia al porcentaje existente de ATEF en España, señalando ser uno de los países europeos con la tasa más alta de abandono aun siendo uno de los países que año tras año más la reducía. Fue entonces cuando creció el interés por conocer los orígenes y la finalidad del término ATEF.

Tras realizar una nueva revisión bibliográfica, esta vez sobre normativa nacional y europea, se verificó que el término Abandono Educativo Temprano (AET) resulta ser el único indicador utilizado para comprobar algunos objetivos concretos propuestos en la Estrategia Europea de Lisboa, realizada en el año 2000. Estos objetivos, recogidos en el programa de trabajo (Consejo Europeo, 2002), eran los siguientes:

1. Velar por que entre la comunidad escolar se promueva realmente el aprendizaje de los valores democráticos y de la participación democrática, con el fin de preparar a los individuos a la ciudadanía activa.
2. Integrar plenamente los aspectos relacionados con la igualdad de oportunidades en los objetivos y el funcionamiento de la educación y la formación.
3. Garantizar que las personas más desfavorecidas o que actualmente tengan mayores dificultades tengan un acceso equitativo a la adquisición de capacidades y motivarlas para que tomen parte en el aprendizaje.

El interés del ATEF como garantía de derechos sociales, justificó la necesidad de analizar cómo se medía este indicador, y averiguar si respondía a las cuestiones planteadas en los objetivos anteriores: asegurar el aprendizaje de los valores y participación democrática, integrar la igualdad de oportunidades educativas y garantizar el acceso equitativo en la educación.

Por ello, se realizó un estudio pormenorizado del cómputo del ATEF en España. En un primer momento se revisó la normativa que establecía el indicador a nivel nacional e internacional. Se estudiaron las claves de la reducción del ATEF en España a través de las transiciones entre las distintas etapas hasta la consecución del nivel CINE 3 (títulos

de graduado en ESO, Formación Profesional Básica y Programas de Cualificación Profesional Inicial, Ciclo Formativo Grado medio y Bachillerato). Los resultados mostraron que una buena parte de la reducción del ATEF estaba relacionada con la consideración de la Formación Profesional Básica (FPB) al mismo nivel formativo que Bachillerato o Ciclo Formativo de Grado Medio (CFGM) (**REOP 20**).

Fue entonces, en un segundo momento, cuando el interés principal se centró en comprender de qué forma se tomaban y evaluaban los datos estadísticos. Se pasó entonces a analizar la única fuente de información en el cómputo del ATEF, la EPA. Los resultados mostraron que el ATEF es un indicador que depende directamente de la muestra que responde a la encuesta. Encuesta que, por otra parte, no está diseñada específicamente para medir el ATEF; consecuentemente, los datos muestrales presentan limitaciones importantes (**RES 20**)

Junto al avance en los trabajos de revisión conceptual y de medición, se continuó elaborando el trabajo de campo, con el interés por (re)conocer aprendizajes en el proceso de abandono que pudieran ser transferidos al sistema educativo (**FUENTES 18 y Edit. 20**).

2. HIPÓTESIS Y OBJETIVOS

2.1. Hipótesis

La investigación realizada parte de la siguiente base: si el sistema educativo no está posibilitando que todas las personas se sientan parte de él, será necesario estudiar los espacios que se encuentran fuera, donde sí sienten que forman parte, y rescatar de ahí los aprendizajes obtenidos, puesto que la educación sucede en contextos y situaciones muy diversos, no solo en las escuelas (Aguado y Mata, 2017).

Se pretende con esta investigación contribuir a la mejora sustantiva de la educación, es decir, aportar claves de interés en políticas y prácticas educativas que garanticen oportunidades efectivas para que todos y cada uno de los y las estudiantes logren los aprendizajes necesarios (Escudero, 2006).

2.2. Objetivos

Se presentan a continuación los objetivos de la tesis indicando, tal y como se señala en la estructura de la tesis por compendio, en qué publicaciones se abordan. Con la finalidad de facilitar su comprensión, se han organizado en tres apartados diferenciados:

- Objetivos derivados de la revisión conceptual y sistema de medida
- Objetivos definidos para el trabajo de campo
- Objetivos de transferencia

2.2.1. Objetivos derivados de la revisión conceptual y sistema de medida

Se presentan en este apartado los objetivos con los que se pretende formular un marco de referencia inicial a través de diferentes revisiones. Por un lado, se presentan los objetivos propuestos en la sistematización de aportaciones realizadas por diferentes investigaciones:

- Sistematizar las aportaciones de las investigaciones realizadas en torno a la mejora escolar para reducir el abandono educativo (AIDIPE 19).
- Comprender el proceso de abandono educativo a partir de resultados de estudios etnográficos (AIBR 19).

Por otro lado, se indican aquellos objetivos planteados para la revisión de la normativa educativa existente y la explotación de diferentes bases de datos estadísticos:

- Analizar la medida del ATEF a través de la EPA (**RES 20**).
- Valorar la eficacia de políticas educativas en el ámbito nacional para reducir el ATEF (**REOP 20**, CILME 18).
- Conocer la progresión de las trayectorias educativas de la secundaria obligatoria hacia la secundaria postobligatoria (**REOP 20**).
- Examinar la incidencia de la FPB en el cálculo del abandono (**REOP 20**, CILME 18).

2.2.2. Objetivos definidos para el trabajo de campo

Se incluyen en este punto aquellos objetivos propuestos para el trabajo de campo realizado que trataban de responder a las preguntas ¿Qué aporta la salida del sistema educativo? ¿Qué valoraciones tienen acerca de ello las personas que toman la decisión de abandonar la escuela?:

- Comprender el proceso de abandono a través de las narrativas de vida de personas con trayectorias educativas discontinuas (**REICE 18**, **FUENTES 19**, CILME 17, CIMIE 17).
- Reconocer aprendizajes que se producen tras la decisión de romper con la trayectoria educativa normalizada (Edit. 20).
- Explorar las lógicas existentes entre "los sentimientos" que provoca la decisión de romper con la trayectoria educativa formal y sus valoraciones adultas posteriores (AIBR 20).

2.2.3. Objetivos de transferencia

Se agrupan en este punto aquellos objetivos referidos a las implicaciones educativas de los diferentes trabajos de investigación realizados:

- Derivar claves de aprendizaje a partir de las trayectorias educativas de las personas que no continuaron sus estudios (**REICE 18, FUENTES 19**, Edit. 20, AIBR 19, AIBR 20).
- Orientar en la formulación de medidas y políticas educativas que mejoren nuestro actual sistema educativo (**REICE 18, FUENTES 19, RES 20, REOP 20**, CIMIE 17, CILME 17, CILME 18, AIDIPE 19).
- Determinar pautas para la prevención del abandono en la formación del profesorado (AUFOP 18).

3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y METODOLOGÍA

3.1. Fundamentación teórica

La educación es condición necesaria para el bienestar social. La escuela es una vía insustituible para alcanzar objetivos valiosos en educación, tanto en el ámbito colectivo como en el individual (Aguado y Ballesteros, 2012). El sentido de la educación es formar personas libres y autónomas, pensadores críticos, capaces de tomar decisiones sobre nuestra vida, participantes activos en la vida política y social (Aguado y Mata, 2017). Las políticas gubernamentales a nivel europeo y nacional asumen esta afirmación como motor para la regulación de sus sistemas educativos y apuestan por alcanzar máximos niveles de formación en la población.

El reconocimiento de la educación como derecho de los ciudadanos exige por parte del Estado la articulación de un sistema educativo con etapas obligatorias que han de ser cursadas en un determinado rango de edad, además de impulsar la continuidad de los estudios más allá del tramo de obligatoriedad.

Uno de los desafíos de la escolaridad obligatoria es asumir su universalidad y servir a todos los estudiantes y no solo a algunos, reconociendo la diversidad cultural de todos ellos (Aguado, Ballesteros y Mata, 2013; Aguado, 2013). Sin embargo, este sistema está transformando la diversidad de partida en desigualdades reales de aprendizaje o de capital cultural (Pérez, 2000) que, a fuerza de repetirse, se admite como “normal” que suceda.

Lo que es un avance en los derechos sociales, viene naturalizando una contradicción: la coexistencia, junto al carácter obligatorio de la educación, del llamado abandono educativo. El mismo sistema pensado como garantía de un bien social, deja al margen a algunos estudiantes que no consiguen concluir con “éxito” esta etapa obligatoria o, nada más acabarla, no continúan ningún tipo de formación reglada. La institución creada para ayudarles es la misma que certifica sus fracasos y sus desenganches (Escudero, González y Martínez, 2009).

Las cifras de abandono muestran un sistema educativo incapaz de dar una respuesta satisfactoria a la diversidad del alumnado (Alegre, 2010; Martínez, 2012; Torres, 2008, 2017; Bonal, 2018). España conserva desde hace años el índice más alto de ATEF en toda la Unión Europea (17,3%), por lo que parece que nuestro sistema educativo no garantiza entonces cuestiones claves tales como: velar por la promoción de los valores democráticos y de la participación democrática, integrar la igualdad de oportunidades y garantizar un acceso equitativo a la adquisición de capacidades (Consejo Europeo, 2002), al dejar a un lado del sistema a casi un 20% de la población joven.

Las investigaciones que estudian el abandono educativo se han enfocado desde diferentes perspectivas. Algunas de ellas centran el problema en la preocupación por establecer diagnósticos y comparaciones a nivel nacional e internacional. Otras, tomando como referencia base la medida del ATEF, buscan explicar el abandono mediante causas y variables sociodemográficas. Por regla general, estas investigaciones otorgan poca o relativa importancia a lo que ocurre en la escuela y al papel que desempeña el profesorado, relevando los aspectos pedagógicos a un segundo plano. El estudio que realizan del abandono es a través de una perspectiva externa a la escuela: perfil del alumnado, circunstancias socioeconómicas, clima familiar, hábitos de estudio, contexto social, etcétera. Sin negar que muchas de las conclusiones de estos trabajos estén justificadas, no aportan nuevas herramientas pedagógicas ni contribuyen a la mejora de la práctica educativa, pues sitúan el foco en la medida y no en los procesos educativos y en la forma de vivirlos por cada una de las personas que forman parte de este sistema.

Otro tipo de investigaciones entienden el abandono como un proceso y recuperan las experiencias y las narrativas de los propios protagonistas. Para este tipo de investigaciones el abandono educativo es un problema estructural de las instituciones educativas, resultado de un proceso acumulado y progresivo de desenganche y desvinculación (Glasman, 2000; Rumberger, 2001; Marchesi, 2003; Fernández, Mena y Riviere, 2010), que no debe de ser apreciado como un resultado individual consecuencia de no obtener los méritos que proporcionan la certificación de niveles educativos postobligatorios. No se trata de entenderlo como un indicador, sino como un concepto

dinámico y complejo. Aun con todo, son pocos los estudios que se cuestionen qué aporta la salida de este sistema educativo excluyente y qué valoraciones positivas tienen los propios protagonistas que continúan sus aprendizajes por diferentes vías a la formal. Desde esta perspectiva es desde la cual parte este trabajo de investigación.

3.2. Metodología

La metodología utilizada para el desarrollo de la presente tesis doctoral se estructura de acuerdo con los distintos tipos de objetivos definidos con anterioridad con el propósito de facilitar su comprensión.

Por otro lado, tal y como se señala en la normativa para la redacción de la tesis, se incluye a continuación una tabla (Tabla II) en la que podemos ver por objetivo, metodología y año, qué publicaciones se derivan por cada uno de ellos:

Tabla II. Relación temporal de las publicaciones presentadas en función de los objetivos y la herramienta metodológica utilizada.

Objetivos	Metodología	2017	2018	2019	2020
Revisión conceptual y sistema de medida	Revisión sistemática y explotación de bases de datos		CILME 18	AIBR19 AIDIPE 19	RES 20 REOP 20
Trabajo de campo	Narrativas	CIMIE 17 CILME 17	REICE 18 AUFOP 18	FUENTES 19	AIBR 20 Edit. 20

Fuente: Elaboración propia.

3.2.1. Revisión conceptual y sistema de medida

Para realizar un adecuado estudio del concepto y de la forma de medición del abandono educativo, se plantea la revisión sistemática y la explotación de bases de datos como metodología.

Revisión sistemática

El intervalo de años para la revisión sistemática de artículos científicos de interés para la tesis se estableció entre los años 2015 y 2018. Los descriptores utilizados fueron “abandono escolar”, “abandono de estudios”, “abandono educativo”, “fracaso escolar”, “enganche” y sus correspondientes traducciones al inglés. Las bases de datos utilizadas fueron Eric Plus, Dialnet y Google Scholar. En la búsqueda inicial se obtienen 609 referencias, que tras la aplicación de criterios de inclusión-exclusión, finalmente se logran 192: 115 a nivel de la Unión Europea y 77 en España. Los criterios de inclusión-exclusión utilizados siguieron las recomendaciones del formato PICOS: a) Tipo de participantes: profesorado y alumnado con experiencia en AET; b) Tipo de estudios: estrategias o medidas de evaluación sobre las formas de prevención o reenganche educativo; c) Tipo de resultados: cuantitativos y cualitativos; d) Tipo de diseños: descriptivos, interpretativos, teóricos; e) Tipo de publicación: artículo en revista científica.

Explotación de bases de datos

Para conocer concretamente de qué forma se mide el abandono y la progresión de los estudios obligatorios a los post-obligatorios, las bases de datos utilizadas para su posterior explotación han sido las siguientes:

- Base de datos oficiales de la EPA:
 - Microdatos anonimizados estándar (año 2018).
- Base de datos censales de cada Comunidad Autónoma
 - Datos censales (año 2018).
- Base de datos oficiales del MEC:
 - Estadísticas de la educación del alumnado matriculado en enseñanzas no universitarias. Datos correspondientes a programas de cualificación profesional inicial, educación secundaria obligatoria, bachillerato, formación profesional básica y formación profesional de grado medio. (año 2005 al 2019).

- Estadísticas de la educación de los resultados académicos del alumnado en enseñanzas no universitarias. Datos correspondientes a programas de cualificación profesional inicial, educación secundaria obligatoria, bachillerato, formación profesional básica y formación profesional de grado medio (año 2005 a 2017).
- Estadísticas de la educación del Nivel de Formación, Formación Permanente y Abandono. Transición de la formación al trabajo. Abandono temprano de la educación-formación (año 2010 a 2017).

Con respecto al número total de personas estudiadas asciende, aproximadamente, a unos 2.000.000 por cada uno de los años estudiados.

3.2.2. Trabajo de campo

La inclusión de las narrativas de las personas con trayectorias educativas discontinuas establece el enfoque metodológico cualitativo como punto de partida. Este enfoque posibilita reconstruir la experiencia y dar sentido a lo vivido, facilitando un proceso reflexivo y una visión crítica de los acontecimientos (González y Padilla, 2014), permitiendo incorporar la subjetividad en el proceso de investigación y colaborar en la construcción compartida e interpretativa de significados. La metodología cualitativa es la más adecuada para adentrarse en el mapa de significados desde el cual los sujetos entienden y perciben el mundo (Murillo y Mena, 2006), y es fundamental contar con la voz del alumnado para aumentar su protagonismo en la toma de decisiones sobre el diseño, la gestión y la evaluación de cualquier aspecto de la vida escolar (Susinos, 2012).

Por todo ello, se realizan entrevistas en profundidad a 33 personas con trayectorias educativas discontinuas, cuya edad queda comprendida entre los 18 y 35 años, y que colaboraron en el proyecto de tesis. Todas ellas residentes en España (Madrid, Guadalajara, Bilbao y Navarra) con estudios de secundaria obligatoria realizados en este mismo país.

La localización de las personas colaboradoras se realiza a través de diferentes vías (Tabla III) por considerar necesario abarcar tanto la parte formativa como la laboral, contribuyendo a la diversidad de experiencias y diferentes narrativas y aprendizajes.

Tabla III. Vías de localización y número de personas colaboradoras

Vía de localización	nº de personas colaboradoras
Contactos personales a través de terceras personas	13
Estudiantes en Centros de Inserción Sociolaboral	9
Estudiantes en Instituto de Educación Secundaria para Personas Adultas	7
Redes sociales	4

Fuente: Elaboración propia.

Con respecto al procedimiento utilizado, tras localización de las personas voluntarias, y con la finalidad de producir un clima de confianza y seguridad, se consensua conjuntamente el lugar con cada una de las personas participantes. Se acuerda quedar en lugares informales sin mucho ruido de fondo en los cuales poder mantener una conversación agradable para que la grabadora utilizada pueda captarla adecuadamente. Una vez presentados formalmente, previa lectura y firma del Consentimiento Informado (Anexo I), se procede a la realización de la entrevista.

Los guiones utilizados (Anexo II y III) pretenden rescatar las narrativas de las personas colaboradoras en torno a los siguientes ámbitos (Tabla IV):

Tabla IV. Guion orientativo

Aspectos tratados en las entrevistas
Ámbito socio-laboral
Ámbito escolar
Necesidades educativas
Escenarios y estrategias de reenganche educativo
Aprendizajes post-obligatorios
Aprendizajes en entornos de Tecnologías de Información y Comunicación
Propuestas de mejora educativa

Fuente: Elaboración propia.

Tras la finalización de la entrevista se procedía a su posterior transcripción y análisis a través de un proceso de categorización mixto: primero una categorización a través de las preguntas previamente establecidas; segundo, incorporando nuevas categorías a través de un proceso inductivo.

Además, con la finalidad de mejorar la práctica investigadora se realizaban durante las transcripciones una autoevaluación de la forma de llevar la entrevista por parte del investigador (Anexo IV).

4. ARTÍCULOS

Desde Fuera de la Escuela: Una Reflexión en torno al Aprendizaje a partir de Trayectorias de Abandono Escolar Prematuro

Outside the School. A Reflection about Learning from Trajectories of Early School Leaving

Javier Morentin *

Belén Ballesteros

Universidad Nacional de Educación a Distancia, España

El abandono educativo temprano es un reflejo de la necesidad existente de mejora del actual sistema educativo; fracaso y abandono escolar significan fracaso de la escuela y pérdida de su sentido social. Las políticas educativas actuales han tratado de ofrecer diferentes opciones para revertir esta situación. Sin embargo, la realidad es que se ha generado sistemas paralelos que no modifican sustancialmente lo que ocurre en los centros. Este trabajo realiza el análisis de claves educativas recogidas en 13 historias de vida con jóvenes que no lograron concluir sus estudios de secundaria, bachillerato o FP media, desarrolladas en el curso 14-15 y 15-16 en Madrid, Guadalajara y Bilbao. Los resultados muestran un desenganche educativo y emocional progresivo durante la etapa escolar, principalmente en el salto de secundaria a primaria. Tras ello se produce la decisión de abandono en la que el sentimiento de pertenencia y reconocimiento juegan un papel significativo. Aquello que no puede ofrecer la escuela se busca fuera de ella, incluso el propio aprendizaje a partir de la motivación intrínseca. Los jóvenes aprenden y son capaces de construir un proyecto personal y profesional a partir de estos aprendizajes en contextos informales. En consecuencia, proponen un modelo educativo centrado en el aprendizaje y no tanto en la enseñanza. Urge profundizar en la comprensión de aprendizajes en sistemas no formales y transferirlo al ámbito escolar.

Descriptores: Deserción escolar; Necesidades educacionales; Educación no formal; Autoaprendizaje; Escuela.

Early school leaving reflects the need to improve the current educational system. School failure and dropout show the school loses its social meaning. Current educational policies have proposed different measures and strategies to solve this situation. However, in practice they have constituted parallel educational systems, which do not modify what happens in school. Our study analysis of the educational keys from 13 life stories with young people who did not finish their studies of compulsory or post-compulsory secondary. The results show a progressive disengagement, from the educational and emotional point of view. The results show a progressive disengagement, from the educational and emotional point of view, especially with the transition from primary to secondary. The decision of early school leaving denotes a crisis in the feelings of recognition and belonging to the school. Young people look outside for what they did not find in school: learning from their motivations. Los jóvenes aprenden y son capaces de construir un proyecto personal y profesional a partir de estos aprendizajes en contextos informales. Consequently, they propose an educational model focused on learning rather than teaching. We need to identify and understand the learning in non-formal systems and transfer it to the school environment.

Keywords: Dropping out; Educational needs; Nonformal education; Self-instruction; Schools.

*Contacto: javiermencina@gmail.com

ISSN: 1696-4713
www.rinace.net/reice/
revistas.uam.es/reice

Recibido: 11 de septiembre 2017
1ª Evaluación: 15 de octubre 2017
2ª Evaluación: 12 de noviembre 2017
Aceptado: 13 de diciembre 2017

Introducción

El abandono escolar temprano (AET) se define como el porcentaje de la población de entre 18 a 24 años que no ha completado el nivel de secundaria de segunda etapa y posteriormente no se encuentre cursando estudios, sean o no reglados. En la última publicación anual elaborada por la Subdirección de Estadística y Estudios del MECD (2016), se expone que la tasa de abandono educativo temprano en nuestro país, España, es de aproximadamente el 20% (24% hombres, 15,8% mujeres). El AET es un indicador educativo utilizado para comparar los niveles educativos de los diferentes países miembros de la Unión Europea.

Durante los últimos quince años España se ha caracterizado por ser, junto con Portugal, uno de los países que mayor ha reducido su tasa de AET. Sin embargo, sigue siendo el país con mayor índice de abandono dentro de la Comunidad Europea (20%).

Son varias las estrategias y acciones llevadas a cabo para conseguir reducir la tasa de AET en nuestro país. Desde la UE se plantea el Marco Estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación para el año 2020, en el que se establece que para España este indicador sea del 15%. En España, la reforma del sistema educativo (LOMCE) plantea combinar fondos destinados a empleo y a educación para reducir esta tasa y, según se estima, reducir el desempleo. Es por esto por lo que desde la Estrategia de Emprendimiento y Empleo Joven en España (2013-2016), se proponen medidas centradas en la formación, empleabilidad e igualdad de oportunidades de los jóvenes españoles.

Siguiendo con estas políticas educativas han sido numerosos los esfuerzos que en España se han realizado de forma concreta para conseguir reducir la tasa de AET: Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), Programas de Garantía Social (actualmente sustituidos en la LOMCE por Formación Profesional Básica), Programas de Currículum Adaptado (PCA), Programas de Formación Profesional Especial (PCPIE), Escuelas Talleres de Empleo, etc.

Sin embargo, sin antes conocer adecuadamente cuál es la necesidad social existente a cerca del empleo y la escuela, sin antes conocer por qué la tasa de AET es actualmente tan elevada, sin conocer cómo aprenden las personas que forman ese colectivo que ha abandonado los estudios, si no nos preguntamos si de verdad la escuela es diversa e inclusiva tal y como se recoge en la Convención sobre los Derechos del Niño, sin todo esto, será difícil implementar de forma exitosa programas educativos coherentes que contribuyan a reducir la tasa de AET. Entendemos que existe la necesidad de una revisión previa para conocer qué es lo que está pasando antes de intentar poner soluciones.

Y es que, los estudios realizados para comprobar la eficacia de los distintos programas no han sido suficientes. Esto ha sido debido principalmente a su corto recorrido, por un lado, y a la falta de estudios cualitativos por otro (Marín, García y Sola, 2013). Los programas anteriormente citados han tenido vigencia, en su gran mayoría, algo más que un lustro (2007/08), por lo que entendemos que se carece del tiempo suficiente como para poder realizar una evaluación rigurosa de los mismos que fundamente y oriente las posibles propuestas de mejora (García-Gómez, 2014).

Existen estudios que abordan el abandono escolar temprano desde otras perspectivas: González y sus colaboradores (2015) realizan un estudio de los factores de riesgo de abandono desde la visión del profesorado; Isorna, Navia y Felpeto (2013) estudian la transición de primaria a secundaria; Álvarez y Martínez-González (2016) analizan medidas a adoptar entre las familias y los centros escolares como prevención del abandono y fracaso escolar. Estos son algunos de ellos.

La perspectiva desde la cual partimos en el presente trabajo, es una perspectiva interna a la escuela y a sus protagonistas. Tratamos de analizar la escuela y avanzar en posibles claves para su mejora a través de la mirada de aquellos que no consiguieron titular a nivel de secundaria (obligatoria o post-obligatoria), convencidos de la importancia de incluir la voz del alumnado en el análisis y reflexión de políticas y prácticas educativas (Susinos y Ceballos, 2012). La inclusión del alumnado en este análisis y reflexión nos parece imprescindible, pues sólo conociendo las múltiples realidades y posteriores trayectorias de estos, es como podremos crear modelos educativos que se adecúen a las necesidades educativas del alumnado “no incluido” en la escuela. Sin la voz de los protagonistas del AET no puede existir el análisis del AET.

1. Fundamentación teórica

La ambigüedad en la definición sobre fracaso y abandono escolar pone de manifiesto un interés por ajustar únicamente una inversión: el concepto de fracaso y abandono se traduce en que no se ha obtenido una certificación escolar en el número de años que cada país estipula (Saucedo, 2015). De esta forma, atendiendo a la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE, 2011), fracaso escolar se computa como el porcentaje de población entre 16-18 años que no ha conseguido la titulación de Secundaria Obligatoria (CINE 2), mientras que abandono hace referencia a la población entre 18- 24 años que no ha completado secundaria postobligatoria (CINE 3) y no sigue ningún tipo de educación-formación formal, según queda definido por el Consejo de la Unión Europea (2003). Se omite así toda atención al devenir de la trayectoria académica, marcada por rumbos de ida y vuelta, discontinuidades y regresiones (Velázquez, 2007). Simplemente analizando las posibilidades que ofrece nuestro sistema educativo, observamos que lo etiquetado como “fracaso” puede llegar a convertirse con el tiempo en “abandono”, sin que tampoco esta conceptualización se detenga a considerar cómo quedan recogidas otras respuestas como podría ser el “absentismo”. Por todo ello, no deja de plantearnos dudas las informaciones elaboradas oficialmente: la última publicación anual elaborada por la Subdirección de Estadística y Estudios del MECD (2016), expone que la tasa de abandono educativo temprano en nuestro país, España, es de aproximadamente el 20% (24% hombres, 15,8% mujeres). Antes esto nos preguntamos de qué informan y qué omiten los números.

El fracaso y abandono escolar no son fenómenos naturales, sino realidades construidas en y por la escuela en sus relaciones con los estudiantes y naturalmente, de estos con ella (Escudero, 2005). La teorización de Perrenoud (1990), sobre la construcción social del éxito y fracaso escolar sigue resultando vigente, con más fuerza aún si tenemos en cuenta el énfasis en la evaluación estandarizadas de los saberes y competencias escolares. El autor propone la metáfora de escuela como fabricación de jerarquías de excelencia, mediante la imposición de un currículum único, estructurado a través de programas específicos para etapas, ciclos y cursos, que es evaluado periódicamente en cada alumno.

A partir de estas evaluaciones parciales se determina un nivel de saber global, un grado de excelencia, que vale como justificación de determinadas decisiones: aprobar, suspender, repetir, derivar... El problema, como indica Perrenoud (1990), es quién define tal excelencia; en la definición de excelencia no entran todos los saberes ni todas las voces. La excelencia no es fruto de una negociación y consenso entre los actores implicados, sino que se impone desde un poder instituido, por lo que “la evaluación pondrá de manifiesto determinadas diferencias y desigualdades más que otras” (p. 261). No se nos escapa que en esta valoración desigual determinados alumnos y alumnas salen menos favorecidos que otros. Como indica Torres Santomé (1998, 2017), el currículum oculto está coadyuvando la reproducción de las jerarquías sociales también desde las aulas.

Escudero incide en la artificialidad del concepto, impuesto y generador de desigualdades. En nuestro trabajo hemos visto cómo en muchos de los informantes, una vez etiquetados como “fracasados”, se simplificaba la complejidad de sus diferentes situaciones e intereses vitales quedando relegados a la zona de no inclusión y, por ende, de no educación escolar. Aplicar este término implica simplificar lo complejo de forma desigual y no equitativa (Enguita, Mena y Riviere, 2010; Tarabini y Bonal, 2016; Tarabini y Curran, 2015). Para Escudero (2005), el fracaso escolar es como un paraguas que acoge múltiples realidades fácticas, cotidianas o personales y también estructurales y sistémicas, difíciles de aprehender, relacionar y combatir.

Buena parte de la investigación sobre el fracaso y abandono escolar, hasta fechas recientes, se ha visto motivada por ofrecer una taxonomía de causas asociadas. Lee y Burkham (2001), distinguen entre riesgo social (etnia, género, edad, lengua minoritaria, estructura familiar, nivel educativo de los padres, nivel socio-económico, residencia) y riesgo académico (calificaciones, expectativas, repeticiones, problemas de disciplina). Por su parte Enguita, Mena y Riviere (2010), asocian el fracaso escolar al progresivo desinterés y dificultad, asociando el riesgo del fracaso a variables como el origen social, el sexo, la pertenencia a minorías o la experiencia de la migración y la pertenencia a familias desestructuradas. Estos estudios ponen de manifiesto el interés por colocar el foco de atención fuera de lo que ocurre en la escuela; se atribuye al alumno o alumna la responsabilidad del fracaso y abandono escolar y, como indica González (2006) “son ellos los que son catalogados como “en riesgo”, no así el entorno escolar en que habitan” (p. 6). En nuestro estudio entendemos que el fracaso y/o abandono escolar se produce desde la escuela y para la escuela. Consideramos que quien fracasa o abandona es esta a sus estudiantes y no a la inversa.

Desde el compromiso educativo no podemos ignorar el rol de la práctica escolar en las decisiones que acompañan el proceso de desenganche. Por ello, conscientes de que la escuela es un sistema dentro de sistemas más amplios, vemos necesario incluir la escuela entre el conjunto de razones que rodean la decisión de abandonar los estudios. En este sentido, Rumberger y Lim (2008), proponen un modelo conceptual de rendimiento escolar en el que interaccionan factores individuales e institucionales. Dentro de los factores individuales señalan antecedentes (demográficos, salud, rendimiento y experiencia previa), actitudes (metas, valores, autopercepciones), conductas (compromiso, trabajo de curso, desviación, pares, empleo) y rendimiento (logros, persistencia, resultados); entre los factores institucionales destacan familias (estructura, recursos, prácticas), escuelas (composición, estructura, recursos, prácticas) y comunidades (composiciones y recursos).

No es nuestra intención en este artículo contribuir a la formalización de este modelo explicativo sobre el éxito o fracaso escolar. La interacción de estos factores da lugar a perfiles diferenciados de alumnos y alumnas que abandonan prematuramente la escuela. Entendemos que los términos fracaso y abandono escolar comportan significados diferentes en función del agente implicado (Escudero, 2005). Por ello, adquiere un interés creciente las líneas de investigación que pretenden estudiar este fenómeno a través de la experiencia personal y el relato de sus protagonistas (Feito, 2015; del Olmo y Mata, 2016; Salvá, 2011; Sánchez, 2016; Saucedo, 2015; Tarabini, 2017). Nuestro trabajo propone la narrativa como estrategia para comprender las diferentes consecuencias y realidades en el alumnado que opta por dejar los estudios de forma prematura. Nos interesa comprender este proceso en relación con su propio aprendizaje, dándoles voz y poder, en la reflexión sobre su derecho a la educación e igualdad de oportunidades. Queremos estudiar con ellos su relato sobre el aprendizaje desde tres perspectivas: memoria de aprendizaje escolar, aprendizaje fuera de la escuela y, finalmente, aportaciones en torno a su escolarización ideal: la escuela que aprende.

La Educación Secundaria Obligatoria debiera garantizar la igualdad de oportunidades y el éxito para todos sus estudiantes tal y como promulga la LOMCE. Sin embargo, vemos con este y con otros estudios (Tarabini, 2016; Tarabini y Bonal, 2016; Tarabini y Montes, 2015), que esto no es así. Las medidas que se propongan deben surgir a partir del análisis y sistematización de estas experiencias, desde donde se revelan cambios estructurales en el ámbito escolar, acordes con nuevos actores y tiempos.

Nuestra hipótesis de partida es que desde el inicio de la ESO y durante todo su desarrollo, no existe una educación universal equitativa al servicio de los estudiantes. Son los estudiantes los que durante este periodo están al servicio de la escuela para cumplir con las expectativas políticas del cumplimiento de informes evaluativos externos y, por otro lado, al servicio del mercado laboral y su exigencia de necesitar el graduado escolar de educación secundaria para poder desempeñar buena parte de los trabajos. En consecuencia, nuestro objetivo es comprender el proceso de abandono a través de la trayectoria de vida de las personas y valorar los aprendizajes adquiridos para, más adelante, inferir claves y estrategias educativas que puedan ser aplicadas en entornos escolares logrando motivación, sentimiento de pertenencia, atención, etc. y con ello, contribuir a la igualdad de oportunidades.

2. Método

Nuestro estudio se basa en una metodología cualitativa que nos ayude a comprender las diferentes complejidades y realidades de personas etiquetadas como “fracasados escolares”. Actuamos en función de cómo percibimos el mundo y no exclusivamente en función de cómo se presenta nuestra realidad objetiva. Es por ello, que la metodología cualitativa es la más adecuada para adentrarse en el mapa de significados desde el cual los sujetos entienden y perciben el mundo (Murillo y Mena, 2006), y en particular, y por lo que a nuestro objeto de estudio se refiere, para adentrarse en sus percepciones sobre el papel de la educación en la vida de los jóvenes.

La principal técnica de recogida de información para desarrollar el estudio han sido las historias de vida en profundidad a jóvenes menores de 35 años, que en algún momento de su secundaria tomaron la decisión de abandonar los estudios. En concreto se han

realizado 13 entrevistas semiestructuradas a jóvenes comprendidos en esa franja de edad. Son jóvenes pertenecientes a diferentes institutos sitos en Madrid, Guadalajara y Bilbao. El estudio plantea la historia de vida como metodología de investigación que permite al narrador reconstruir la experiencia y dar sentido a lo vivido, facilitando un proceso reflexivo y una visión más crítica de los acontecimientos (González y Padilla, 2014).

Los informantes fueron contactados a través de personas que ejercieron el rol de mediador, procurando así contextualizar las experiencias de desenganche escolar desde perspectivas múltiples que evite un enfoque estereotipado en la identificación de perfiles de informantes. No obstante, podemos destacar algunas notas generales: nuestros informantes son mayoritariamente hombres (11 de 13), pertenecientes a familias de situación socioeconómica media y con experiencias escolares de éxito en primaria (salvo 2 casos).

Las entrevistas se realizaron gracias a la voluntariedad de los informantes y su actitud colaboradora para generar espacios de investigación cooperativa. Una vez contactado con el informante se quedaba con este en un espacio en el cual se sintiera cómodo, ya que consideramos que hablar de la no obtención del graduado escolar o la no continuación de los estudios pudiera llegar a ser algo frustrante para según qué sujetos. Este espacio era habitualmente el lugar en el que residían. Antes de comenzar a realizar las entrevistas se explicaban los detalles, criterios y finalidad de la investigación.

Para la realización de las entrevistas elaboramos un guion previo a modo de orientación. El objetivo no era tanto conseguir información de acuerdo a un protocolo de preguntas establecido como facilitar un relato singular que en el que se rescatara la experiencia de vida de cada persona. Por ello, el uso del guion se realizó con plena flexibilidad, tratando de sacar en cada caso su historia personal en relación a la escolaridad. Como indica del Olmo (2003), una buena entrevista es aquella en la que se obtienen buenas preguntas a partir de las respuestas compartidas. Con todo, el guion inicial comprendía las siguientes cuestiones (cuadro 1).

Con el consentimiento de cada uno de los informantes, las entrevistas fueron grabadas. Tras cada una de ellas, estas se transcribían y enviaban a cada uno de los informantes para corroborar que en cada una de las partes decían lo que querían decir o, por el contrario, querían modificar o eliminar alguna cita de la declarada.

El análisis de las entrevistas se orienta a comprender las diferentes realidades de cada uno de los informantes (figura 1). Desde un enfoque inductivo se han identificado las siguientes categorías analíticas que van a ser el eje que trataremos en la exposición y discusión de resultados, contribuyendo a dar respuestas a las siguientes preguntas: ¿Cómo se valoran los aprendizajes adquiridos en la escuela? ¿Cómo ha aprendido después de abandonar sus estudios? ¿Qué creen que debiera cambiar para que la igualdad de oportunidades fuera una realidad? ¿Cómo mejorarían la educación secundaria?

En el apartado siguiente expondremos con detalle los resultados del análisis realizado.

Cuadro 1. Guion orientativo para la realización de las entrevistas

Presentación: cómo eres, cómo quieres presentarte. Qué te gusta, qué haces...

Ámbito socio-laboral (para informantes que están en un proyecto laboral):

- Cómo has llegado hasta aquí. Cuál ha sido tu trayectoria.
- Por qué decidiste este proyecto. Quién te ha ayudado o impulsado a hacerlo, (familia, amigos, otros...).
- Cómo valoras lo que estás haciendo.
- Qué conocimientos / habilidades son los que te resultan más útiles. Dónde y cómo los has adquirido.
- En qué momento tomaste la decisión de iniciar este proyecto. Cuáles han sido las circunstancias facilitadoras.
- Las personas de los grupos con los que te mueves, ¿han tomado decisiones similares?
- Cómo te sientes con ellos, qué valoras de ellos, cómo te sientes valorado por ellos.

Ámbito escolar:

- Cómo ha sido y cómo recuerdas tu experiencia escolar
- Para qué te ha servido la escuela
- Qué es lo que más te marcó de la escuela
- Por qué tomaste la decisión de interrumpir los estudios
- Qué has sentido tras tomar esa decisión
- Quién ha intervenido en esta decisión
- Cómo te desafía el lema “sin título no vas a ningún lado”
- ¿Te sentiste valorado en la escuela (profesores, compañeros...)?
- Cómo fue aceptada esta decisión en tu grupo (familia, profesores, amigos...)
- Qué respuesta ofrecen las escuelas a las aspiraciones y expectativas de sus estudiantes

A modo de propuesta:

- Qué comentaría a alguien que viviera una situación similar
 - Qué tipo de apoyos y formación crees necesario fomentar
 - Cómo sería tu escuela ideal: propuestas
-

Fuente: Elaboración propia.

3. Resultados

De acuerdo con el mapa de significados mostrado anteriormente presentamos el discurso en torno al aprendizaje construido a partir del análisis transversal de las historias de vida.

3.1. Aprender poco de interés y aprender que no es mi sitio

Las experiencias narradas por nuestros informantes refuerzan la idea de la decisión de abandonar la escolaridad como resultado de un proceso de desenganche progresivo. La primaria es, para la mayoría de nuestros informantes salvo dos, un período de adhesión a la escuela y al profesorado; es con el cambio a secundaria donde encuentran el punto de inflexión a partir del cual se inicia un desapego entre el estudiante y el centro escolar (Monarca, Rappoport y Fernández González, 2012; Rué, 2006), que concluye con la decisión de abandono.

El colegio fenomenal, te tenían muy cuidada, conocían a tus padres. (H3)

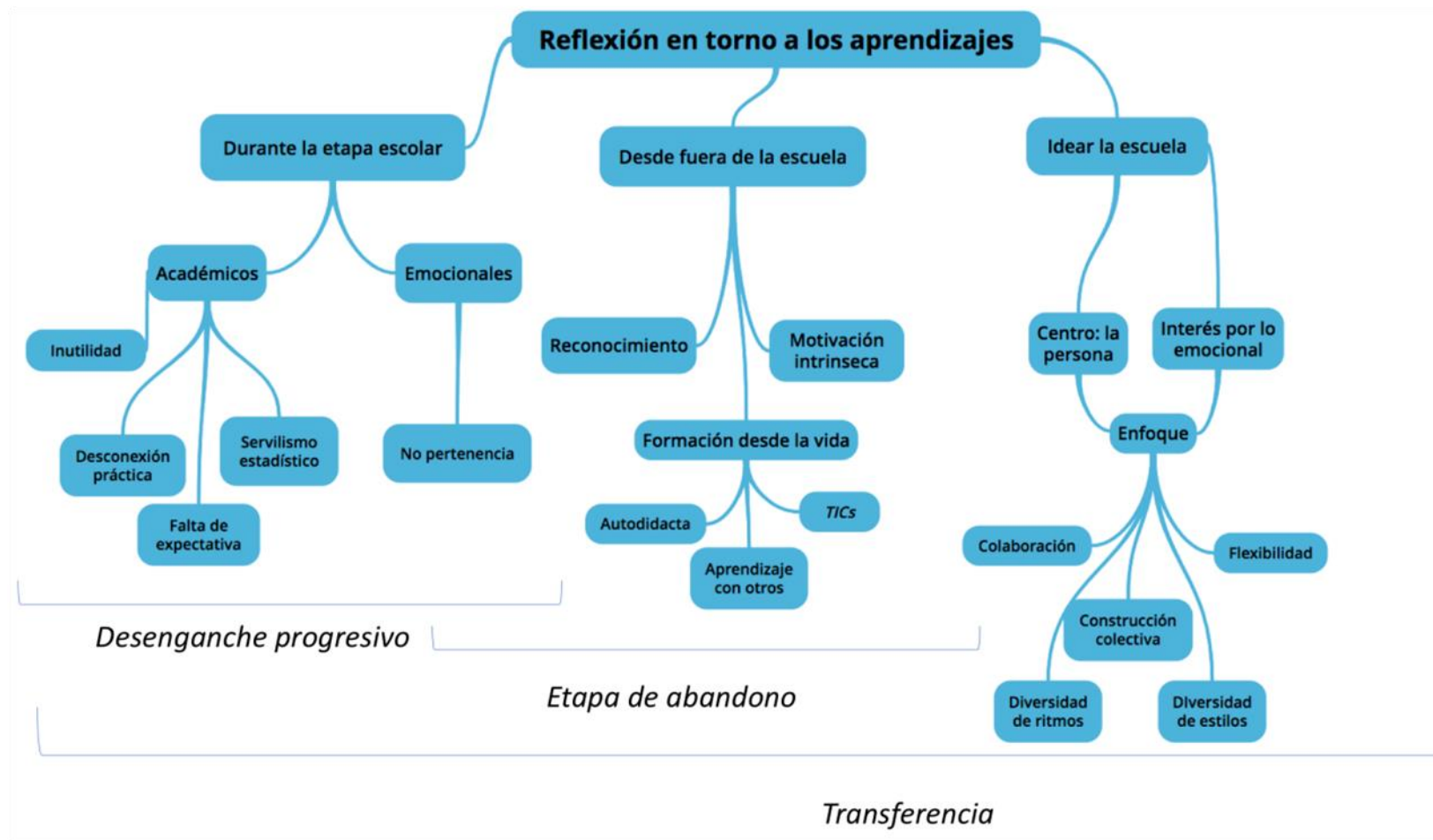


Figura 1. Mapa relacional de las categorías analíticas
Fuente: Elaboración propia.

En contraste, la secundaria produce el sentimiento de despreocupación por la persona, descontrol, desinterés por todo lo que no sea el curriculum y su evaluación:

pasas del colegio de ser un niño pequeño a, de repente, te meten en un instituto con un montón de gente más mayor que tú, que no hay ningún tipo de control sobre los alumnos, ahí puedes hacer más o menos lo que quieras, porque la verdad es que eso es así... (H12)

...ellos no ven nada más si apruebas, si no apruebas, si sacas el examen, si vas a clase o no vas a clase. (H1)

Fracaso y abandono son cuestiones que comportan un significado negativo en el imaginario político y social; sin embargo, esta decisión adquiere también un sentido positivo en tanto que pone de manifiesto la capacidad de agencia de los estudiantes, pudiendo ser considerada como un paso activo para conseguir sus objetivos, para salir de una situación con la que no están satisfechos y de la que no se sienten parte (Enguita, Mena y Riviere, 2010; Saucedo, 2015).

Más que no me gustara era que pensaba que no servía para nada..., para qué. Prefiero estar en la calle con los colegas. (H4)

La percepción de inutilidad de los aprendizajes denota una distancia con la aplicación práctica de los mismos. Los estudiantes no encuentran en los contenidos formativos transferencia alguna.

Te enseñan muchas cosas que no vas a poner en práctica. Solamente estudias para ese momento. (H3)

Se obcecaban en cosas que no eran interesantes que no te iban a llevar a ningún lado. No sé, por ejemplo, en asignaturas y en cosas como por ejemplo Sociales. Cosas, así como..., para qué. Cosas, así como la Lengua. La Lengua está muy bien aprender porque es nuestra cultura, pero llega un punto de tanta sintaxis, de tanto saber analizar que luego tampoco... (H12)

El seguimiento del currículum se experimenta como una obligación externa que no responde a los intereses de los estudiantes. Cuando esa obligación, además, no va acompañada de otras garantías de oportunidades, "la promesa de movilidad social a cambio de conformidad con la institución se derrumba" (Enguita, Mena y Riviere, 2010, p. 194). Los aprendizajes académicos no resultan significativos ni en el momento presente ni desde una proyección futura.

En el instituto no te van a enseñar a ser creativo, ni a tener personalidad, ni a pensar, ni a imaginar tu trabajo, ni tu futuro ni nada. Ellos nada más que quieren que estés ahí y que apruebes para luego ser una estadística más frente a la UE. (H12)

El distanciamiento de los aprendizajes no se circunscribe únicamente al ámbito académico. A medida que el estudiante experimenta desenganche con los contenidos sobreviene un tipo de aprendizaje emocional que incidirá en su trayectoria y propia forma de ser: el alumno/a aprende que está en un espacio del que no forma parte, un espacio que no le reconoce y le rechaza. Saucedo (2015) incide en esta percepción del alumnado y en el sentimiento que les genera ser vistos y valorados como poco capaces como elementos que provocan un desenganche progresivo.

La distribución de la clase era en función de las notas y, claro, la cola de esa distribución éramos 4, 5 o 6 que no aprobábamos ninguna o prácticamente ninguna... Estábamos un poco ahí marginados. (H5)

Algunos de los entrevistados achacan prioritariamente su abandono escolar al funcionamiento excluyente de la escuela. Hay personas a las que desde su primer día en la escuela les ha ido mal sin que esto haya dado lugar a una atención especializada. De hecho, buena parte del alumnado que abandonó tempranamente ha estado escolarizado durante muchas horas fuera de su aula de referencia, expulsado en pasillos, bibliotecas o directamente castigados a no pisar el centro durante meses.

3.2. Encontrar un lugar donde aprender

La decisión de abandonar los estudios evidencia una capacidad de actuar y salir de un contexto que resulta hostil. La idea de no pertenecer a la escuela y no verse identificados con ella contrasta con el sentimiento generado con otros espacios que los jóvenes buscan tras dejar atrás los estudios. Son espacios en los que se sienten reconocidos y valorados, donde hacen lo que les gusta y eso que hacen se ajusta a lo que se espera de ellos:

Yo en el instituto iba muy mal y, sin embargo, fuera del instituto, trabajando, yo veía que me iba bien. (H11)

Destacaba [en el trabajo] porque me gustaba. Y me sentía reconocido ahí. (H8)

La mayor parte de nuestros informantes siguieron estudiando y aprendiendo sobre sus propios intereses y aficiones a lo largo de su desarrollo vital de forma autodidacta. Algunos estudios cualitativos ahondan en las causas individuales del abandono y lo justifican como un logro para el alumnado: "ponen de relieve que no todo pasa por la consecución de la ESO y dignifican la posibilidad de optar por vías alternativas" (Tarabini, 2017, p. 39); sin embargo, aclaran, esta vivencia no es incompatible con el deseo de estudiar, de aprender, (inclusive en muchos casos, con la idea posterior de retomar estudios reglados). Abandonar la escuela, por paradójico que pudiera parecer, supone un creciente interés por un aprendizaje en profundidad que les ha llevado en muchos casos a poder plantear en muchos casos un proyecto profesional autónomo. En el período de desenganche escolar, estos aprendizajes se producen en contextos informales, caracterizados por situarse en escenarios abiertos, facilitadores, sin estructura, espontáneos, sin programa secuencial, voluntarios, sin evaluación del aprendizaje; desde el punto de vista del aprendiz, él es el guía de su propio aprendizaje, orientados desde la motivación intrínseca. En contraste, los entornos formales quedan vinculados al ámbito escolar, caracterizados por un carácter más represivo, estructurado, organizado previamente, con programa secuencial, obligatorio, guiado por el profesor, evaluado y, desde el punto de vista del alumnado, orientados principalmente desde la motivación extrínseca (Eshach, 2007). En síntesis, podríamos atribuir el éxito del aprendizaje en contextos informales a la vinculación de dos componentes esenciales en el aprendizaje: lo afectivo junto con lo cognitivo.

...constantemente estoy formándome en temas de los perros. Voy a muchos seminarios, trabajo también con gente que lleva muchos años, profesional... Siempre me gusta arrimarme a gente que sabe para aprender y aplicar luego esas cosas a gente que viene conmigo. (H12)

Las formas de aprendizaje han sido diferentes, sin embargo, son dos las más habituales: prácticas con gente conocida con la que existía algún tipo de vínculo personal y/o aprendizaje a través de internet y los diferentes formatos digitales de enseñanza:

...conocía a una chica que estaba metida en el tema de unos perros y me salió un trabajo en una residencia en Córdoba, y me fui ahí a Córdoba a trabajar con los perros y estuve dos años. (H12)

Yo estuve como cinco meses en casa buscándome la vida, estudiando, todo de forma autodidacta: cómo poder hacerlo, el tema de aprender a programar en Internet y un montón de cosas que yo nunca había sabido. (H12)

...además tuve la oportunidad de conocer a alguien que tatuaba y me quiso enseñar y así aprendí [...]. Hoy en día todos los grandes maestros del tatuaje se pueden ver como yo, en el Youtube, y en todos los tutoriales. Que a día de hoy publican en Internet, que es muy grande, gracias a ello puedes aprender muy rápido. (H7)

Las tecnologías de la información y la comunicación, especialmente Internet, se convierten en mediadores de procesos de aprendizaje que tienen un carácter social y que implican una mayor apertura a la colaboración. Este uso de las tecnologías enlaza con la línea de trabajos que propone Internet más allá del estudio informal e implica un uso crítico y analítico de la información, favorecedor de una mente abierta y actitud independiente (Costa, Cuzzocrea y Nuzzaci, 2014). Las redes sociales facilitan la participación activa en la medida en que promueven la idea de compartir recursos, respuesta, dudas, avances..., con el anclaje en los intereses de las personas y con la flexibilidad como marco de acción. Los resultados de las investigaciones ponen de relieve las ventajas del aprendizaje colaborativo, donde el alumnado deja de ser receptor pasivo y se implica activamente en su propio aprendizaje, (García-Valcárcel, Hernández y Recamán, 2012; Saura y del Valle, 2012).

3.3. Y desde ahí imaginar otra escuela posible

Al reflexionar nuestros informantes sobre la escuela destacamos un hecho generalizado: aunque manifiesten alivio y satisfacción por la decisión de haber abandonado los estudios, ninguno de ellos niega las posibilidades de la escuela como espacio educativo. Todos coinciden en valorarla e, incluso, animan a sus allegados a que terminen su escolaridad. Pero para ello, consideran las lecciones aprendidas desde su propia experiencia y sugieren cambios estructurales en el enfoque y organización de la práctica.

Las personas entrevistadas nos plantean el paso desde un modelo centrado en la enseñanza hacia un modelo basado en el aprendizaje. Pensar la escuela que quieren les lleva a identificar una escuela que ponga en el centro los intereses y potencialidades personales:

Quien plantea el curriculum plantea una serie de cuestiones que se suponen que van a ser útiles para ti, pero no se plantea desde el interés que pueda tener la persona. (H5)

...que te traten no como a una clase de 20 alumnos, sino un poco más cada persona es como un individuo único. De esos 20, no hay 20 iguales en el futuro... (H6)

La preocupación por los contenidos relega a un plano minoritario la atención emocional a los estudiantes en un momento vital difícil, que se ve agudizado con la presión escolar. Frente a ello reclaman una escuela en la que el acompañamiento y seguimiento de cada alumno y alumna sea el centro de la educación, lo que requiere un clima de relación y confianza, una atención a los signos visibles que no pertenecen al reducido campo curricular de los contenidos académicos:

Es un momento donde estás perdido en la vida, que no sabes por dónde tirar [...] a lo mejor algún apoyo de saber encarrilarle sí. (H2)

La experiencia de su aprendizaje fuera de la escuela, les reafirma en su capacidad para aprender. Saben que pueden y saben cómo. Por ello, señalan la necesidad de una escuela que vea el aprendizaje como colaboración y construcción colectiva dentro de un marco

de actuación abierto que reclama la creatividad como principio frente a la acreditación y control de un mismo programa para todos:

Hay algo que aprendes con la gente. Hay muchos valores que aprendes con la gente. A ser más creativos. No sé por qué no se hacen escuelas que sean diferentes... Todas son iguales. (H12)

Quizás lo que hay que potenciar es la creatividad. La creatividad es lo que hay que potenciar hoy en día. (H2)

En suma, una escuela que reconozca en los alumnos y alumnas su dignidad de aprender, (Camus, 1994):

Eso puede ser la esencia de lo que puede pasar en un centro educativo, ¿no? Si alguien descubre cuáles son tus intereses y tus inquietudes y te acompañan en tu desarrollo, y están ahí, y te van aportando cosas, respetando tus ritmos y tu forma de aprender... Sin prisas y disfrutando. Sacar tus potencialidades... Ceder oportunidades y escuchar. Estar tranquilos y disfrutar, como yo en ciertos momentos de mi vida he disfrutado del estudio. (H5)

4. Conclusiones

La aproximación al tema del fracaso y abandono escolar a través de las historias de vida deja entrever una trama de intereses cruzados que no atienden a una misma lógica compartida por todos los actores. Reconocida la capacidad de agencia de los estudiantes para tomar decisiones en sus trayectorias no dejamos por ello de apreciar el doble juego que en buena parte de los casos ofrece esta respuesta: los alumnos abandonan la escuela, las escuelas se deshacen de ellos (González, 2006, citado en Rumberger, 2001, p. 16). El concepto de fracaso, definido como no conseguir la titulación en educación secundaria obligatoria y, por lo tanto, centrado en el alumno, es un contrasentido: si es obligatoria, la escuela no puede permitirse el fracaso; si fracasa, fracasa como institución (Aguado, Ballesteros y Mata, 2013).

En el caso de abandono en la siguiente etapa post-obligatorios las posibilidades que se abren –cuáles y para quiénes– a partir de la certificación de la ESO hacen replantearnos también el sentido y forma de nuestra educación. Las posibles alianzas entre educación y profesionalización parecen fracturarse. El acceso al mundo laboral puede verse tan facilitado como obstaculizado por la posesión de títulos superiores; de hecho, actualmente se habla de exceso de sobre-cualificación como problema. Mientras los períodos de bonanza laboral incrementan las cifras de abandono, los períodos de crisis registran mayor permanencia en la escuela. Urge replantear el rol de la escuela en relación a los mecanismos de acceso al trabajo, tomando conciencia de su complicidad con lógicas que quedan fuera de los intereses educativos: ¿a quién sirve esta subordinación, qué precio tributa la escuela por ello?

La propuesta de reducción de las cifras del llamado fracaso y abandono no deja de ser un escaparate propio en un discurso políticamente correcto que hace dudar del interés por encarar el tema desde las causas profundas que lo motivan. En nuestra opinión, no es un problema de cifras; las cifras pueden ser maleables, no son exactas; un problema de cifras se ataja simplemente con la propuesta de un sistema de cómputo *ad hoc*: un itinerario alternativo (FP básica, por ejemplo) puede ser una forma de manipular el resultado que se presente como porcentaje de finalización de secundaria obligatoria.

Todo ello nos señala la necesidad de plantear el fracaso escolar y el abandono como un problema de la escuela y no de los alumnos y alumnas únicamente. La voluntad de solución exige repensar la escuela y tratar de comprenderla para mejorarla. Comprensión que requiere conjugar muchas perspectivas, incluida la de aquellos que optaron por abandonar. La escuela pretende seguir siendo una institución altamente estructurada en un mundo de fluidez y cambio permanente. En este sentido, el ámbito de lo no formal ofrece otra permeabilidad de respuestas a las necesidades e intereses diversos de las personas, apuntalando así su interés como escenarios de aprendizaje. Sin embargo, la investigación de cómo se aprende en contextos no formales no cuenta con un amplio recorrido. Necesitamos profundizar en esta temática para comprenderla en profundidad y, a partir de ahí, establecer sinergias con el aprendizaje escolar. Hoy en día, como señala Eshach (2007), "los lugares donde los aprendizajes informales tienen lugar están fuera del territorio de los profesores e investigadores" (p. 183). La escuela puede y debe aprender mucho de lo etiquetado como educación informal y no formal.

No podemos atribuir a la escuela la responsabilidad exclusiva de la decisión de abandono. La escuela es un sistema dentro de otro macrosistema, como ya viene advirtiendo Apple (1979) desde su primera reivindicación a favor de las escuelas democráticas: "Las escuelas existen por sus relaciones con otras instituciones más poderosas...combinándose de manera que generan desigualdades estructurales en cuanto a poder y acceso a recursos" (p. 64). Urge repensar la escuela como espacio de aprendizaje social, lo que implica ser, sentirte y tomar parte en una escuela comprometida con una educación orientada a la igualdad de oportunidades.

Para finalizar diremos que la complejidad de los relatos abre diferentes frentes que no pueden ser abordados en una investigación única. Debemos profundizar en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el ámbito no formal y analizar sus logros. Analizar por qué en este ámbito los estudiantes consiguen sus objetivos propuestos, por qué su nivel de implicación es mayor, por qué disfrutan como antes en el instituto no lo hacían. Entendemos el AET como un tejido en donde se entrecruzan diferentes hilos (rebeldía, desinterés, pertenencia, familia, alcohol, droga, acoso, etc.). Pareciera entenderse el abandono como algo aislado y sin embargo observamos que está intrínsecamente unido a otras muchas vivencias, vivencias que, por lo general, son mucho más intensas. Es por todo esto que entendemos que en trabajos posteriores será interesante analizar en los ámbitos no formales las medidas y estrategias educativas implementadas que estén orientadas a trabajar el ámbito emocional de la educación.

Referencias

- Aguado, T., Ballesteros, B. y Mata, P. (2013). El sentido de la escolaridad obligatoria: Igualdad de oportunidades versus selección y competitividad. *Avances en Supervisión Educativa*, 18, 1-19. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100009>
- Álvarez, L. y Martínez-González, R. A. (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.
- Apple, M. (1979). *Ideology and curriculum*. Boston, MA: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203241219>
- Camus, A. (1994). *Le premier homme*. París: Gallimard.

- Consejo de la Unión Europea. (2003). *Council conclusions of 5/6 May 2003 on reference levels of european average performance in education and training (Benchmarks)*. Bruselas: La Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Costa, S., Cuzzocrea, F. y Nuzzaci, A. (2014). Usos de internet en contextos educativos informales: Implicaciones para la educación formal. *Comunicar*, 43(23), 163-171. <https://doi.org/10.3916/C43-2014-16>
- Enguita, M., Mena, L. y Riviere, J. (2010). Fracaso y abandono escolar en España. *Colección Estudios Sociales*, 29, 1-24.
- Escudero, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado. Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 9(1), 25-43.
- Eshach, H. (2007). Bridging in-school and out-of-school learning: Formal, non-formal, and informal education. *Journal of Science Education and Technology*, 16(2), 171-190. <https://doi.org/10.1007/s10956-006-9027-1>
- Feito, R. (2015). La ESO de adultos. Trayectorias de abandono escolar temprano entre estudiantes con experiencia laboral. *Profesorado. Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 19(2), 351-371.
- García-Gómez, S. (2014). La investigación sobre el alumnado de los programas de cualificación profesional inicial. ¿Punto de partida de la formación profesional básica? *Revista de Investigación en Educación*, 12(2), 176-190.
- García-Valcárcel, A., Hernández, A. y Recamán, A. (2012). La metodología a metodología del aprendizaje colaborativo a través de las TIC: Una aproximación a las opiniones de profesores y alumnos. *Revista Complutense de Educación*, 23(1), 161-188. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2012.v23.n1.39108
- González, M. F. y Padilla, T. (2014). Investigación narrativa. Historias de vida. En B. Ballesteros (Coord.), *Taller de investigación cualitativa* (pp. 77-102). Madrid: UNED.
- González, M. T. (2006). Absentismo y abandono escolar: Una situación singular de la exclusión educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), 56-82.
- González, S., García, M., Ruíz, F. y Muñoz, J. M. (2015). Factores de riesgo del abandono escolar desde la perspectiva del Profesorado de educación secundaria obligatoria en Andalucía (España). *Profesorado. Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 19(3), 226-245.
- Isorna, M., Navia, C. y Felpeto, M. (2013). La transición de la educación primaria a la educación secundaria: Sugereencias para padres. *Innovación Educativa*, 23, 161-177.
- Lee, V. E. y Burkam, D. T. (2000). *Dropping out of high school: The role of school organization and structure*. Recuperado de <http://www.civilrightsproject.harvard.edu/research/dropouts/lee.pdf>
- Marín, J. A., García, M. y Sola, J. M. (2013). Reflexión y análisis sobre los programas de cualificación profesional inicial como medida de inclusión social y educativa en Andalucía (España). *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(1), 83-102.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España. (2016). *Informe sobre el sistema educativo en España*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion>

- Ministerio de Empleo y Seguridad Social del Gobierno de España. (2013). *Estrategia de emprendimiento y empleo joven en España 2013-2016*. Recuperado de http://www.empleo.gob.es/ficheros/garantiajuvenil/documentos/EEEJ_Documento.pdf
- Monarca, H., Rappoport S. y Fernández González, A. (2012). Factores condicionantes de las trayectorias escolares en la transición entre enseñanza primaria y secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(3), 49-62. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.23.num.3.2012.11461>
- Murillo, S. y Mena, L. (2006). *Detectives y camaleones: El grupo de discusión una propuesta para la investigación cualitativa*. Madrid: Talasa.
- Del Olmo, M. (2003). La construcción de la confianza en el trabajo de campo. Los límites de la entrevista dirigida. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 58(1), 191-220. <https://doi.org/10.3989/rdtp.2003.v58.i1.168>
- Del Olmo, M. y Mata, P. (2016). Dropping out of school in Spain in the context of the financial crisis. *Urbanities*, 6(2), 70-77.
- Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Rué, J. (Coord.). (2006). *Disfrutar o sufrir la escolaridad obligatoria ¿Quién es quién ante las oportunidades escolares?* Barcelona: Octaedro.
- Rumberger, R. W. (2001). *Why students drop out of school and what can be done*. Recuperado de <http://mina.education.ucsb.edu/rumberger/book/ch1.pdf>
- Rumberger, R. W. y Lim S. A. (2008). *Why students drop out of school: A review of 25 years of research california dropout*. Santa Barbara, CA: University of California.
- Salvá, F. (2011). *Abandono escolar y retorno al sistema educativo en Baleares: Historias de vida del alumnado de la educación permanente de personas adultas*. Recuperado de <http://gte.uib.es/pape/gte/>
- Sánchez, A. S. (2016). *Análisis del fracaso escolar a través de las historias de vida de personas adultas en educación secundaria* (Tesis doctoral). Universidad de Cádiz, Cádiz.
- Saucedo, C. (2015). El abandono escolar desde el punto de vista del alumno: ¿autoexclusión o exclusión estructural? En R. J. Sandoval, M. Páramo, G. Ornelas, L. Ramírez y J. Jaime Ávila (Coords.), *La construcción del maestro del siglo XXI* (pp. 43-52). Ciudad de México: DGIRE-UNAM.
- Saura, D. y Del Valle, J. (2012). Implantación del modelo de aprendizaje cooperativo en secundaria obligatoria. En A. Hernández y S. Olmos (Eds.), *Metodologías de aprendizaje colaborativo a través de las tecnologías* (pp. 67-98). Salamanca: Aquilafuente.
- Susinos, T. y Ceballos, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 24-44.
- Tarabini, A. (2016). La exclusión desde dentro: O la persistencia de los factores push en la explicación del abandono escolar prematuro. *Organización y Gestión Educativa. Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 3, 8-12.
- Tarabini, A. (2017). *Los factores de la exclusión educativa en España: Mecanismos, perfiles y espacios de intervención*. Madrid: UNICEF.
- Tarabini, A. y Bonal, X. (2016). *Los principios de un sistema educativo que no deje a nadie atrás*. Barcelona: Save the children.

- Tarabini, A. y Curran, M. (2015). El efecto de la clase social en las decisiones educativas: Un análisis de las oportunidades, creencias y deseos educativos de los jóvenes. *Revista de Investigación en Educación*, 13(1), 7-26.
- Tarabini, A. y Montes, A. (2015). La agenda política contra el abandono escolar prematuro en España: La LOMCE contra las evidencias internacionales. *Avances en Supervisión Educativa*, 23, 23-45.
- Torres Santomé, J. (1998). *Globalización e interdisciplinariedad: El currículum integrado*. Madrid: Morata.
- Torres Santomé, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Madrid: Morata.
- Velázquez, L. M. (2007). Preparatorianos: Trayectorias y experiencias en la escuela. En C. Guzmán y C. Saucedo (Coords.), *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela* (pp. 44-68). Ciudad de México: UNAM/Pomares.

Breve CV de los autores

Javier Morentin

Graduado en Educación Social con mención en Atención a Personas en Riesgo de Exclusión Social, Máster en Innovación e Investigación en Educación (Módulo de Diagnóstico y Orientación) por la UNED. Desde junio 2013 es Educador en programa residencial. Actualmente es estudiante de doctorado en el Programa de Educación de la Escuela Internacional de Doctorado de la UNED. Cuenta con una beca predoctoral del Gobierno de Navarra dentro del Plan de Formación, Investigación y Desarrollo (I+D), Convocatoria 2017. ORCID ID: 0000-0002-8845-0019. Email: javiermencina@gmail.com

Belén Ballesteros

Profesora Titular de Universidad en el Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación I, de la Facultad de Educación de la UNED. Imparte docencia en las asignaturas Métodos de Investigación en Educación Social (Grado de Educación Social). Metodología de la Investigación Cualitativa (Máster Universitario de Investigación e Innovación en Educación y Máster Universitario en Intervención Educativa en Contextos Sociales). Línea de Estudios Interculturales en el programa de Doctorado en Educación. Su línea de investigación es diversidad e igualdad en educación; educación intercultural; abandono escolar prematuro; racismo y educación. Es miembro del grupo Inter de Investigación en Educación Intercultural (www.uned.es/grupointer). ORCID ID: 0000-0001-7836-2966. Email: bballesteros@edu.uned.es



¿Igualdad de oportunidades? Más que el mero acceso: narrativas de jóvenes con trayectorias de fracaso y abandono temprano de la educación en España y Portugal

Equal opportunities?
More than mere access: narratives of young people with
trajectories in failure and early leaving from education in Spain
and Portugal

Javier Morentin-Encina
Belén Ballesteros Velázquez
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Sandra Mateus
Instituto Universitario de Lisboa (CIES-IUL)

Recibido: 20/09/2019

Aceptado: 27/11/2019

ABSTRACT

Equity and equal opportunities in education are objectives present in the legislative frameworks of the countries of the European Union. One of the indicators used par excellence to guarantee the fulfillment of these objectives is the Early Leaving from Education and Training (ELET). In recent years the level of abandonment has decreased in countries such as Spain and Portugal, scenarios of our study. However, due to the complexity of abandonment processes, we cannot attribute it to a single cause. Our interest is to analyze it from the school experience: how the ESL is lived and how a school is thought to guarantee the success of all. To do this, we gather the perspective of the young people who star in it, through life stories, in-depth interviews and focus groups. In the narrative of the students about their stage of schooling, the practices of attention to diversity are translated into experiences of exclusion. In the mass school, school failure and segregation are frequent forms of response to diversity. Resources and learning conditions continue to be marked by deficiencies, particularly among those in situations of greater social vulnerability. The theoretical level where the regulation of the educational system moves tries to favor the capacity and motivation to learn. However, the practice is driven by other inertia that explain what happens in schools from the logic of accumulation and competition, leaving aside the commitment to equity.

KEY WORDS: Early Leaving from Education and Training, equal educational opportunities, educational policy, narratives.

RESUMEN

La equidad e igualdad de oportunidades en educación son objetivos presentes en los marcos legislativos de los países de la Unión Europea. Uno de los indicadores utilizados por excelencia para garantizar el cumplimiento de estos objetivos es el Abandono Temprano de la Educación y Formación (ATEF). En los últimos años el nivel de abandono ha disminuido en países como España y Portugal, escenarios de nuestro estudio. Sin embargo, debido a la complejidad de los procesos de abandono, no podemos atribuirlo a una única causa. Nuestro interés es analizarlo desde la experiencia escolar: cómo se vive el ATEF y cómo se piensa una escuela que garantice el éxito de todos-as. Para ello, recogemos la perspectiva de los jóvenes que lo protagonizan, a través de historias de vida, entrevistas en profundidad y grupos focales. En la narrativa de los estudiantes sobre su etapa de escolaridad, las prácticas de atención a la diversidad quedan traducidas a vivencias de exclusión. En la escuela masificada el fracaso escolar y la segregación

Autor de correspondencia

Javier Morentin Encina, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE I). E-mail jmorentin@edu.uned.es.

son formas frecuentes de respuesta a la diversidad. Los recursos y las condiciones de aprendizaje continúan marcados por deficiencias, particularmente entre quienes están en situaciones de mayor vulnerabilidad social. El nivel teórico donde se mueve la regulación del sistema educativo trata de favorecer la capacidad y motivación por aprender. Sin embargo, la práctica se ve impulsada por otras inercias que explican lo que ocurre en las escuelas desde la lógica de la acumulación y competencia, dejando a un lado el compromiso por la equidad.

PALABRAS CLAVE: Abandono temprano de la educación y formación, igualdad de oportunidades educativas, política educativa, narrativas.

1. Introducción

Cualquier dinámica que nos haga pensar en un mundo mejor, asegura entre sus respuestas la inclusión de la educación como medio necesario para su logro. La educación es uno de los espacios que resiste la tensión entre crítica y renovada confianza: a la vez que se señalan limitaciones y carencias de un sistema educativo, se esperan de él respuestas necesarias para la consecución de logros sociales. Como ejemplo reciente, no sorprende que la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible, formulada como compromiso común hacia las personas, el planeta y la prosperidad, incorpore entre sus objetivos la educación: “La educación es la base para mejorar nuestra vida y el desarrollo sostenible. Además de mejorar la calidad de vida de las personas, el acceso a la educación inclusiva y equitativa puede ayudar abastecer a la población local con las herramientas necesarias para desarrollar soluciones innovadoras a los problemas más grandes del mundo” (UNESCO, 2015, párr.1).

La propuesta de este objetivo precisa considerar la educación como bien común y público (Puelles, 2016). Los bienes públicos, en su formulación originaria, se apoyan en el criterio de la no rivalidad, -el disfrute por parte de una persona no implica mayor coste si es también disfrutado por otras-, y la no exclusión, -producido el bien, el uso es colectivo-, (Daviet, 2016). Sin embargo, siendo un concepto polisémico que implica, además, la responsabilidad política de su financiación, el debate sobre qué debiera ser público y dónde poner los límites a estos criterios quedó abierto desde mediados del siglo pasado. Desde nuestra perspectiva, esta debiera ser la base que justificara el alcance de la educación y el compromiso por parte de los gobiernos, capaces de diseñar políticas educativas orientadas a la consecución de altos niveles educativos en toda la ciudadanía, garantizando así el principio de igualdad de oportunidades.

Sin embargo, este principio de igualdad exige en la práctica algo más que el mero acceso; la igualdad va más allá del mérito y la no discriminación; para poder hablar con justicia de igualdad de oportunidades es necesario atender los procesos por los cuales se consiguen los méritos, favorecer las condiciones necesarias para que estos sean alcanzados con independencia de la situación de partida.

La escolaridad obligatoria debiera contribuir, en teoría, a la equidad educativa, proporcionando niveles suficientes de formación que pudieran igualar a los estudiantes en capacidad, (Salido y Martínez, 2018). Sin embargo, tanto la educación obligatoria como posteriores etapas post-obligatorias son escenarios de procesos de desvinculación progresiva, llegando a producir lo que se etiqueta como fracaso y abandono educativo.

No deja de sorprender la aparente contradicción entre la democratización de la educación, a través de la extensión de la obligatoriedad durante un mayor número de años (10 en España, 12 en Portugal), y el desenganche escolar de muchos estudiantes que acaban, finalmente, con la decisión de abandono. El mismo sistema que está pensado para garantizar la equidad produce la exclusión de buena parte de sus miembros.

Y es que, probablemente, estemos ante sistemas educativos que no han logrado reconocer la diversidad de los estudiantes como base que permita articular los procesos de enseñanza-aprendizaje. ¿Es una escuela pensada para todos, para todas?, ¿desde qué lógicas estamos arbitrando la educación escolar?

Pensemos, en este sentido, quiénes quedan fuera de los procesos de abandono temprano de la educación y formación. Más de 50 años después del informe Coleman (1966), se sigue manteniendo

el peso de las familias, el entorno y la agrupación de estudiantes en relación con los resultados académicos. El origen socioeconómico es ahora más determinante que en tiempos recientes. El 43% de los niños y niñas del 20% de la población con menos recursos económicos abandona prematuramente sus estudios, (Sastre y Escorial, 2016).

Los datos que ponen en relación factores exógenos a la educación con el hecho del abandono temprano de la educación y formación (ATEF) deben ser interpretados con cautela, lejos de ser una explicación causal que justifique la decisión de abandonar. Entre otros motivos, el hecho de que se constate esta relación se debe también a la forma de medida del abandono a través de encuestas de empleabilidad (Encuesta de Población Activa -EPA- en España; Inquérito ao Emprego -IE- en Portugal); en dichas encuestas se recaban datos sociodemográficos y no se recoge información sobre dimensiones pedagógicas que puedan incidir en las tasas de abandono. Es decir, no disponemos de un instrumento de medida que pueda poner en relación el ATEF con lo que lo que los centros educativos y el profesorado ofrecen para prevenirlo. Las ratios, los desdobles, la formación del profesorado, la flexibilización curricular, las metodologías de enseñanzas o los sistemas de evaluación no son dimensiones que se tengan en cuenta en el cómputo oficial del abandono educativo.

Sin embargo, hecha esta precisión que nos parece de especial relevancia, y clarificando que no son factores causales y, tampoco, las únicas variables relacionales, no podemos obviar la vinculación entre abandono y circunstancias externas a la escuela; la relación existe, incide directamente en la educación de los estudiantes y el sistema se aprovecha de esto. El capital cultural de las familias adquiere un gran peso en las trayectorias escolares; el valor que la familia da a la educación y las expectativas sobre sus hijos e hijas, repercuten en la motivación y resultados del alumnado, (Puelles, 2011a). Investigaciones sobre la desigualdad en educación posicionan los estudios de la madre y el nivel de renta familiar con la continuidad de los estudios. Numerosos estudios coinciden en la idea de que los/las padres/madres, que tienen un mayor nivel educativo, valoran positivamente el estudio e invierten en el desarrollo educativo de sus hijos/as, previniendo de esa manera el ATEF, (Rumberguer, 2001; Martínez y Álvarez, 2005; Martín Quintana et al., 2015) Asimismo, el seguimiento en actividades extraescolares (no deportivas) pone de manifiesto una participación alta por parte de las élites, (Albaigés y Pedró, 2016); no todos los estudiantes pueden acceder de la misma manera y beneficiarse de ellas para conseguir buenos resultados escolares.

El sistema educativo, al delegar su compromiso por la equidad y la igualdad de oportunidades, olvida y limita su condición de bien público y llega a una utilización perversa de factores externos a la escuela que condicionen lo que en ella consiga el alumnado. Si para alcanzar los objetivos curriculares es necesario otros apoyos y refuerzos externos al centro, estamos legitimando el principio de desigualdad en el logro de los resultados escolares. En consecuencia, el sistema está transformando la diversidad de partida en desigualdades reales de aprendizaje o de capital cultural, (Pérez Sánchez, 2000). Este fenómeno ha sido objeto de análisis de las teorías críticas que ven en la educación escolar un instrumento de reproducción social que legitima las jerarquías sociales a través de los resultados y titulaciones (Bourdieu y Passeron, 1970).

A fuerza de repetirse este hecho llegamos a admitir como “normal” que ocurra; normalizar la exclusión la convierte únicamente en un dato que no acentúa su carácter complejo, problemático, (Gentili, 2001). Dato sobre el cual apoyar una cifra que exprese hacia dónde queremos llegar en la prevención y respuestas de “problemas simplificados”. Esto es lo que ocurre en las políticas internacionales de lucha contra el abandono temprano de la educación y formación: establecen un índice deseable (15% en España y 10% en Portugal, son los porcentajes establecidos por UE en ambos países para el 2020), desatendiendo la realidad cotidiana de las trayectorias de los estudiantes, lo que ocurre en los centros.

Desde este interés situamos el presente artículo donde abordamos el proceso de ATEF desde la perspectiva de los jóvenes que abandonan, atendiendo principalmente a las experiencias que tienen lugar dentro de la escuela. Consideramos el abandono como un problema estructural de las instituciones educativas, sin que pueda ser apreciado como un resultado individual consecuencia de la no obtención de los méritos que proporcionan la certificación de niveles educativos

postobligatorios. Por ello, aunque conocemos las influencias recíprocas que se establecen entre lo que pasa en las escuelas y los contextos sociopolíticos donde se desenvuelven, justificamos -como educadores que somos- el interés por comprender en primera instancia qué pasa en nuestros centros, cómo influyen en la decisión de abandonar y qué recomendaciones pueden establecerse para hacer de ellos espacios que motiven el aprendizaje y desincentiven el abandono.

Por todo ello, el objetivo concreto de nuestro artículo es el de analizar el ATEF desde la experiencia escolar para aportar estrategias y recomendaciones que promuevan la equidad educativa

Nuestro estudio reúne la perspectiva de jóvenes en España y Portugal, países marcados inicialmente por altas cifras de ATEF. La diferenciación de sus políticas, su efecto en las aulas y los resultados conseguidos en los últimos años en la reducción de la tasa de abandono necesitan ser considerados inicialmente para comprender el sentido de las experiencias compartidas de los jóvenes participantes en este estudio. Valga las siguientes notas breves como esquema contextual de la cuestión del ATEF en ambos países.

1.1. ATEF: una mirada desde España

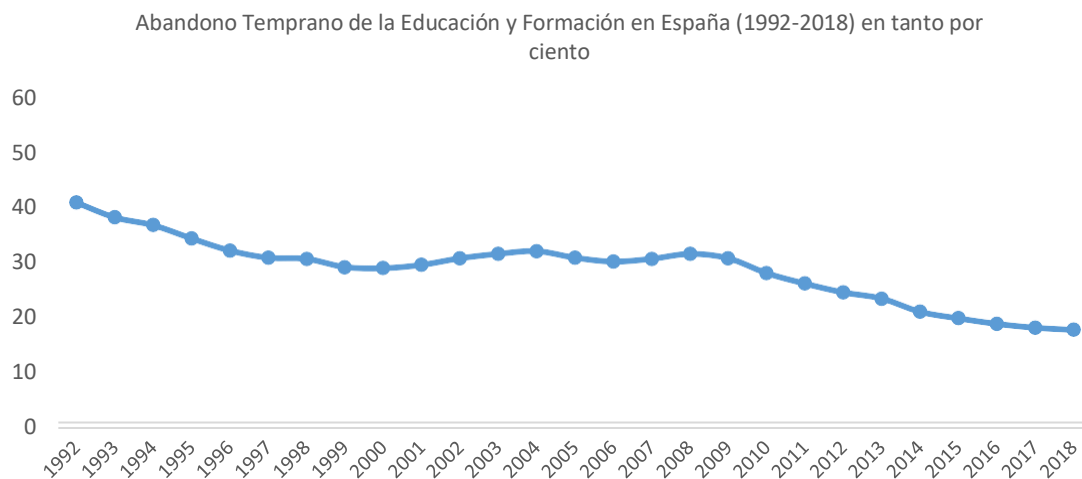
Por contrasentido que parezca, y es, los procesos de desvinculación escolar van unidos a la obligatoriedad de la educación. Hasta la elaboración del primer Libro Blanco de la Educación (MEC, 1969), no se contaba con un análisis del sistema educativo en su conjunto; es en este informe donde se pone de manifiesto, aunque no se popularicen aún las expresiones de fracaso o abandono, resultados muy poco exitosos en las trayectorias de los estudiantes: “de cada 100 alumnos que iniciaron la enseñanza primaria en 1951, 27 ingresaron en la enseñanza media, 18 aprobaron examen de estado del bachillerato elemental, 10 el de superior, 5 las pruebas de madurez del curso preuniversitario y sólo 3 llegaron a terminar sus estudios universitarios en 1967” (MEC, 1969, p. 33). El paso de una etapa a otra venía fuertemente condicionado por la débil economía de muchas familias que no podían permitirse para sus hijos la escuela en lugar del trabajo. Nos encontramos así, como se señala en el Libro, con dos sistemas educativos en paralelo: “uno para las familias de categoría socioeconómica media y alta y otro para los sectores sociales menos favorecidos” (MEC, 1969, p. 31).

La instauración de la educación obligatoria en la Ley del 70 consiguió romper esta doble vía de escolaridad y ofrecer una formación única de 6 a 14 años para todos los estudiantes. Supone, por tanto, una política favorable para impedir la segregación temprana que venía produciéndose hasta entonces (Puelles, 2011b), acompañada, como vino, de una importante promoción de centros públicos que había sido frenada en la dictadura franquista.

Esta tendencia se vería reforzada con la ampliación de la escuela obligatoria de los 6 a los 16 (LOGSE, 1991), manteniéndose hasta el momento actual. Ahora bien, la extensión de dos años más de estudios obligatorios produjo también un “callejón sin salida” (Carabaña, 2009; Puelles, 2012), pues los estudiantes que no conseguían el certificado de educación secundaria obligatoria encuentran grandes dificultades para proseguir estudios reglados post-obligatorios. Los extinguidos de Formación Profesional I, los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) o la actual Formación Profesional Básica introducida por la LOMCE son propuestos como vías alternativas, aunque con escasos resultados exitosos.

El interés, por tanto, por democratizar la educación, no solo en los niveles obligatorios sino favoreciendo su continuidad en etapas postobligatorias, ha producido resultados encontrados: las cifras de abandono temprano de la educación y formación han situado a nuestro país como uno de los sistemas europeos que produce mayor tasa de abandono, si bien esta tendencia se está viendo reducida en la última década: 17,9% en 2018, próxima ya al nivel que la UE establece como objetivo para España.

Gráfico 1.
Evolución del ATF en España. Fuente: MEC

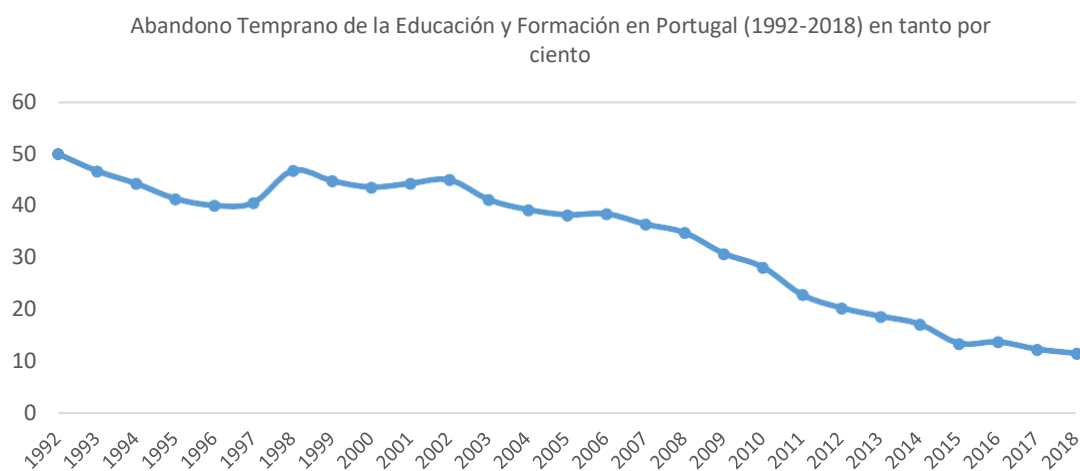


No deja de ser contradictorio algunas de las circunstancias que acompañan esta evolución de las cifras de abandono: se inicia un descenso en un momento de crisis económica, al tiempo que se reduce también la financiación pública para el mantenimiento de nuestro sistema de enseñanza. Podría explicarse como la prevalencia del efecto “paro” sobre el efecto “tijera” (Puelles, 2012), atendiendo a la merma notable que se produce en la capacidad de contratación de sectores laborales, (construcción, hostelería, entre otros), que venían ofreciendo con facilidad oportunidades de trabajo. Sin embargo, el repunte en los últimos años del mercado laboral no tiene una repercusión negativa sobre esta tendencia. La cuestión del ATEF precisa ser abordada desde un enfoque más complejo que la mera asociación educación-empleo, (del Olmo y Mata, 2016), lo que nos justifica la necesidad de abordar esta decisión como proceso y experiencia de los protagonistas.

1.2. ATEF: una mirada desde Portugal

El contexto educativo portugués está marcado por una masificación de la escolarización tardía, bajos perfiles de cualificación e altos niveles de fracaso, ocupando hasta fechas recientes una "posición de contraste" en el contexto europeo (Martins, 2012). Sin embargo, los últimos años han venido marcados por un notable avance en los indicadores de acceso y en los niveles de cualificación en la población: de un ATEF de 34,9% en 2008 hemos pasado al 11,8% en 2018. En 2017, el porcentaje de jóvenes entre los 18 y los 24 años que se encontraban en esta situación era de 12,6%. Desagregando los datos por género, el porcentaje correspondiente a las estudiantes es del 9,7%, lo que supera incluso el objetivo propuesto para 2020 (10%), mientras que en el caso de los chicos baja del 41,4% para 15,3% en el mismo período. En 2018, Portugal redujo la tasa de ATEF al 11,8%, una cifra nunca antes alcanzada. Esta evolución positiva puede explicarse por el efecto combinado de un conjunto de medidas: la extensión de la obligatoriedad de la escolaridad hasta los 18 años vino acompañada del lanzamiento de un Programa Nacional para la Promoción del Éxito Escolar (2016), el fortalecimiento de la autonomía y la flexibilidad curricular (2017) y el desarrollo de estrategias locales orientadas a favorecer la acción social escolar y aumentar gradualmente el nivel de educación de los padres.

Gráfico 2.
Evolución del ATEF en Portugal



Sin embargo, persisten dinámicas de cualificación lentas y selectivas, bajas tasas de finalización y dificultad para incluir a los estudiantes con mayor carencia de capital (Sebastião y Álvares, 2015). La educación secundaria era hasta hace unos años una ruta de acceso hiperselectivo a la universidad (Sebastião, Álvares, 2015). La educación obligatoria se ha incrementado progresivamente y desde 2009 abarca 12 años, de 6 a 18 años.

La población portuguesa continúa caracterizándose por una proporción significativa de jóvenes que no alcanzan habilidades básicas y que tienen altos niveles de abandono y fracaso. La cultura del fracaso es intensa y temprana (OCDE, 2016a).

Una proporción muy alta de estudiantes (35% de los estudiantes, la más alta en la OCDE, donde el promedio es del 21%) abandona la educación secundaria sin completarla cinco años después del inicio de esta educación (OCDE, 2017). Solo la mitad de los estudiantes que ingresan a este nivel de educación pueden completarlo en tres años, la duración esperada (la educación secundaria comienza en el grado 10 y se extiende hasta el grado 12). Los resultados logrados dentro del sistema, el principio de igualdad de oportunidades promovido por él y la calidad de las vías ofrecidas siguen estando fuertemente marcados y limitados por las desigualdades y los principios de diferenciación social y cultural, como la clase social, el origen étnico y el género (Seabra y Mateo 2007, 2011). Los resultados escolares parecen verse más afectados negativamente por los antecedentes socioeconómicos de los estudiantes que en otros países (OCDE, 2016b). La tasa de deserción escolar sigue siendo mucho más alta entre los ciudadanos nacidos en el extranjero (13,9% en 2018).

A pesar de la tendencia a la baja de los últimos años, en el contexto educativo portugués todavía hay desafíos en el campo de la prevención y el abandono educativo.

2. Metodología

Nuestro enfoque metodológico establece como punto de partida la importancia de incorporar la subjetividad de los jóvenes en el proceso de investigación. Tradicionalmente esta inclusión ha quedado relegada al rol de informantes sobre cuestiones distantes de sus intereses, consolidando resultados que no revierten en una mejora de los contextos educativos de acuerdo con las necesidades sentidas. El movimiento de la voz del alumnado establece como horizonte aumentar el protagonismo de los estudiantes en la toma de decisiones sobre el diseño, la gestión y la evaluación de cualquier aspecto de la vida escolar (Susinos, 2012). Supone, por tanto, una oportunidad alternativa para

comprender, reflexionar, consensuar y avanzar en la construcción de comunidades democráticas; un giro radical, para una educación democrática radical (Fielding, 2012).

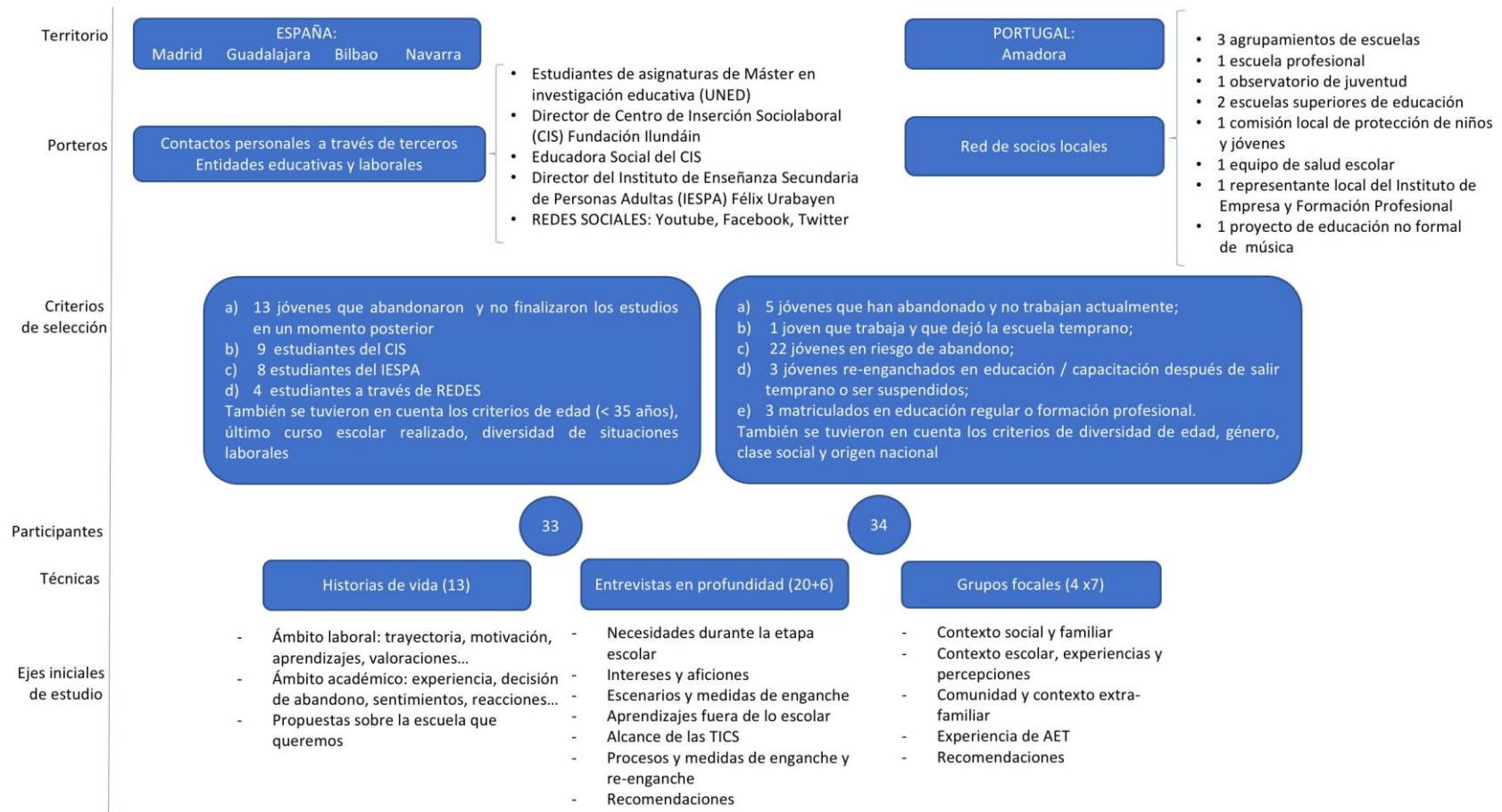
La experiencia en torno a la voz del alumnado en la investigación educativa cuenta aún con un recorrido incipiente. Las narrativas de los jóvenes son raramente tenidas en cuenta en decisiones políticas, en la organización escolar o en el currículum, debido a las desiguales políticas de distribución de poder de las instituciones y comunidades educativas (Bautista et al., 2013).

Nuestra investigación asume parcialmente el enfoque de la voz del alumnado. Tras el diseño de la investigación y la concreción de los objetivos generales, se favoreció su participación en el transcurso de la investigación a través de la metodología cualitativa, colaborando en la construcción compartida de significados. Investigar con jóvenes desde el enfoque cualitativo y participativo aspira a favorecer un conocimiento social útil que ponga en valor la emancipación crítica de los jóvenes. Para ello precisamos estrategias y principios éticos, seguros y confortables, participativos y horizontales (Allen, 2002).

El análisis de las narrativas se ha realizado de acuerdo con el enfoque y procedimiento del modelo temático, focalizado en el contenido conceptual y orientado a la teorización, (Arraiz, Sabirón y Ballesteros, 2019). La categorización inicial vino facilitada a partir de los ejes temáticos incluidos en los protocolos de entrevista, como se expone en el gráfico 3; no obstante, el carácter emergente del análisis posibilita identificar nuevas categorías y avanzar desde una categorización descriptiva hacia otra de carácter interpretativo. Con ello, se consigue reordenar y establecer relaciones que nos permiten descubrir significados desde la experiencia vivida.

El siguiente diagrama presenta el esquema de la planificación inicial propuesta en el estudio, implementada con la flexibilidad que caracteriza los procesos de investigación cualitativos:

Gráfico 3
Esquema metodológico



3. Resultados

De acuerdo con los objetivos planteados, el análisis de las narrativas de nuestros informantes nos permite estructurar los resultados en torno a dos perspectivas relacionadas: vivencia e imaginario. Nos ocupamos, por tanto, de identificar qué ocurre en los centros-aulas que incide en el abandono y qué se desearía-esperaría que ocurriera en ellos para prevenirlo.

Nuestro estudio no trata de identificar diferencias entre las percepciones del alumnado en los dos países analizados. De hecho, lo que se puede identificar son precisamente las similitudes que se producen en cualquiera de los países, destacando que el desenganche es progresivo y el abandono complejo.

La información que a continuación se expone viene del conjunto de Historias de vida (Hv), Entrevistas (E) y Grupos Focales (GF) que se realizaron tanto en España (E) como en Portugal (P).

3.1. Vivencias escolares y cómo influyen en la decisión de abandonar

Para muchos de nuestros informantes el ATEF es un problema estructural derivado de los propios sistemas educativos. El peso curricular definido desde las políticas -planes de estudio, carga de trabajo, vigencia de los contenidos-, es un factor que fomenta el abandono.

nuestro sistema escolar es totalmente absurdo [...]. El plan de estudios es pesado y agotador, no usaré muchas cosas que tuve que aprender. Todo es muy teórico y nada práctico, muy competitivo, (GF.P.9)

En consecuencia, la desmotivación y el desinterés son habituales en los estudiantes, produciendo una sensación de aburrimiento que les va distanciando de la escuela y les coloca progresivamente en la línea de salida, fuera de ella.

¿Cómo vas a involucrarte en algo que no te gusta? (Hv.E.8)

nunca vi la motivación a la hora de estudiar. [...] íbamos a un sitio y parecía que estábamos en la cárcel, todos sentados, (E.E.4)

Si dejara la escuela, aprendería más cosas interesantes en la calle de amigos que en la escuela. La educación no está en la escuela. (GF.P.8)

El desborde curricular produce un desenganche inicial para el cual se prevé como respuesta sistemas paralelos de atención a la diversidad. Bajo el pretexto de asegurar una educación de calidad, equitativa y de igualdad de oportunidades, fomentan la exclusión, ya que apartan al alumnado considerado “problemático” hacia aulas en las cuales no “molestan”, siendo estas aulas de una menor exigencia.

Hay una clase de apartados para los que no quieren estudiar. Si no quieres estudiar te apartan. Te dan, pues un poco, el paripé. Te enseñan más lento, pero tú al ser un adolescente te lo tomas peor, porque notas que no estás igual que con la clase, no compartes, estás a otro nivel [...] en el aspecto de igualdad, tendrás que dar la misma motivación o incluso más, no apartarlo. (E.E.7)

Aunque algunos informantes consideran que este tipo de aulas les ha ayudado en su experiencia educativa, la gran mayoría de ellos reconoce en ellas una mayor dificultad de aprendizaje.

... está la profesora explicando, y está el tío que se pone a hacer el tonto, claro, la profesora no puede seguir explicando, tiene que parar [...] entonces se te quitan todas las ganas, (E.E.1)

Además, el hecho de juntar a estas personas en aulas diferenciadas fomenta que los vínculos e influencias entre iguales refuercen conductas e ideas estereotipadas sobre estos jóvenes.

he tenido la mala suerte de estar en las peores clases. Básicamente era donde estaban los matones en ese momento, e influenciaron a todos. (Hv.E.8)

Con la gente que me juntaba, pues igual no me tenía que juntar esas horas en el instituto, ¿sabes? Era pues “¿te vas de borota?”, pues yo también... (E.E.3)

Al narrar las experiencias escolares, los informantes destacan su relación con el profesorado, siendo determinante que el alumnado se sienta cuidado y atendido.

muchas veces también el profesor [...] pues si se fija sólo en las estrellitas-cerebritos (Hv.E.2)

... la profesora que tuvimos en el PCPI pensaba que por tener discapacidad íbamos a acabar pues eso, que nos daba menos valor, (E.E.9)

... los profesores no se implican como se tienen que implicar [...] ellos van ahí, dan su clase, hacen su trabajo, y se piran, (G.F.P.1)

Unido a lo anterior, la vivencia de algo que parece ser injusto y que no parece tener un argumento consistente, es para algunos también motivo de abandono.

fue el año que entró que si suspendes tres repetías, pues me suspendieron inglés, gimnasia y religión, y me hicieron repetir y eso pues... me hizo perder todas las ganas, (Hv.E.1)

La falta de sensibilidad del profesorado ante las necesidades de los estudiantes y aquello que tiene que ver con la paciencia ante diferentes situaciones vividas en clase.

Piensan que eres un niño movido y ya está. Pero yo, la sensación de no poder estar sentado en clase, o sea, me dan calambres en las piernas, aunque tú no te lo creas, yo sé lo que siento. (E.E.2)

No les importa si estás aprendiendo o no. Lo he escuchado tantas veces... “Profe, ¿no entiendo!”, “Mira, lo que tienes. Lo expliqué una vez, no lo explico dos veces”. Y los estudiantes se rinden, (G.F.P.7)

La relación entre profesor y alumno podría mejorarse (Hv.E.11)

La importancia de capacitación docente del profesorado es reconocida por los informantes. Para algunos, el profesorado no se encuentra preparado para impartir enseñanza y este hecho es muchas veces origen de desmotivación y pérdida de interés

Algunos maestros no están bien preparados, no pueden responder a nuestras preguntas, y especialmente en la escuela secundaria, donde se siente si un maestro no está preparado. (G.F.P.9)

otros, pues que van de poner las 4 cosas en la pizarra y se piran, pues al final es más aburrido ¿no? (E.E.1)

*O si es un muermo el profesor, si encima yo soy movido y él es más parado que la ***** o una de dos, o me duermo o la lío (E.E.2)*

Por último, se señala el sentimiento de inseguridad dentro del ámbito escolar y la falta de respuesta del sistema educativo a este, como factor condicionante a la hora de continuar con los estudios. Acudir a un lugar en el que no se encuentran seguros, condiciona, además de su autoestima, su aprendizaje.

como a todos, nos han hecho un poco de bullying y tal, encima, a mí no me hacían bullying los tíos, me hacían bullying las tías, [...] pues era como que yo no decía nada. Yo era muy callado en el instituto, me marginaba mucho (E.E.4)

Salí de la escuela por muchas razones ... Necesitaba ayuda, pero no había nadie. Intenté continuar, pero fue muy difícil. Los maestros a menudo me humillaban y otros estudiantes hacían lo mismo. Más tarde, tuve que ir al psicólogo (G.F.P.10)

no me gustaba ni lo que me hacían a mí, ni lo que veía que se hacía a la gente. Decía: “pero cómo puede hacerse esto y luego preguntándose por qué les va a sí la vida” (E.E.4)

3.2. La escuela imaginada: recomendaciones escolares para prevenir el ATEF

Desde estas trayectorias y experiencias nuestros informantes proponen la escuela en la que habrían querido estar. Como línea de partida, demandan una escuela en la que la organización de las clases no diferencie entre estudiantes “fáciles” y “difíciles”.

Te dicen que vas porque te cuesta aprender, pero lo que hay son todos los gamberros que no quieren estudiar (E.E.7)

Por otro lado, subrayan que es necesario reforzar los espacios de tutoría y mentoría para una mejor orientación profesional y que, además, es imprescindible que se cuente en estos espacios con profesionales preparados que sean capaces de motivar al alumnado para aquello por lo que están interesados y no derivarlos por los caminos “fáciles”.

[...] orientar a la gente para qué camino quiere ir. No a lo más fácil, por decirte así, a O. T., ¿sabes? Porque a mí me echaron y me querían derivar a O. T., y yo no quería ir allí. (Hv.E.3)

La gente iría más a gusto, yo por lo menos, si en el instituto te enseñan ya a un oficio. Por ejemplo, qué te gusta, jardinería, pues venga los que queráis jardinería o los que esto, pues ir enseñándoles ese oficio. (E.E.9)

Con respecto al papel de la familia se destaca la necesidad urgente de fortalecer su presencia en el centro escolar, sobre todo de las familias más vulnerables, y de reforzar sus capacidades y habilidades de apoyo y seguimiento escolar.

A nivel escolar concreto, a nivel de aula, los informantes identifican la necesidad de reconocer diferentes formas de aprendizaje que justifican la exploración de nuevas estrategias docentes:

en el vídeo te lo pueden explicar de muchas maneras y el profesor te lo va a explicar como a él se lo han enseñado (E.E.3)

En este sentido, proponen adoptar métodos de enseñanza activos y creativos con los que adaptar la enseñanza a cada uno de los diferentes aprendizajes y con los que el alumnado se sienta escuchado y pueda participar.

que las clases no sean tan monótonas, siempre es lo mismo. Hay profesores que su forma de enseñar es más entretenida, ¿no?, te hacen participar más (E.E.4)

Los talleres, [...], estar entretenido, aprender cosas, no estar sentado en una clase, yo estar sentado en una clase seis horas... es que es una tortura, vas a aprender las dos primeras, las otras cuatro estás deseando irte, (Hv.E.1)

Más que todo, viendo cómo hacen otros y... y práctica, haciendo. Nadie nace aprendido, (G.F.P.3)

Una de las recomendaciones que se señalan con una mayor preocupación es la que tiene que ver con la confianza y la sensibilidad del profesorado sobre el alumnado, como algunos de ellos señalan el “estar cerca”, resultando esto particularmente necesario para prevenir la desvinculación escolar.

Creo que unos chavales de 14 años, súper manipulables y súper influenciables, deberían tener un seguimiento más de cerca, ¿no? (E.E.1)

al profesor le hace falta tener un poco más de empatía o cariño hacia esa persona. Que igual ese niño no tiene capacidad de estudiar, pero tiene una capacidad de lo que le ha pasado en la vida que tú no lo sabes, y como no te interesa... (E.E.2)

Para que la educación sea para todos lo que hay que hacer es conocer más al alumno para saber lo que necesitas, (Hv.E.2)

Vinculado con lo anterior, señalan que es necesario que en el aula no sólo se enseñen los contenidos y aquello que considerado estrictamente académico, sino también lo personal, llegando a diferenciar entre personas que enseñan y personas que educan.

Las escuelas tendrían que volcarse un poco más en lo personal, a enseñarte a controlar tus impulsos que lo que hacen es castigarte, (G.F.P.6)

en la UCA son educadores, un educador y un profesor es bastante diferente. Un profesor de instituto quiere que aprendas a sumar, a multiplicar... en la UCA te enseñan a que tengo que pensar antes de hablar, a que no tengo que perder el control, (E.E.1)

los profesores (fuera del instituto) eran súper diferentes porque sabían cómo llevar a ese tipo de gente, lo hacían con paciencia. (Hv.E.3)

4. Discusión

La preocupación por garantizar el éxito escolar de todos los estudiantes parte del interés de democratizar la educación, a la vez que reclama los medios y recursos necesarios para su logro. Dos ideas esenciales se derivan de este punto de partida: de una parte, la necesaria atención a la diversidad para que el éxito escolar sea mayoritariamente compartido, (de forma absoluta en la etapa obligatoria y extensivamente en la postobligatoria); de otra, la dotación de los medios y recursos públicos capaces de hacerlo posible.

En la narrativa de los estudiantes sobre su etapa de escolaridad, las prácticas de atención a la diversidad quedan traducidas a vivencias de exclusión. En la escuela masificada el fracaso escolar y la segregación son formas frecuentes de respuesta a la diversidad. Los recursos (docentes, material pedagógico, tiempo de enseñanza, apoyo escolar y social, recursos organizativos, entre otros) y las condiciones de aprendizaje (niveles de inclusión, currículo, prácticas docentes, entornos escolares, entre otros) continúan marcados por deficiencias, herencia de una escuela homogénea y prácticas conducentes a la producción de fracaso, particularmente entre quienes están en situaciones de mayor vulnerabilidad social.

Los estudiantes reconocen otra forma de aprender que no guarda relación con lo que sucede en las aulas, donde el modelo pedagógico se reduce, por lo general, a la formación de agrupamientos homogéneos de estudiantes que faciliten la misma práctica docente para el conjunto del grupo (Aguado, 2013). La distancia hacia este patrón ideal produce un desenganche progresivo visibilizado en manifestaciones diferentes (desmotivación, desinterés, disrupción...), que llevan a justificar etiquetados relacionados con ser "mal estudiante". Sin embargo, tras la decisión de abandonar el sistema educativo, las trayectorias de vida reafirman su capacidad de aprender, invisibilizada en la escuela.

Reconociendo esta capacidad, las aportaciones de nuestros estudiantes sobre la realidad escolar vivida y la escuela deseada, nos abren una reflexión sobre la orientación de políticas y prácticas educativas que pretenden prevenir y dar respuesta al abandono educativo. ¿Qué directrices se establecen?, ¿se ajustan a las medidas y propuestas formuladas por las personas que han vivido este proceso?

En Portugal, los procesos realizados en la lucha contra el abandono educativo son notorios e incluyen iniciativas como la diferenciación de la oferta educativa o acciones de descentralización, flexibilidad y autonomía escolar.

En este país, la expansión de la escolarización obligatoria tuvo lugar en 2009 (Ley nº 85/2009, de 27 de agosto), prologándose tres años más: 12 años de obligatoriedad en total, de los 6 a los 18 años de edad (antes de los 6 a los 15). Pero ya en 1986, cuando se promulgó la Ley Básica del Sistema Educativo en Portugal, se estableció que el sistema educativo debía "descentralizar, desconcentrar y diversificar las estructuras y acciones educativas, a fin de proporcionar una correcta adaptación a la realidad, un elevado sentido de participación de las poblaciones, una adecuada inserción en el entorno

comunitario, contribuyendo a la corrección de las asimetrías del desarrollo regional y local "(subpárrafos g y h del artículo 3). Durante las décadas de 1980 y 1990, varios proyectos educativos comenzaron a concretar estos principios, entendiendo la autonomía de la escuela como "la capacidad de elaboración y realización de un proyecto educativo en beneficio de los estudiantes y con la participación de todos los actores del proceso educativo" (DL n° 43/1989, n° 1). Esta autonomía es reforzada en 1998, posibilitando a las escuelas adoptar medidas a nivel pedagógico y estratégico, adaptadas a su realidad, e introducir los llamados liderazgos intermedios, promoviendo así una nueva organización de la escuela y una mayor participación de los diversos actores integrados en ella. En 2007, se reforzó la autonomía con el objetivo de proporcionar mayor libertad a las escuelas en la gestión del currículo y los horarios de clase, entre otras dimensiones.

En el caso de España, nos encontramos ante un sistema educativo regulado por una ley, LOMCE, que no favorece expresamente la autonomía de los centros. Aunque es cierto que la autonomía en sí misma no es buena ni mala, sino que depende de cómo se ejerza, (Alegre, 2017), necesitamos este marco como posibilidad para replantear organizaciones, metodologías y prácticas docentes que se adapten a cada contexto y población escolar. El estudio comparado del índice de autonomía escolar, a partir de los datos PISA 2015, sitúa a España a la cola de los países europeos: 57,5%, solo por encima de Italia y Grecia. En España predomina la decisión central o autonómica, sobre todo en planificación y estructuras y gestión de recursos, (MEC, 2018). El discurso de la LOMCE en la promoción de la autonomía en los centros se reduce en la práctica a un cambio de poder en las decisiones. Parte de las decisiones del Consejo Escolar pasan ahora a ser asumidas por el Director/a del centro. No hablamos tanto de autonomía como de reducción de la participación en los centros, centralizada ahora en la Dirección, cuya elección recae en la Administración en un 70% del peso.

En Portugal, en el campo de la flexibilidad para promover el éxito escolar, la diversificación curricular e institucional a finales de la década de 2000 dieron como resultado la creación de "clases especiales" dentro de la misma escuela (por ejemplo, la institucionalización de "currículos alternativos") o cursos especiales y alternativos, siempre dentro de la misma escuela, cuyo objetivo es la creación de mecanismos para apoyar las dificultades de aprendizaje mediante la creación de clases de recuperación, (Programa Más Éxito Escolar). Más recientemente, se lanzó el "Proyecto de Autonomía y Flexibilidad Curricular" (PAFC), que promueve que las escuelas desarrollen prácticas de trabajo pedagógico más flexibles, cooperativas y contextualizadas territorialmente; se centra en promover procesos de aprendizaje que permitan a los estudiantes gestionar la complejidad del conocimiento en el mundo globalizado. Las escuelas pueden organizar las actividades lectivas según nuevos modelos de organización pedagógica, gestionando de forma autónoma hasta el 25% del currículo. La actual política educativa incluye un conjunto de otras medidas tales como el Programa Nacional para la Promoción del Éxito Escolar, el Perfil del Estudiante, los Aprendizajes Esenciales, la Estrategia Nacional de Educación para la Ciudadanía (ENEC) y la Escuela Inclusiva (n.º 54/2018), que establece los principios y normas que garantizan la inclusión educativa a través de una mayor participación en los procesos de aprendizaje y en la vida de la comunidad educativa.

En España asistimos a partir de la LOMCE a la sustitución de los Programas de Diversificación Curricular por los Programas de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento (PMAR) impartidos al final del primer ciclo de la ESO (2º y 3er curso). Estos programas vienen definidos con carácter de excepcionalidad, es decir, se accede a ellos cuando otras medidas previas no han dado el resultado esperado. Ahora bien, estas medidas previas vienen siendo desarrolladas en buena parte por instituciones y organismos externos a la escuela, ofreciendo un apoyo y refuerzo educativo a estudiantes que no consiguen los estándares que la escuela establece. ONG's, fundaciones, servicios educativos específicos, imparten esta formación complementaria al margen de lo que ocurre en los centros escolares, a la vez que refuerzan una identidad de alumnado en riesgo, difícil de convertirla en aliada para el éxito escolar.

Los PMAR preparan para afrontar con éxito 4º de la ESO, consiguiendo así el título de Graduado en Secundaria; en su defecto, los estudiantes podrían iniciar un primer nivel de Formación

Profesional, FP Básica, en sustitución de los extintos Programas de Cualificaciones Profesionales Iniciales (PCPI). Los estudiantes que concluyen esta formación pueden acceder a la prueba externa que les posibilita la consecución del graduado. Con todo, mientras eres alumno o alumna, o egresado o egresada de esta formación, no formas parte del cómputo del fracaso o abandono.

La garantía del éxito educativo para todo el alumnado precisa, además de estos cambios estructurales y organizativos, cambios pedagógicos que posibiliten una práctica que parta del reconocimiento de las diversas capacidades e intereses de los estudiantes. En este sentido, el rol del profesorado resulta decisivo, como veíamos en las narrativas de las personas a las que hemos entrevistado.

Los procesos de formación y selección del profesorado siguen siendo áreas de mejora en el avance hacia una educación que brinde la igualdad de oportunidades y resultados. Estudios previos ponen de manifiesto la escasa formación práctica del profesorado y las carencias formativas que dificultan ofrecer una respuesta adecuada a las demandas del alumnado y la sociedad en general (Lorenzo, Muñoz y Beas, 2014; Santos Rego y Lorenzo, 2016). La formación de profesorado, tanto en España como en Portugal, pone el acento en el componente de contenidos: grados orientados a la formación científica, desatendiendo la dimensión docente. En Portugal se ofrece una formación bietápica con un primer ciclo orientado a la especialidad científica y un segundo ciclo de teoría y práctica pedagógica. En España, la capacitación pedagógica se pretende desarrollar a través de un máster obligatorio, donde se refuerzan contenidos disciplinares a la vez que se intentan introducir competencias pedagógicas.

En la práctica, los cambios son lentos. Uno de los puntos que las escuelas con autonomía consideraban esenciales, por ejemplo, fue derogado en Portugal recientemente: la posibilidad de reclutar a sus profesores y profesoras sobre la base de las características propias de las escuelas. En el caso español tampoco disponemos de un sistema que favorezca tal adscripción del profesorado a los centros.

La autonomía para promover el éxito escolar todavía encuentra muchos procesos de resistencia en las escuelas. A menudo se considera una sobrecarga en las instituciones que todavía están acostumbradas a (re)actuar por decreto y a modos de operación muy centralizados.

5. Conclusiones

Al poner en paralelo el imaginario de las personas entrevistadas sobre una escuela que posibilite la continuidad y el éxito para todos, junto con las decisiones políticas en materia educativa, podemos subrayar coincidencias notables. El nivel teórico donde se mueve la regulación del sistema educativo trata de favorecer la capacidad y motivación por aprender. Planes de estudio, métodos, formas de evaluación, parecen querer flexibilizarse ante el reconocimiento de la diversidad del alumnado. Sin embargo, la práctica se ve impulsada por otras inercias que explican lo que ocurre en las escuelas desde la lógica de la acumulación y competencia, dejando a un lado el compromiso por la equidad.

Tanto España como Portugal sitúan el ATEF como un problema importante que debe ser abordado. Y en su respuesta asistimos a un descenso de las cifras, más sobresaliente en el caso portugués, que, además, extiende la obligatoriedad hasta los 18 años, dos más que en la escuela española. ¿Son estos resultados fruto de las medidas implantadas? La ausencia de una evaluación rigurosa del desarrollo de las políticas en la práctica, además de la consideración multifactorial del ATEF como resultado de la convergencia de variables más allá de las escolares, así como la mejorable medida del ATEF, hacen difícil atribuir en exclusiva el éxito de los resultados.

La ordenación actual de ambos sistemas educativos pone de manifiesto orientaciones opuestas, aunque en los dos casos se haya reducido el abandono. Sin que podamos concluir taxativamente, podemos apreciar ciertos principios de gran relevancia para valorar el punto de partida de las políticas educativas en materia de igualdad de oportunidades educativas, equidad y éxito para todos/as. Mientras Portugal se caracteriza por su confianza con lo público, España ha ido abriendo

progresivamente posibilidades a las entidades privadas en materia educativa. El carácter de bien público se desdibuja y, consecuentemente, se lesiona el principio de igualdad de oportunidades.

Sin duda, los espacios de proximidad donde se dan las relaciones entre docentes y estudiantes determinan en buena medida el desarrollo de sus trayectorias. Pero la creación desde un inicio de un marco de actuación que facilite flexibilizar, tomar decisiones autónomas, pensar e implementar prácticas contextualizadas en el marco de potencialidades de los estudiantes y sus entornos, plantea condiciones de partida que facilitan la continuidad de los estudiantes en el sistema educativo.

Pero permanecer en el sistema no debe confundirse con éxito en el sistema. Los desafíos a los que se enfrentan los procesos educativos contemporáneos incluyen, por ejemplo, nuevas demandas tecnológicas y productivas, la multiplicación de los actores educativos (incluyendo claramente a los estudiantes y su voz en este protagonismo), la creciente presión por la horizontalidad y la democratización en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Y a estos se agregan "viejos" desafíos aún por superar, vinculados a las desigualdades sociales en la educación escolar, como el cumplimiento de la igualdad de oportunidades, la inclusión escolar efectiva y la superación de las jerarquías formativas.

Referencias bibliográficas

- Aguado, T. (2013). *Diversidad vs. homogeneidad en educación*. En T. Aguado (coord.). *Diversidad e igualdad en educación* (pp. 27-55). Madrid: UNED.
- Albaigés, B. y Pedró, F. (2017). *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2016*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Recuperado de <https://bit.ly/35nbog3>.
- Alegre, M.A. (2017). *La autonomía escolar: ¿para qué y en qué condiciones?* En M. A. Ruiz Rosillo, M. Á. Sancho Gargallo y M. de Esteban Villar (Eds), *Indicadores comentados sobre el estado del sistema educativo español* (pp. 93-98). Madrid: Fundación Ramón Areces y Fundación Europea Sociedad y Educación.
- Allen, D. (2002). Research involving vulnerable young people: A discussion of ethical and methodological concerns. *Drugs: education, prevention and policy*, 9(3), 275-283.
- Arraiz, A., Sabirón, F., Ballesteros, B. (2019). Investigación a través de historias de vida. En B. Ballesteros (coord.), *Investigación social desde la práctica educativa* (pp. 191-224). Madrid: UNED.
- Bautista, M. A., Bertrand, M., Morrell, E., Scorza, D. A., & Matthews, C. (2013). Participatory action research and city youth: Methodological insights from the Council of Youth Research. *Teachers College Record*, 115(10), 1-23.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1970). *La reproducción*. París: Minuit.
- Carabaña, J. (2009). Fracaso escolar y abandono temprano, o por qué suspendemos tanto. *Cuadernos de Información Económica*, 213, 107-120.
- Coleman, J.S. et al. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: Government Printing Office. Recuperado de <https://bit.ly/2PSy950>.
- Daviet, B. (2016). *Revisar el principio de la educación como bien público. Investigación y prospectiva en educación*. Documentos de trabajo, 17. París: UNESCO. Recuperado de <https://bit.ly/34jVPEw>.
- Del Olmo, M. y Mata, P. (2016). 'You Want to Eat Pizza with your Feet on the Table': Dropping Out of School in Spain in the Context of the Financial Crisis. *Urbanities*, 6(2), 70-77.
- Fielding, M. (2012). Beyond Student Voice: Patterns of Partnership and the Demands of Deep Democracy. *Revista de Educación*, 359, 45-65
- Gentili, P. (2001). Un zapato perdido. *Cuadernos de Pedagogía*, 308, 24-30.
- Indicadores comentados sobre el estado del sistema educativo español 2017 (pp.93-98). Madrid: Fundación Ramón Areces.

- Lorenzo Vicente, J.A., Muñoz Galiano, I., M., y Beas Miranda, M. (2014). Modelos de formación inicial del profesorado de educación Secundaria en España desde una perspectiva Europea. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 741-757.
- Martín Quintana, J. C., Alemán, J., Marchena, R., y Santana, R. (2015). Educación parental y competencias parentales para prevenir el abandono escolar temprano. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 67(4), 73-92.
- Martínez, R. A. y Álvarez, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares. *Aula Abierta*, 85, 127-146.
- Martins, S. d. C. (2012). *Escola e Estudantes da Europa: Estruturas, Recursos e Políticas de Educação*. Lisboa, Editora Mundos Sociais/CIES-IUL.
- Mata, P. y Ballesteros, B. (2012). Diversidad cultural, eficacia escolar y mejora de la escuela: encuentros y desencuentros. *Revista de Educación*, 358, 17-37.
- Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) (1969). *Libro Blanco: bases para una política educativa*. Madrid: MEC.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2018). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2018. Informe español*. Madrid: MEC.
- OECD (2016a). *Low-Performing Students. How They Fall Behind and How to Support Them to Succeed*. Paris, OECD.
- OECD (2016b). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*, PISA, OECD Publishing, Paris. Doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>
- OECD (2017). *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris. Doi: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en>.
- Pérez Sánchez, C.N. (2000). La escuela frente a las desigualdades sociales. Apuntes sociológicos sobre el pensamiento docente. *Revista iberoamericana de Educación*, 23.
- Puelles, M. (2011a). ¿Fracaso escolar? *Revista Escuela*. Recuperado de <https://bit.ly/35oHW9p>.
- Puelles, M. (2011b). La educación secundaria en la España democrática: antecedentes, problemas y perspectivas. *Cadernos de pesquisa*, 41, 144.
- Puelles, M. (2012). *Fracaso escolar y comunidades autónomas*. M. Puelles (ed.), *El fracaso escolar en el Estado de las autonomías*. Recuperado de <https://bit.ly/2rNewTM>.
- Puelles, M. (2016). Reflexiones sobre cuarenta años de educación en España o la irresistible seducción de las leyes. *Historia y Memoria de la Educación*, 3, 15-44
- Rumberger, R. (2001). *Why Students Drop Out of School and What Can Be Done*. Conferencia presentada en el Congreso Dropouts in America: How Severe is the Problem? What Do we know about Intervention and Prevention? Harvard University
- Salido, O. y Martínez, J.S. (2018). *Equidad e igualdad de oportunidades en educación*. En L. Ayala Cañón (dir.), *3er informe sobre la desigualdad en España* (pp. 123-147). Madrid: Fundación Alternativas
- Santos Rego, M.A. y Lorenzo, M. (2016). *La formación inicial de los profesores: ojo crítico y gestión sólida*. I. Carrillo i Flores (coord.), *Democracia y Educación en la formación docente* (pp. 296-300). Barcelona: Universitat de Vic, Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya.
- Sastre, A. y Escorial, A. (coord.) (2016) *Por un sistema educativo que no deje a nadie atrás*. España: Save the Children. Recuperado de <https://bit.ly/2ElTmmY>.
- Seabra, T., S. Mateus (2007), Immigration and education: trajectories, daily life and aspirations. En Guerreiro, M.D., Torres, A. y Capucha, L. (orgs.), *Welfare and Everyday Life, (Portugal in the European Context, vol. III)* (pp. 207-246.), CIES, ISCTE-IUL, Lisbon, Celta Editora.
- Seabra, T., S. Mateus (2011), School achievement, social profile and ethnicity: immigrants' children at basic school in Portugal. *Portuguese Journal of Social Science*, 10(1), 73-86.
- Sebastião, J., y Álvares, M. (2015). Wavering between hope and disenchantment. The case of early school leaving in Portugal. *Scuola democratica*, 6(2), 439-454.
- Susinos Rada, T. (2012). Presentación. Las posibilidades de la voz del alumnado para el cambio y la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 16-23
- UNESCO (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Recuperado de <https://bit.ly/2LU4RS0>.

Para citar este artículo

Morentín Encina, J, Ballesteros Velázquez, B. y Mateus, S. (2019). ¿Igualdad de oportunidades? Más que el mero acceso: narrativas de jóvenes con trayectorias de fracaso y abandono temprano de la educación en España y Portugal. *Revista Fuentes*, 21(2), 143-159. [Fecha de consulta: dd/mm/aa]. doi: 10.12795/revistafuentes.2019.v21.i2.01

revista de **e**EDUCACIÓN

Nº 389 JULIO-SEPTIEMBRE 2020



Tanto por cierto: análisis de la medida del abandono temprano de la educación y formación

So much for certain: analysis of the measure of early leaving from education and training

**Javier Morentin-Encina
Belén Ballesteros Velázquez**



Tanto por cierto: análisis de la medida del abandono temprano de la educación y formación¹

So much for certain: analysis of the measure of early leaving from education and training

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2020-389-458

Javier Morentin-Encina
Belén Ballesteros Velázquez

Universidad Nacional de Educación a Distancia

Resumen

La medida del Abandono Temprano de la Educación y Formación (ATEF) es un indicador básico para el diseño de políticas orientadas a promover continuidad y éxito en las trayectorias formativas del alumnado. Esta medida se obtiene en España a través de la Encuesta de Población Activa (EPA), un instrumento potente que estudia la actividad económica nacional en lo relativo a su componente humano. A partir de determinadas variables preexistentes en la EPA se realiza el cálculo del ATEF, siendo actualmente la medida oficial. Nuestra investigación plantea como objetivo analizar detalladamente cómo se establece la medida del ATEF a través de la EPA: operativización, procedimiento de muestreo, cálculo del tamaño muestral y obtención de respuestas. Para ello recurrimos a la explotación de los microdatos de la EPA de 2018. El análisis pone de manifiesto algunas reflexiones que consideramos de interés para valorar la adecuación de esta medida a los fines y usos que se hacen posteriormente de ella. El análisis de la medida del constructo indica que esta medida no es fija, sino que depende del momento y edad en que se realiza la encuesta; asimismo, un mismo tipo de estudio puede computar o no como abandono, además de existir limitaciones

⁽¹⁾ Financiación y agradecimientos: Investigación apoyada económicamente por el Gobierno de Navarra y el Dpto. MIDE I de la Facultad de Educación de la UNED. Agradecimientos a Diego Ardura, Eva Expósito, María Miyar y Marcos Román por su asesoramiento en la elaboración de este artículo.

en la consideración de algunas modalidades formativas. En relación al muestreo, cuestionamos la adecuación de las variables socio-económicas utilizadas en la formación de conglomerados. El tamaño muestral es suficiente a nivel nacional, pero no así a nivel autonómico y, en consecuencia, afecta a la interpretación de resultados. Por último, la fiabilidad de los procedimientos de encuestas heteroinformadas introducen también una posibilidad de sesgo en la respuesta. Con todo, se propone la medida de este indicador a través de datos censales derivados directamente del seguimiento y permanencia en el sistema educativo.

Palabras clave: abandono educativo, medida, encuesta de población activa, tamaño muestral, fiabilidad.

Abstract

The measure of Early School Leaving (ESL) is a basic indicator for the design of policies aimed at promoting continuity and success in the educational trajectories of students. This measure is obtained through the Active Population Survey (APS), a powerful instrument that studies the national economic activity in relation to its human component. The calculation of the ESL is made from certain variables that already existed in the APS, being currently the official measure. Our research aims to analyze in detail what is measured by the APS and how: operationalization, sampling procedure, sample size calculation and obtaining answers. For this we resort to the exploitation of the 2018 EPA microdata. The analysis reveals some reflections that we consider of interest to assess the adequacy of this measure to the purposes and uses that are subsequently made of it. The analysis of the measure of the construct indicates that this measure is not determined, but depends on the time and age at which the survey is conducted; likewise, the same type of study may or may not count as school leaving, in addition to limitations in the consideration of some training modalities. In relation to sampling, we question the adequacy of the socio-economic variables used in the formation of conglomerates. The sample size is sufficient at the national level, but not at the regional level and, consequently, it affects the interpretation of results. Finally, the reliability of hetero-informed survey procedures also introduces a possibility of bias in the response. However, the measure of this indicator is proposed through census data that are derived directly from the monitoring and permanence in the education system.

Key words: early school leaving, measure, active population survey, sample size, reliability.

Planteamiento del problema

El reconocimiento de la educación como derecho de los ciudadanos exige por parte del Estado la articulación de un sistema educativo con etapas obligatorias que han de ser cursadas en un determinado rango de edad, además de impulsar la continuidad de los estudios más allá del tramo de obligatoriedad, valorando el interés social de la educación. En la España franquista no existió este planteamiento, por lo que hubo que esperar hasta la Ley general de Educación de 1970 para instaurar por primera vez una etapa de educación obligatoria (Martínez García, 2009). Legislaciones posteriores ampliaron el límite de edad de los 14 a los 16 años, preservando siempre el sentido de la educación: *formar personas libres y autónomas, pensadores críticos, capaces de tomar decisiones sobre nuestra vida, participantes activos en la vida política y social* (Aguado Odina y Mata Benito, 2017:22). No obstante, lo que sin duda es un avance en los derechos sociales, viene naturalizando una contradicción: la coexistencia, junto al carácter obligatorio de la educación, del llamado fracaso escolar y abandono temprano de la educación y formación². El mismo sistema pensado como garantía de un bien social, deja al margen a algunos estudiantes que no consiguen concluir con éxito esta etapa obligatoria o, nada más acabarla, no continúan ningún tipo de formación reglada. De forma más específica, la institución creada para ayudarles es la misma que certifica sus fracasos y sus desenganches (Escudero Muñoz, González González y Martínez Domínguez, 2009).

La democratización de la educación abre, por tanto, un proceso de exclusión que plantea diferentes intereses: ¿por qué?, ¿en qué momento?, ¿cómo prevenirlo o dar una solución alternativa?

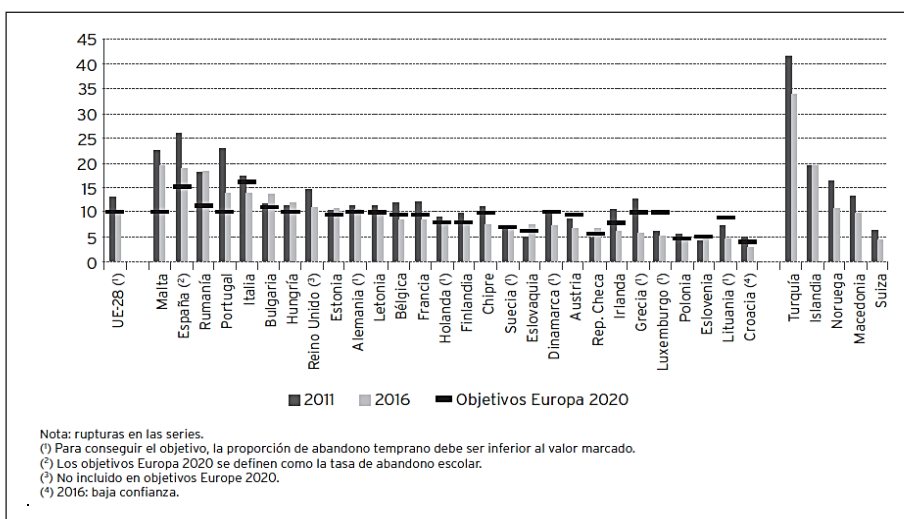
En este escenario de interrogantes, una primera cuestión es clave: ¿de qué estamos hablando cuando hablamos de Abandono Temprano de la Educación y Formación (ATEF)? Para responder debemos hacer las siguientes consideraciones:

- El concepto sobre el que se calcula este número no es único ni ha sido siempre el mismo.

⁽²⁾ El concepto ha sufrido cambios en su nomenclatura, al comienzo se conocía como Abandono Escolar Prematuro, mientras que en la última década se le ha conocido como Abandono Educativo Temprano.

- A nivel oficial se traduce en un porcentaje que permite la comparabilidad en el tiempo, entre las distintas autonomías, o entre distintos países.
- En torno a este número se establecen hitos a alcanzar por cada país para reducir la tasa de abandono. En consecuencia, se diseñan e implementan políticas y medidas educativas. La Estrategia Europea 2020 (ET2020) establece que el ATEF no supere el 10% en el 2020 (Consejo Europeo, 2009), 15% en el caso de España. Los países que no respeten estos compromisos pactados serán objeto de sanciones económicas progresivas que pueden llegar al 0,5% del PIB (Comisión Europea, 2012). En el siguiente Gráfico I se observa el índice de ATEF en los diferentes países de la Unión y el objetivo establecido para cada uno de ellos.

GRÁFICO I. Objetivos y tasa de ATEF en la EU-28 y algunos países desarrollados



Fuente: Eurostat. Informe desigualdad Fundación Alternativas (2018)

Este interés por la cuantificación y la comparabilidad queda manifiesto. En lugar de promover un foro común de medidas o soluciones, la preocupación está mayormente en establecer una comparativa en torno a

la cifra actual y el nivel a conseguir. Por qué ese nivel y no otro, por qué no conseguir el 0% como reto, no son cuestiones que se debatan abiertamente.

Con todo, queda reconocida la importancia atribuida a este valor numérico que cifra el abandono en educación postobligatoria. Por ello, consideramos relevante conocer detalladamente la forma mediante la cual se llega a este número: ¿cómo se mide el ATEF? Nuestro objetivo es analizar cómo se establece en la práctica la medida del ATEF a través de la EPA, examinando específicamente las implicaciones derivadas de la selección de informantes y la forma de obtención de respuesta.

Previamente abordaremos un breve repaso sobre la definición y operativización de este concepto, base necesaria para analizar y valorar posteriormente su cómputo.

De qué hablamos cuando hablamos de ATEF: aproximación conceptual

Los trabajos realizados en torno al ATEF han venido multiplicándose en el panorama nacional e internacional. En la revisión sistemática realizada en un trabajo previo (Morentin-Encina y Ballesteros Velázquez, 2018), en el cual se utilizaron las bases de datos ERIC, Dialnet y Google Scholar, se encontraron 196 artículos entre 2015-2018 relacionados con los descriptores “abandono escolar”, “abandono de estudios”, “abandono educativo”, “fracaso escolar”, “enganche”, y sus traducciones en inglés. El análisis sugiere algunas ideas clave: por una parte, no se trata de un concepto único, sino que ha ido recibiendo diferentes denominaciones a lo largo de los años y, consecuentemente, diferentes maneras de definirlo hasta hoy. Por otra parte, podríamos agrupar el sentido que le dan los autores/as en torno a dos tendencias diferenciadas en la forma de abordarlo: proceso vs. resultado. Aunque en la decisión de abandono ambos enfoques están presentes (toda decisión de abandonar es resultado final tras un proceso escolar de desenganche), la prioridad de estudiar un momento u otro determina el interés y orientación de cada línea de investigación.

Como proceso gradual de desenganche educativo, puede iniciarse en fases tempranas y finaliza con la salida del sistema de formación. No se trata de algo puntual, sino de una consecuencia final de desvinculación progresiva con la escuela (Finn, 2006; Fernández, Mena y Rivière, 2010;

Rumberger, 2011). El estudio del abandono educativo como proceso lleva a considerarlo como un fenómeno complejo en el que confluyen múltiples aspectos (Escudero Muñoz, 2005; Escudero Muñoz et al., 2009; Comisión Europea, 2013; Cernadas y Marsó, 2014; González González, 2015; Márquez Velázquez, 2016). Algunos han centrado sus investigaciones en diversos factores como nivel de estudios y situación laboral de los progenitores, recursos educativos y clima de convivencia en el hogar, atención y seguimiento parental de los hijos, etnia, género, edad, lengua, etcétera (Lee y Burckham, 2001; Balzano, 2002; Marchesi y Pérez, 2003; Martínez García, 2011; Salvà-Mut, Oliver-Trobat y Comas-Forgas, 2014; Martínez y Torrego, 2017). El interés de esta línea de investigación centrada en el abandono como proceso rescata, principalmente, experiencias y factores sociales, familiares y educativos que ayudan a comprender cómo y por qué se va conformando la decisión de abandonar la escuela.

Desde el punto de vista del resultado, el concepto de abandono implica no haber conseguido cierta titulación académica o profesional; el fracaso escolar implica no superar la etapa obligatoria, mientras que el ATEF significa no superar la etapa postobligatoria (Marchesi, 2003; Bolívar Botía y López-Calvo, 2009; Mena, Fernández y Ribiere, 2010; Roca, 2010; Saucedo, 2015). A pesar de que el fracaso escolar es un problema en España, como así lo muestra el alto porcentaje de estudiantes que no concluye la ESO, el interés de las políticas educativas centra la atención en el ATEF y, consecuentemente, la línea de investigación e intervención sobre fracaso queda mayoritariamente silenciada. En la actualidad se ha generalizado el concepto de ATEF, impulsado desde Europa con la posibilidad de que cada Estado miembro establezca su propia frontera para definir qué nivel considera obligatorio. El tratamiento del abandono como resultado centra el interés en la cifra alcanzada, como así se muestra en informes que, periódicamente, son elaborados en organismos oficiales relacionados con políticas públicas.

Aun con todo, se mantienen diferencias en el manejo del concepto de ATEF por parte de los diferentes autores/as. Para Álvarez Blanco y Martínez González (2016), Fontdevila Puig y Rambla Marigot (2015), haría referencia a estudiantes que cesan voluntariamente sus estudios por diversas razones, al alcanzar los 16 años sin haber obtenido la titulación de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Para otros/as autores/as (Fernández et al., 2010; Amer y Pascual, 2013; Ritacco Real y Amores Fernández, 2016) el abandono temprano se refiere a la educación postobligatoria.

Hasta el año 2014 el concepto de ATEF era diferente. Aunque hemos podido apreciar las particulares definiciones de distintos autores y grupos de investigación, de forma simplificada podríamos decir que, hasta esa fecha, el abandono implicaba no disponer del título de Bachiller o Formación Profesional Media. Sin embargo, a partir de la LOMCE, se introduce la Formación Profesional Básica (FPB). Actualmente, ya no se considera como abandono la titulación en esta formación (Morentin-Encina y Ballesteros Velázquez, 2018).

Dicho cambio supone un punto de inflexión en trayectorias consolidadas de investigación sobre abandono, que optan por seguir considerando el ATEF como la no consecución de un título de ESO, Bachillerato o Formación Profesional de grado medio (Tarabini, Curran, Montes y Parcerisa, 2015).

Esta compleja trama de conceptos, dimensiones y factores encuentra después una operacionalización única, establecida por el Instituto Nacional Estadística (INE) y utilizada en la Encuesta de Población Activa (EPA). Sus resultados son valiosos para el estudio de realidades sociológicas de gran interés, relacionadas fundamentalmente con la actividad económica nacional en lo relativo a su componente humano (INE, 2016). La EPA es hoy el único instrumento para la medida del ATEF. Toda la estadística que a nivel nacional e internacional se ofrece sobre el fenómeno del abandono en nuestro país tiene como fuente la respuesta recabada en la EPA, de ahí su importancia. La definición oficial del ATEF facilitada por el INE es la siguiente:

El abandono educativo temprano es el porcentaje de personas de 18 a 24 años que no ha completado la educación secundaria de segunda etapa y no sigue ningún tipo de estudio-formación en las cuatro semanas anteriores a la de la entrevista. Su máximo nivel de educación es el nivel (0-2) de la CNED-2014³ y no recibe ninguna educación ni formación (formal y no formal), (INE, 2018:1).

Para valorar de forma crítica la información recogida a través del ATEF necesitamos conocer ciertos aspectos relacionados con su operativización y cómputo, que son abordados en los apartados que presentamos a continuación.

⁽³⁾ Clasificación Nacional de Educación.

La operativización del ATEF: variables implicadas

La medida oficial del ATEF utiliza para su cómputo variables que ya formaban parte del protocolo de la encuesta: edad, realización o no de algún tipo de estudio-formación (formal y no formal) en las cuatro semanas anteriores a la entrevista y, por último, el máximo nivel de estudios alcanzado.

Analizamos el protocolo de la EPA para ver qué se pregunta en torno a estos puntos (INE, 2005).

Edad: obtenida a partir de la fecha de nacimiento, solicitada dentro de “Datos Generales”. La condición a cumplir es encontrarse en el intervalo de 18-24 años.

Estudio-formación: la información sobre esta variable se recoge de dos preguntas del apartado “Enseñanza y formación”. Ambas hacen referencia a la continuidad de los estudios; la primera en planes oficiales y la segunda en enseñanzas no oficiales

IMAGEN I. Enseñanza y formación

F. ENSEÑANZA Y FORMACIÓN

A continuación se le pregunta acerca de su nivel de enseñanza y sobre la formación que ha recibido

1. ¿Ha realizado durante las últimas cuatro semanas algún tipo de estudios o formación incluido en los planes oficiales de estudios? CURSR

Sí	1 <input type="checkbox"/>
Estudiante en vacaciones	2 <input type="checkbox"/>
No	3 <input type="checkbox"/> Pasar a 3
No sabe	0 <input type="checkbox"/> Pasar a 3

...

3. ¿Ha realizado durante las últimas cuatro semanas algún tipo de estudios o formación fuera de los planes oficiales de estudio? CURSNR

(Comprende: cursos impartidos por academias, cursos en el centro de trabajo, cursos dirigidos a los desempleados, seminarios, conferencias, clases particulares recibidas, etc.)

Sí	1 <input type="checkbox"/>
Estudiante en vacaciones	2 <input type="checkbox"/>
No	3 <input type="checkbox"/> Pasar a texto antes de 8
No sabe	0 <input type="checkbox"/> Pasar a texto antes de 8

Fuente: INE, Encuesta de Población Activa (2005)

Desde el punto de vista de la operativización del ATEF, interesa destacar la consideración de la CNED-14 sobre estudios o formación fuera de los planes oficiales de estudio: *“la educación no formal conduce a acreditaciones no reconocidas oficialmente o incluso puede no verse reflejada en ninguna acreditación”* (CNED-14:6).

Se incluyen aquí aquellos cursos o actividades cuyo objetivo sea ejercer como profesor/a o entrenador/a, dado que esta formación quedará recogida en un certificado de profesionalidad (CEND-14:7).

Máximo nivel de estudios: este dato se obtiene del mismo apartado, con la pregunta que se puede observar en la Imagen II.

IMAGEN II. Mayor nivel de estudios alcanzado

<p>8. ¿Cuál es el mayor nivel de estudios que ha terminado y en qué especialidad? (Entrevistador: Si el informante da como respuesta un curso que no completa un ciclo, debe obtener más información para descubrir el nivel de estudios terminado realmente.) (Si no sabe, anote 00 en el nivel y/o 00 en la especialidad)</p> <p>Nivel de estudios: _____</p> <p style="text-align: right;">NFORM <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
--

Fuente: INE, Encuesta de Población Activa (2005)

La Unesco estableció en el 2011 (publicado en 2013) una nueva Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE 2011). A partir de ella el INE revisó las clasificaciones nacionales para adaptarla a estos niveles internacionales resultando la CNED-A (Tabla I).

TABLA I. Nivel de formación alcanzado

CNED-A	
Clasificación de programas, titulaciones y certificaciones en niveles de formación alcanzados	
0	<ul style="list-style-type: none"> - Analfabetos - Estudios primarios incompletos
1	<ul style="list-style-type: none"> - Educación Primaria
2	<ul style="list-style-type: none"> - Primera etapa de educación secundaria sin título de graduado en ESO y similar - Primera etapa de educación secundaria con título de graduado en ESO y equivalente - Certificados de profesionalidad de nivel 1 y similares - Certificados de profesionalidad de nivel 2 y similares
3	<ul style="list-style-type: none"> - Bachillerato y similares - Enseñanzas de formación profesional, artes plásticas y diseño y deportivas de grado medio y similares - Enseñanzas profesionales de música y danza y similares - Certificados de las escuelas oficiales de idiomas de nivel avanzado y similares - Formación Profesional Básica
4	<ul style="list-style-type: none"> - Certificados de profesionalidad de nivel 3; programas de corta duración que requieren segunda etapa de secundaria y similares
5	<ul style="list-style-type: none"> - Enseñanzas de formación profesional, artes plásticas y diseño y deportivas de grado superior y equivalentes - Títulos propios universitarios que precisan del título de bachiller, de duración igual o superior a 2 años
6	<ul style="list-style-type: none"> - Grados universitarios de 240 créditos ECTS y equivalentes - Diplomados universitarios y equivalentes - Títulos propios universitarios de experto o especialista, de menos de 60 créditos ECTS, cuyo acceso requiera ser titulado universitario
7	<ul style="list-style-type: none"> - Grados universitarios de más de 240 créditos ECTS y equivalentes - Licenciados y equivalentes - Másteres oficiales universitarios y equivalentes - Especialidades en Ciencias de la Salud por el sistema de residencia y similares - Títulos propios universitarios de máster (maestrías), de 60 o más créditos ECTS cuyo acceso requiera ser titulado universitario
8	<ul style="list-style-type: none"> - Doctorado universitario

Fuente: CNED-14 (2014)

De acuerdo a la definición del ATEF establecida por el INE, computarán como ATEF aquellas personas cuyo “*máximo nivel de educación es el nivel (0-2) de la CNED-2014*” (INE, 2018:1).

El cómputo del ATEF

La información cruzada de las tres variables es lo que permite la identificación o no de la persona entrevistada dentro del porcentaje de personas ATEF.

Para la medida anual del ATEF se utiliza la información obtenida en las cuatro aplicaciones sucesivas de la EPA en el período anual.

Consecuentemente, el cálculo será el promedio de las 4 razones trimestrales:

$$\text{ATEF}_{\text{anual}} = \frac{\frac{\sum N_{\text{ATEF 1er trim}}}{\sum N_{\text{1er trim}}} + \frac{\sum N_{\text{ATEF 2º trim}}}{\sum N_{\text{2º trim}}} + \frac{\sum N_{\text{ATEF 3er trim}}}{\sum N_{\text{3er trim}}} + \frac{\sum N_{\text{ATEF 4º trim}}}{\sum N_{\text{4º trim}}}}{4} \times 100$$

$\sum N_{\text{ATEF}}$: número total de personas entre 18-24 años categorizadas como ATEF en cada trimestre

$\sum N$: número total de personas entre 18-24 años en cada trimestre.

Selección de los informantes y tamaño muestral

La EPA es una encuesta que abarca todo el ámbito nacional (17 comunidades autónomas y 2 ciudades autónomas). La forma en que se seleccionan los sujetos participantes viene determinada a través de un muestreo bietápico con estratificación de acuerdo al criterio geográfico y socioeconómico (INE, 2016)

A través de la estratificación se pretende establecer grupos de familias con características socio-económicas homogéneas, siguiendo para ello el siguiente procedimiento:

- 1ª etapa del muestreo (estratificación): tomando las secciones censales de cada municipio los estratos teóricos quedan definidos del siguiente modo (Tabla II):

TABLA II. Estratos teóricos

Estrato 1:	municipio capital de provincia
Estrato 2:	municipios autorrepresentados, importantes en relación con la capital
Estrato 3:	otros municipios autorrepresentados, importantes en relación con la capital o municipios mayores de 100.000 habitantes.
Estrato 4:	municipios entre 50.000 y 100.000 habitantes.
Estrato 5:	municipios entre 20.000 y 50.000 habitantes.
Estrato 6:	municipios entre 10.000 y 20.000 habitantes.
Estrato 7:	municipios entre 5.000 y 10.000 habitantes.
Estrato 8:	municipios entre 2.000 y 5.000 habitantes.
Estrato 9:	municipios menores de 2.000 habitantes.

Fuente: INE, 2016:8

- 2ª segunda etapa del muestreo (sub-estratificación) dentro de cada estrato: para los estratos 1-6⁴, se realiza un análisis de conglomerados a partir de las siguientes variables⁵ objeto de estudio de la EPA (Tabla III):

⁽⁴⁾ Este análisis no se aplica en los estratos 7, 8 y 9; en la EPA se justifica considerando que comparten las mismas características en relación a las variables de estudio y, por tanto, resultan a priori homogéneos.

⁽⁵⁾ Se toma la información ofrecida por el Censo 2011 y la Agencia Estatal de Administración Tributaria (AEAT).

TABLA III. Variables

Sección censal X	Variables auxiliares									Variables fiscales			
	% parados	% inactivos	% ocupados	% extranjeros	% entre 0 y 19 años	% entre 15 y 24 años	% mayores de 65	% con nivel de estudios realizados 1-3 (analfabetos, sin estudios o primaria)	% con nivel de estudios realizados 4-7 (ESO, EGB, Bachillerato, FP)	% con nivel de estudios realizados 8-12 (diplomatura, licenciatura, máster, doctorado)	Renta total por vivienda	Renta capital mobiliario e inmobiliario sobre renta total	Renta agraria sobre renta total
Familia X ₁													
Familia X ₂													
Familia X ₃													

Fuente: INE, 2016:9

El algoritmo utilizado para obtener los conglomerados es el de Ward, disponible en el programa SAS. Los resultados del análisis de conglomerados permiten la identificación de grupos familiares con características socioeconómicas similares. Se busca la máxima homogeneidad dentro de cada sub-estrato para favorecer la precisión de las estimaciones, (a menor variabilidad se consigue que los intervalos de confianza para cada uno sean más estrechos).

La siguiente cuestión plantea cuántas familias deben ser elegidas en cada sub-estrato. La respuesta a esta pregunta nos lleva a revisar el procedimiento de cálculo del tamaño muestral, tamaño que se establece de acuerdo al procedimiento de mínima varianza para coste fijo (INE, 2016:11). Este cálculo se realiza a partir de la siguiente función de coste (Imagen III):

IMAGEN III. Función de coste

$$Q = n Q_s + n m Q_v \quad \text{con} \quad Q_s = Q_F + d Q_D$$

donde:

- Q = Presupuesto total
- Q_s = Coste por unidad primaria (sección)
- Q_v = Coste por unidad última (vivienda)
- n = Número de secciones
- m = Número de viviendas por sección
- Q_F = Coste fijo por sección
- Q_D = Coste diario del trabajo de campo
- d = Número de días necesarios para el trabajo de campo

Fuente: INE. 2016:11

Pero ¿cómo se elige el tamaño de la muestra en cada sub-estrato?, ¿cuántas familias de cada sub-estrato se eligen para la recogida de datos?

Todas las variables que integran esta función son conocidas en razón al presupuesto económico establecido, salvo m y n . Para determinar su valor, se recurre a la minimización de la función coeficiente de variación, obteniendo unos valores de $m=20$ y $n=3.000$ de acuerdo al presupuesto disponible.

Por tanto, se trabaja con los 3.000 sub-estratos que hemos obtenido con el análisis de conglomerados y, dentro de cada uno de ellos, se eligen al azar 20 familias.

La obtención de la respuesta

La EPA se realiza seis veces por cada unidad familiar y recoge información de todos sus miembros. La primera entrevista se realiza mediante visita personal asistida por ordenador. A partir de 2005 la segunda entrevista y siguientes se llevan a cabo mediante llamada telefónica asistida por ordenador (INE, 2017).

Estos sistemas de apoyo para la entrevista introducen ciertas ventajas en el procesamiento y análisis de la información, aumentando la velocidad

del proceso de obtención, grabación y codificación de los datos (García López, González Carmona y Maldonado Jurado, 1999). La incorporación de filtros en la propia encuesta pretende mejorar globalmente la fiabilidad de los datos a través de flujos condicionales automatizados o validadores de respuesta en función de las anteriores (Perea Yustres, 2007).

Si los miembros de una unidad familiar se encuentran presentes, deben ser esas personas las que respondan en la encuesta por ellas mismas. No obstante, el procedimiento admite encuestas heteroinformadas siempre que el informante sea mayor de edad.

A partir de este conocimiento inicial sobre el concepto, operativización del ATEF y procedimiento para la recogida de datos, retomamos el objetivo de nuestro estudio. Nos proponemos analizar cómo se realiza en la práctica la medición del ATEF a través de la EPA, examinando de forma específica las implicaciones derivadas de la selección de informantes y la forma de obtención de la respuesta.

Método

Para responder a nuestro objetivo de investigación recurrimos principalmente a la explotación de las bases de datos de la EPA correspondientes al 2018. Los microdatos de la EPA pueden descargarse desde la página del propio INE. Sin embargo, están agrupados por intervalos de edad ([16-20], [20-24]), sin que respondan a los tramos que definen el ATEF. Para resolver este inconveniente solicitamos, previo pago, los microdatos anonimizados estándar, que permiten disponer de la información de la variable como puntuación directa.

Los microdatos nos permiten un análisis en torno a los siguientes aspectos relevantes para valorar de forma crítica la medición del ATEF:

- **Tamaño muestral a nivel nacional y por comunidades autónomas.** Para establecer una valoración del tamaño muestral a nivel autonómico tomamos en consideración la información ofrecida en los censos en cada comunidad. Estableciendo un nivel de confianza del 95%, se valorarán las implicaciones derivadas del error de estimación y las probabilidades de p y q a partir de simulaciones de cálculo basadas en la fórmula del muestreo aleatorio simple.

- Porcentaje de acuerdo en las respuestas según sea o no el mismo informador quien la proporcione en diferentes momentos.

Resultados

Análisis del tamaño muestral

El análisis de la suficiencia de la muestra, tanto a nivel nacional como autonómico, nos lleva a plantear la estimación del número de informantes necesarios en función de la población censada. Siguiendo la función que permite calcular el tamaño de la muestra de acuerdo con el procedimiento aleatorio simple, por ser el que mayor control ofrece, hemos calculado el tamaño muestral necesario en cada comunidad autónoma fijando un error de estimación de 3 y un nivel de confianza del 95%, considerando dos supuestos distintos: p y q con datos conocidos, p y q igual a 0.5.

$$n = \frac{z^2 \cdot p \cdot q \cdot N}{e^2 \cdot (N-1) + z^2 \cdot p \cdot q}$$

n: tamaño muestral teórico

z: nivel de confianza

p: probabilidad a favor

q: probabilidad en contra

N: población total (personas censadas de 18 a 24 años)

e: error de estimación

Tomando en consideración los datos conocidos por la EPA para p y q en cada comunidad y ciudad autónoma se elabora la Tabla IV:

TABLA IV. Diferencia entre EPA y tamaño muestral teórico (p y q según datos EPA)

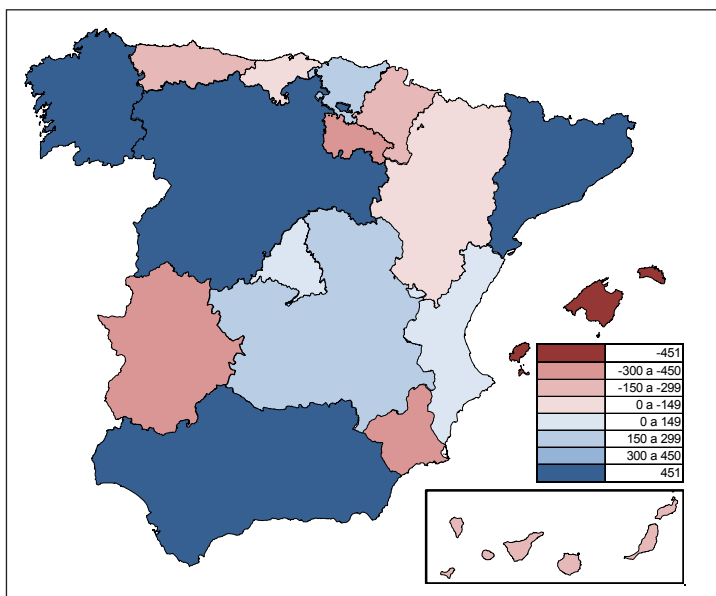
			Censo	Muestra EPA	Tamaño muestral teórico	Diferencia entre EPA y tamaño muestral teórico
Andalucía	21,9	78,1	621.768	1.962	729	1.233
Aragón	15,8	84,2	84.576	436	564	-128
P. Asturias	12,6	87,4	53.364	231	466	-235
Balears, Illes	24,4	75,6	79.942	300	780	-480
Canarias	20,9	79,1	157.583	507	703	-196
Cantabria	9,8	90,2	33.455	223	373	-150
Castilla y León	13,9	86,1	143.164	967	509	458
Castilla-La Mancha	20,5	79,5	147.257	846	692	154
Cataluña	17	83	517.023	1.081	602	479
C. Valenciana	20,2	79,8	336.802	830	687	143
Extremadura	20,9	79,1	156.970	401	702	-301
Galicia	14,3	85,7	152.204	1.009	521	488
C. Madrid	14,4	85,6	505.639	596	526	70
R. Murcia	24,1	75,9	54.717	434	770	-336
C. F. Navarra	11,4	88,6	43.248	244	427	-183
País Vasco	6,9	93,1	129.888	447	274	173
La Rioja	17,1	82,9	20.246	173	588	-415
Ceuta	23,4	76,6	8.203	73	700	-627
Melilla	29,5	70,5	7.958	61	799	-738
ESPAÑA	17,9	82,1	3.254.007	10.821	627	10.194

Fuente: Elaboración propia a partir de los microdatos de la EPA 2018 y de los datos censales de 2018

El tamaño muestral que se obtiene en este supuesto pone de manifiesto diferencias muy importantes en buena parte de las comunidades y ciudades autónomas. Hay que precisar que el valor de los parámetros p y q están tomados a su vez de los resultados proporcionados por la propia EPA para cada comunidad y ciudad autónoma, por lo que la estimación no puede ser concluyente al introducir en su cálculo datos cuyo valor estamos cuestionando.

El siguiente Diagrama I muestra de forma más plástica estas diferencias. En tonos fríos vienen representadas las comunidades autónomas donde se supera la muestra estimada para analizar el ATEF, mientras que en tonos cálidos se indican aquellas otras donde no se alcanza el tamaño mínimo esperado. La intensidad de los tonos indica la mayor o menor diferencia entre el valor obtenido aplicando el muestreo aleatorio y el que ofrece la propia EPA.

DIAGRAMA I. Diferencias muestrales (p y q según datos EPA)



Fuente: Elaboración propia

El segundo supuesto que se observa en la Tabla V establece un mayor nivel de exigencia al fijar la igualdad de parámetros $p = q = 0.5$, es decir, se parte del desconocimiento de estos datos.

Este supuesto no debería dejar de ser parte de la hipótesis inicial en cualquier estudio que tratara de analizar el ATEF sin tener en cuenta indicadores previos. Si se cuestiona el porcentaje de ATEF en cada comunidad autónoma no se puede utilizar, consecuentemente, dicha información para establecer los valores p y q . De ahí que el conocimiento inicial no sea un marco de referencia adecuado y se apueste por el nivel de mayor exigencia que es aquel que fija la igualdad de probabilidades.

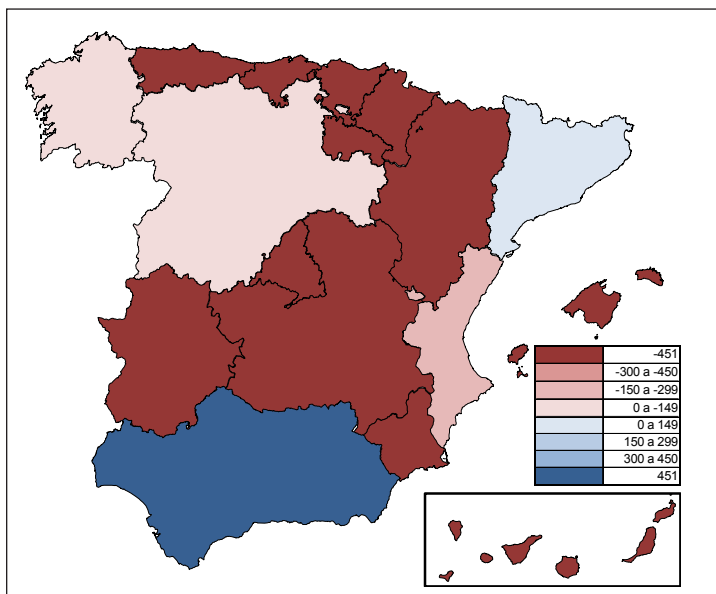
TABLA V. Diferencia entre EPA y tamaño muestral teórico ($p=q=0.5$)

			Censo	Muestra EPA	Tamaño muestral teórico	Diferencia entre EPA y tamaño muestral teórico
Andalucía	0,5	0,5	621.768	1.962	1.065	897
Aragón	0,5	0,5	84.576	436	1.054	-618
P. Asturias	0,5	0,5	53.364	231	1.046	-815
Balears, Illes	0,5	0,5	79.942	300	1.053	-753
Canarias	0,5	0,5	157.583	507	1.060	-553
Cantabria	0,5	0,5	33.455	223	1.034	-811
Castilla y León	0,5	0,5	143.164	967	1.059	-92
Castilla-La Mancha	0,5	0,5	147.257	846	1.059	-213
Cataluña	0,5	0,5	517.023	1.081	1.065	16
C. Valenciana	0,5	0,5	336.802	830	1.064	-234
Extremadura	0,5	0,5	156.970	401	1.060	-659
Galicia	0,5	0,5	152.204	1.009	1.060	-51
C. Madrid	0,5	0,5	505.639	596	1.065	-469
R. Murcia	0,5	0,5	54.717	434	1.047	-613
C. F. Navarra	0,5	0,5	43.248	244	1.041	-797
País Vasco	0,5	0,5	129.888	447	1.058	-611
La Rioja	0,5	0,5	20.246	173	1.014	-841
Ceuta	0,5	0,5	8.203	73	944	-871
Melilla	0,5	0,5	7.958	61	941	-880
ESPAÑA	0,5	0,5	3.254.007	10.821	1.067	9.754

Fuente: Elaboración propia a partir de los microdatos de la EPA 2018 y de los datos censales de 2018

En este caso, todas las autonomías y ciudades autónomas, salvo Andalucía y Cataluña, presentan tamaños muestrales notablemente inferiores a los utilizados por la EPA. En el Diagrama II se observan las diferencias muestrales señaladas.

DIAGRAMA II. Diferencias muestrales ($p=q=0.5$)



Fuente: Elaboración propia

La propia EPA advierte en sus resultados sobre la precaución necesaria al interpretar los resultados a nivel autonómico: *“los datos deben ser tomados con precaución, pues los derivados de tamaños muestrales pequeños están afectados por fuertes errores de muestreo.”* (EPA, 2005). Puesto que se trata de un muestreo cuya suficiencia queda justificada solo a nivel nacional. A mayor nivel de desagregación de los resultados, mayor será el error de muestreo, como podemos observar en la siguiente Tabla VI obtenida del INE:

TABLA VI. Errores relativos de muestreo

COMUNIDAD AUTÓNOMA	Estimación del % de jóvenes de 18 a 24 años con abandono escolar temprano (media 2016)	C.V. del % de jóvenes de 18 a 24 años con abandono escolar temprano (media 2016)	Intervalo de confianza	
			Limite inferior	Limite superior
Total Nacional	19,0%	2,5%	18,1%	19,9%
Andalucía	23,1%	4,3%	21,1%	25,1%
Aragón	19,1%	10,4%	15,2%	23,0%
Asturias, Principado de	16,6%	16,7%	11,1%	22,0%
Baleares, Illes	26,8%	8,2%	22,5%	31,1%
Canarias	18,9%	8,6%	15,7%	22,0%
Cantabria	8,6%	23,3%	4,6%	12,5%
Castilla y León	17,3%	9,8%	14,0%	20,6%
Castilla-La Mancha	23,2%	7,3%	19,9%	26,6%
Cataluña	18,0%	5,1%	16,2%	19,8%
Comunidad Valenciana	20,2%	7,8%	17,1%	23,3%
Extremadura	20,4%	9,2%	16,8%	24,1%
Galicia	15,2%	5,9%	13,4%	17,0%
Madrid, Comunidad de	14,6%	12,9%	10,9%	18,3%
Murcia, Región de	26,4%	10,4%	21,1%	31,8%
Navarra, Comunidad Foral de	13,4%	17,8%	8,7%	18,1%
País Vasco	7,9%	14,7%	5,6%	10,2%
Rioja, La	17,8%	16,2%	12,1%	23,4%
Ceuta y Melilla	23,1%	17,0%	15,4%	30,8%

Notas:

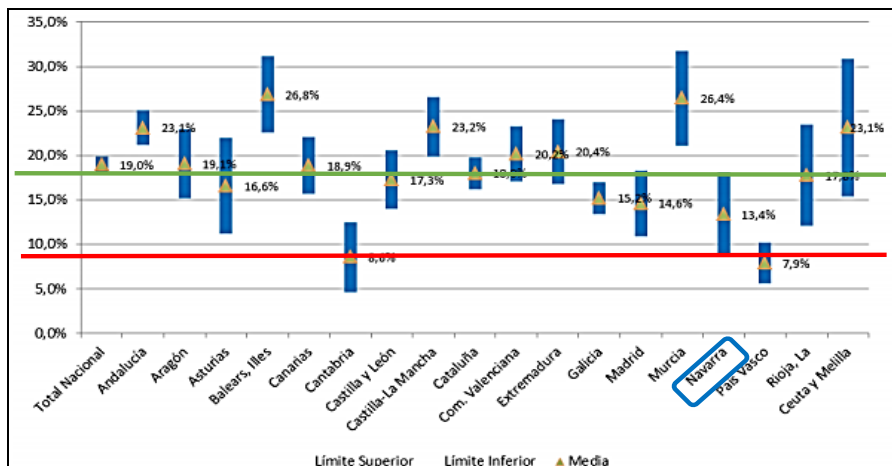
- Los errores de muestreo proporcionan una idea aproximada de la fiabilidad de las distintas estimaciones que se obtienen a partir de una encuesta. En general, a mayor desagregación de las cifras mayor error de muestreo resulta y, por tanto, menor es la precisión de la estimación.
- A partir de la estimación y su error de muestreo se pueden construir intervalos de confianza en los que se encuentra el parámetro a estimar con una determinada probabilidad.

Fuente: Instituto Nacional de Estadística

Fuente: INE, MECD, notas metodológicas (2016)

Para visualizar con mayor facilidad el intervalo de confianza indicado en la tabla IV, se expone a continuación el gráfico II.

GRÁFICO II. Estimación porcentaje de abandono



Fuente: Elaboración propia

Si observamos la estimación del abandono dentro de su intervalo de confianza para el caso de Navarra, comprobamos que el ATEF en esta comunidad tiene un valor entre 8,7% y 18,1%.

Si consideramos que una de las comunidades autónomas con mayor índice de ATEF es Andalucía (Tabla VI), siendo, por otro lado, la más encuestada, el índice de ATEF nacional viene afectado por su mayor representación. Que sea la más encuestada podría justificarse por ser la comunidad autónoma con mayor número de personas de 18 a 24 años, sin embargo, no ocurre lo mismo con algunas comunidades como Aragón, Cataluña, Comunidad Valenciana o Madrid.

TABLA VI. Proporción personas de 18 a 24 años a nivel nacional por comunidad autónoma (ordenado de mayor a menor según el % de muestreo)

CC. AA	% utilizado para el muestreo total nacional	% de personas de 18 a 24 años a nivel nacional
Andalucía	18,1	19,11
Aragón	10,0	2,60
P. Asturias	9,3	1,64
Baleares, Illes	8,9	2,46
Canarias	7,8	4,84
Cantabria	7,7	1,03
Castilla y León	5,5	4,40
Castilla-La Mancha	4,7	4,53
Cataluña	4,1	15,89
C. Valenciana	4,0	10,35
Extremadura	4,0	4,82
Galicia	3,7	4,68
C. Madrid	2,8	15,54
R. Murcia	2,3	1,68
C. E. Navarra	2,1	1,33
País Vasco	2,1	3,99
La Rioja	1,6	0,62
Ceuta	0,7	0,25
Melilla	0,6	0,24
TOTAL	100	100

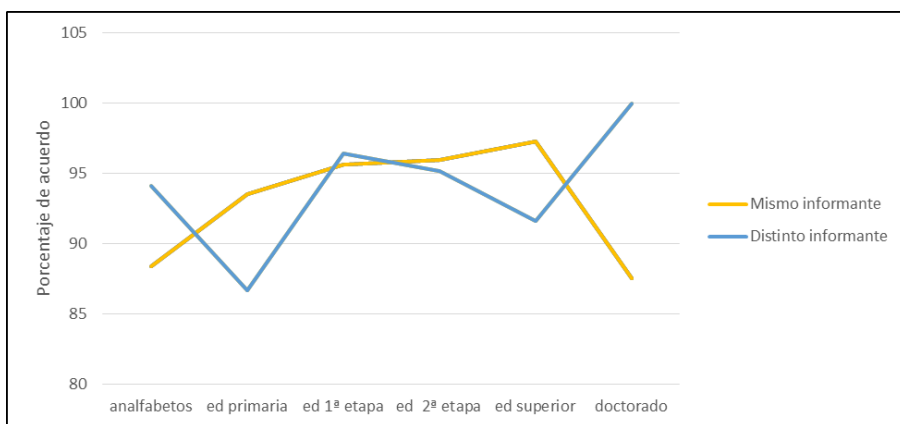
Fuente: Elaboración propia

Análisis del porcentaje de acuerdo según variación o repetición de informante

Como indicamos, el carácter reiterado de la EPA a lo largo de los distintos trimestres y la posibilidad de ser contestada por un informante que, además de actuar como portavoz del núcleo familiar, puede variar de una aplicación a otra, justifica la posibilidad de un mayor error en estas encuestas heteroinformadas. El siguiente Gráfico III muestra un ejemplo

de estas diferencias referidas a la respuesta sobre nivel de estudio. El porcentaje de acuerdo está calculado siguiendo el modelo elaborado por Hansen, Hurwitz y Bershada para la Oficina de Censos de los Estados Unidos (INE, 2012b:30), mediante el cual eligen una submuestra a la que se aplica la encuesta en dos momentos sucesivos para estudiar posibles sesgos y errores ajenos al muestreo:

GRÁFICO III. Porcentaje de acuerdo según permanencia de informante



Fuente: Elaboración propia a partir de informe INE-2012a:78.

El propio informe reconoce que mejoran los resultados cuando es el mismo informante el que responde a la encuesta en las sucesivas aplicaciones. Sin embargo, en el caso concreto que hemos utilizado como ejemplo sobre el nivel de estudios, se pone de manifiesto cierto grado de contradicción con lo que indica el propio informe sobre la permanencia del informante. Como vemos, el porcentaje de acuerdo para identificar en los núcleos familiares “personas sin alfabetizar”, miembros que cursen “educación primaria” o miembros con “doctorado”, es mayor en las situaciones donde el informante varía de una aplicación a otra. Este hecho limita la confianza en las respuestas y plantea cuestiones de reflexión en torno a la precisión de los datos.

Discusión de los resultados

Para iniciar la discusión de resultados se debe considerar previamente ciertas cuestiones relacionadas con la validez de constructo de la encuesta. La forma de operativizar el ATEF plantea algunos dilemas iniciales en torno a las variables intervinientes. La categorización de abandono queda determinada por un conjunto de particularidades que no son fáciles de identificar a partir de la mera definición del concepto de abandono. Para debatirlo, se proponen las siguientes situaciones hipotéticas:

- La variabilidad de la respuesta según el momento en que se realiza la encuesta: una persona de 20 años no termina 3º ESO y se matricula en un curso de inglés inicial impartido por un centro de idiomas; en unos momentos computará como ATEF y en otros no, dependiendo cuándo se haga la EPA. Antes de realizar el curso esta persona era categorizada como ATEF, durante el curso no lo es y, una vez terminado el curso, vuelve a serlo. Depende del momento será considerada o no ATEF.
- La variabilidad en el cómputo ante un mismo tipo de estudio: dos personas con el mismo nivel educativo, por ejemplo 2º ESO, y con la misma edad, 22 años, se preparan a unas oposiciones de nivel E. Una de ellas acude a una academia y la otra estudia de forma autónoma desde casa. La primera de estas personas no computa como ATEF y la segunda de ellas sí.
- Los límites en el reconocimiento de algunas modalidades formativas: una persona de 19 años sin 3º de ESO está siguiendo una formación para la obtención de un determinado certificado de profesionalidad, que acredita la capacitación para el desarrollo de una actividad laboral. Al finalizarlo con éxito habrá conseguido la certificación para el empleo, pero no tendrá el reconocimiento académico, es decir, no alcanzaría el graduado de escolaridad secundaria. Coincidiendo con Calvo Bayón (2016) la formación no reglada no es reconocida como títulos educativos oficiales; quienes cursan algún tipo de formación no reglada no pueden, al finalizar esta titulación, superar el umbral del ATEF.
- El límite de la edad de 24 años como criterio de medición del ATEF: una persona que tenga 24 años y durante el año que le hagan la encuesta vaya a cumplir 25, dejará de computar como ATEF en el momento que los cumpla.

A través de estas situaciones podemos ver que el cómputo del ATEF queda sujeto a cierta arbitrariedad, en el sentido que una misma persona puede “entrar y salir de la estadística” por razones que, cuanto menos, resultan discutibles.

Por otra parte, en lo que respecta al muestreo, tomando en consideración el procedimiento seguido para la selección de informantes y la determinación del tamaño, surgen algunas cuestiones que abren un posible debate sobre la adecuación de dicho procedimiento para el estudio del ATEF.

Consideramos que las variables socio-económicas que se proponen para establecer los conglomerados están seleccionadas en virtud de su correlación con el objeto de estudio de la EPA: mapear la población española en relación con el mercado de trabajo (ocupados, activos, parados e inactivos). Sin embargo, la continuidad y desenganche de los estudios no viene siendo explicada por las mismas variables. Características como la ruralidad (diferente en el norte y en el sur), la proximidad a institutos público y la facilidad de acceder a ellos, la proximidad a ciudades universitarias, la facilidad de acceso al mercado de trabajo (Santamaría Luna, 2015; Holgueras González, 2016; Martínez-Novillo, 2017), por ejemplo, son datos que, facilitando la explicación sobre diferencias en la tasa de abandono, no son considerados en la formación de los conglomerados.

En relación también con los conglomerados, observamos que en las variables auxiliares se contempla el porcentaje de personas por vivienda que tienen edades comprendidas entre 15 y 24 años. Este intervalo no se corresponde con los 18-24 que se fija en la propia definición de ATEF, por lo que observamos falta de precisión en estos análisis iniciales que permitirían establecer los perfiles de familias a entrevistar.

Con respecto a los resultados, el cálculo de la muestra a través del método aleatorio simple ha puesto de manifiesto la insuficiencia del tamaño muestral en cada una de las comunidades autónomas, en los dos supuestos planteados: uno, donde p y q toman los valores de referencia del ATEF a nivel autonómico, y un segundo en el que establecemos p igual a q . El primer supuesto introduce en el propio cálculo el valor del ATEF que se cuestiona; por ello, se justifica el cálculo a partir de la igualdad de parámetros que indica la misma probabilidad de abandonar o seguir estudiando. Dicho supuesto no debiera descartarse como hipótesis nula en una primera estimación del abandono, ya que esta decisión hace

referencia a una etapa postobligatoria. Si no consideráramos ninguna información previa, la probabilidad de abandonar o continuar sería la misma.

La diferencia en el tamaño muestral teórico entre el primer supuesto y el segundo, es de 8.377 personas en total, es decir, un 0.26% de la población censada entre 18 y 24 años. Aun considerando la alta exigencia de suponer una igualdad de p y q , en la práctica solo implicaría un incremento moderado de la participación de personas en este segmento de edad.

La decisión de cuántas van a ser las personas entrevistadas por comunidad se justifica por el coste que conlleva la realización de la EPA en algunas zonas geográficas. Se prioriza el coste y, a nivel estatal, queda justificado el muestreo conseguido, pero no ocurre lo mismo a nivel autonómico. La interpretación de los datos del ATEF en las distintas autonomías no es un objetivo establecido en la propia EPA. El problema, por tanto, está en el uso inadecuado de la información, tanto por la administración educativa como por parte de la academia, que toma como válido un indicador general para ofrecer una información segmentada por comunidades. En razón al presupuesto se podría encuestar más en unas comunidades que en otras sin que esto afectara al coeficiente de variación fijado a nivel nacional. Pero siendo así, estaríamos introduciendo un fuerte sesgo a nivel autonómico y, en consecuencia, la interpretación de estos resultados no podría ser concluyente, tal y como ocurre actualmente.

La consecuencia de esta falta de precisión en la medida del ATEF a nivel autonómico, afecta a la interpretación de los resultados. Aunque en los informes oficiales el porcentaje de ATEF por comunidades se toma como valor concluyente, este queda establecido dentro de un intervalo de confianza definido por el coeficiente de variación (C.V.). En el caso de Navarra, se comprueba que su Coeficiente de Variación es uno de los más altos (17,8%), sólo superada por Cantabria (23,3%). Un C.V. del 17,8 % indica que existen las mismas probabilidades de que el ATEF en Navarra sea del 13,4% como que sea un valor que se encuentre entre 8,7% (límite inferior) y 18,1% (límite superior).

Por otro lado, para determinar el indicador del ATEF a nivel nacional, no se tiene en cuenta qué proporción de personas censadas de 18 a 24 años aporta cada una de las comunidades autónomas, produciendo de esta forma un sesgo en la interpretación del cómputo total de abandono.

Comunidades como Madrid o Cataluña están infrarrepresentadas, mientras que otras como Aragón o Asturias, están sobrerrepresentadas.

Por último, el análisis en torno a la obtención de respuesta sugiere algunos puntos de reflexión. La EPA, como encuesta heteroinformada, permite que ciertas personas respondan por otras. Además, las cuestiones relacionadas con niveles de estudio pueden plantear dudas y cierto grado de imprecisión en la respuesta. Puede ser más fácil conocer en qué trabaja alguien, pero no tanto el nivel de estudios que posee, lo que supone un inconveniente añadido en la medición del abandono.

Conclusiones

El análisis ofrecido sobre la definición y medida del ATEF nos permite avanzar conclusiones sobre cuestiones críticas relacionadas con el propio concepto, su interés y preocupación por cuantificarlo.

Tanto los medios de comunicación como los propios políticos inciden en la mejora progresiva del porcentaje de ATEF, siendo indiscutible que el ATEF sea un tema relevante en las políticas y sistema educativos. Conocer el dato del indicador del ATEF es un dato que nos permitiría conocer la salud del sistema educativo, permitiendo su comparabilidad para la valoración de logros en los diferentes sistemas educativos. El problema reside en la forma de utilizar y transmitir los datos de las distintas comunidades autónomas. Las limitaciones que el INE reconoce sobre la representatividad de la muestra a nivel autonómico no son difundidas en los medios de comunicación y responsables políticos, que tanta incidencia tienen en la conformación del imaginario pedagógico y social. Atenderlo implica, como cuestión inicial, reconocerlo, es decir, conocer si se está dando, dónde, quiénes.

A partir de la reflexión realizada sobre la medición del abandono a través de la EPA, nuestra propuesta de medida va en la línea defendida por Calvo Bayón (2016); su tesis se apoya en las críticas presentadas por Fernández Macías, Muñoz de Bustillo Llorente, Braña Pino y Antón Pérez (2010) y el informe realizado por el GHK (2005), que subraya los problemas de precisión derivados del trabajo con datos muestrales en lugar de contar con datos censales. Como alternativa, valoramos el interés de disponer de registros escolares individualizados que recojan el historial académico de los estudiantes: niveles, itinerarios,

refuerzos o/y medidas de atención específica, repeticiones, absentismo, resultados alcanzados. Cada estudiante tendría una identificación escolar que mantendría de forma permanente con independencia del centro donde cursa los estudios. Dicha información tendría dos utilidades de especial relevancia: a nivel de centro, facilitaría una función diagnóstica y evaluativa a partir de la consideración de variables pedagógicas; a nivel general, posibilitaría, además, la obtención del porcentaje de abandono en el ámbito estatal y por comunidades autónomas. De forma complementaria, este sistema aportaría la ventaja adicional de poder analizar la información en momentos clave del curso escolar: inicio, evaluaciones trimestrales o/y finales.

Precisamente, una de las limitaciones de este estudio es la referida a la imposibilidad de contar con registros escolares referidos al menos a una comunidad autónoma, que hubieran permitido contrastar las diferencias entre un porcentaje obtenido por muestreo y otro que atienda a la realidad de los resultados.

Otra cuestión más controvertida aún es pensar en el significado e implicaciones del ATEF. Por una parte, nos parece importante destacar que la forma actual de conceptualizar y medir el ATEF incluye opciones formativas más allá de lo escolar. Se refuerzan así dos ideas clave: una, pone de manifiesto que los escenarios educativos son múltiples; otra, refuerza las necesarias conexiones entre educación formal y no formal que demanda nuestro momento actual.

Se necesita analizar qué ocurre, hacen o dejan de hacer, tanto en el sistema educativo como en la formación ofrecida a través de empleo, para justificar que el éxito educativo no sea un logro alcanzado por todos/as los/as estudiantes. En su lugar, va permeando un discurso que justifica la desigualdad de los logros alcanzados en virtud de un hipotético nivel de exigencia impuesto como filtro de selección: la calidad se justifica porque hay exclusión.

Se naturaliza el hecho de que haya fracaso y abandono educativo, apreciados como problemas..., ¿para quiénes y para qué? De no analizar esto, la continuidad del discurso instala las consecuencias del ATEF en el imaginario del miedo: *“El abandono escolar prematuro constituye un obstáculo para el crecimiento económico y el empleo, ya que obstaculiza la productividad y la competitividad y agudiza la pobreza y la exclusión social”* (Comisión Europea, 2017:1).

A grandes rasgos esta es la lógica dominante desde la cual se aborda la cuestión del ATEF: es un problema y sus consecuencias son vistas más allá de la escolaridad, lo que justifica articular políticas y medidas para la reducción, aunque no se haya promovido una reflexión en profundidad que marque el sentido de los logros educativos y la necesidad de abordar los cambios necesarios desde una perspectiva comprensiva que atienda a las experiencias particulares de las personas etiquetadas como sujetos de abandono.

Así, más que comprender por qué ocurre y cómo evitarlo, se promueve la idea de avanzar en él, aun sin restablecer el sentido y finalidad de la educación. De ahí nace el interés por cuantificarlo y, en cierta medida, por abordarlo desde una perspectiva economicista que enlaza con la EPA como instrumento de recogida de información.

Referencias bibliográficas

- Aguado Odina, M. T. y Mata Benito, P. (2017). *Educación intercultural*. Madrid: UNED.
- Álvarez Blanco, L. y Martínez González, R. A. (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.
- Amer, J. y Pascual, B. (2013). Los debates sobre el fracaso y el abandono escolar: las propuestas educativas internacionales y españolas. *Praxis Sociológica* (17), 137-156
- Balzano, S. (2002). Las construcciones culturales sobre el éxito y el fracaso escolar y sus implicaciones sobre los modelos educativos en la Argentina. *Cultura y Educación*, 3(14), 283-296.
- Bolívar Botía, A. y López-Calvo, L. (2009). Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(3), 51-78.
- Calvo Bayón, S. (2016). *El abandono escolar temprano: un estudio de los factores explicativos en las Comunidades Autónomas españolas* (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid, Valladolid, España.
- Cernadas, A. y Marsó, M. (2014). Un análisis del fracaso escolar en dos centros de Educación Secundaria. *Revista de Estudios e Investigaciones en Psicología y Educación*, 1(2), 122-131.

- Clasificación Nacional de Educación (2016). *Clasificación Nacional de Educación 2014(CNED-2014). Introducción y aspectos generales*. Instituto Nacional de Estadística.
- Comisión Europea (2012). *Europa 2020: la estrategia europea de crecimiento*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. ISBN 978-92-79-23973-1. doi:10.2775/39991
- Comisión Europea (2013). *Reducing Early School Leaving: Key messages and policy support. Final report of the thematic working group on early school leaving*. Bruselas, Oficina de publicaciones de la Unión Europea.
- Comisión Europea (2017). *Fichas temáticas del semestre europeo. Abandono escolar*. Bruselas, Oficina de publicaciones de la Unión Europea.
- Consejo Europeo (2009). *Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación "ET 2020"*. (2009/C119/02).
- Escudero Muñoz, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado. Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 19(1).
- Escudero Muñoz, J. M., González González, M. T. y Martínez Domínguez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: Comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64.
- Fernández, M., Mena, L. y Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Colección Estudios Sociales nº 29, Fundación La Caixa, Barcelona.
- Fernández-Mellizo, M. y Saturnino Martínez-García, J. (2016) Inequality of educational opportunities: School failure trends in Spain (1977–2012). *International Studies in Sociology of Education*, 26(3), 267-287.
- Finn, J. D. (2006). *The adult lives of at-risk students: The roles of attainment and engagement in high school* (NCES 2006-328). Washington, DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics
- Fontdevila Puig, C. y Rambla Marigot, X. (2015). ¿Las políticas previenen el abandono escolar? *Cuadernos de Pedagogía*, 454, 44-46.
- Fundación Alternativas. (2018). Tercer Informe sobre la desigualdad en España. Recuperado de: <https://www.fundacionalternativas.org/laboratorio/libros-e-informes/desigualdad/3er-informe-sobre-la-desigualdad-en-espana-2018>

- García López, P. A., González Carmona, A., Maldonado Jurado, J. A. (1999). Problemas en el diseño y validación de cuestionarios: tratamiento con QUESTPOT v.1.2. *Estadística Española*, 41(144), 19-46.
- GHK. (2005). *Study on access to education and training, basic skills and early school leavers*. (Lot 3: Early School Leavers Final Report, DG EAC 38/04). London: European Commission DG EAC.
- González González, M. T. (2015). Los centros escolares y su contribución a paliar el desenganche y abandono escolar. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(3), 158-176.
- Holgueras González, A. I. (2016). Análisis de la influencia de la orientación profesional en los jóvenes en situación de abandono escolar. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 137-156.
- INE (2005). *Cuestionario. Encuesta de Población Activa*. Recuperado de: <https://www.ine.es/daco/daco42/daco4211/epacues05.pdf>
- INE (2012a). *Evaluación de la calidad de los datos de la Encuesta de Población Activa*. Recuperado de: https://www.ine.es/docutrab/eval_epa/evaluacion_epa12.pdf
- INE (2012b). Encuesta de población activa. *Diseño de la encuesta y evaluación de la calidad de los datos. Informe Técnico*. Madrid: Área de Diseño de Muestra y Evaluación de Resultados. Recuperado de: https://www.ine.es/docutrab/epa05_disenc/epa05_disenc.pdf
- INE (2016). *Diseño de la encuesta y evaluación de la calidad de los datos. Informe Técnico*. Madrid: Área de Diseño de Muestra y Evaluación de Resultados. Recuperado de: https://www.ine.es/inebaseDYN/epa30308/docs/epa05_disenc.pdf
- INE (2017). *Encuesta de población activa. Metodología 2005. Descripción general de la encuesta*. Recuperado de: <https://www.ine.es/inebaseDYN/epa30308/docs/resumetepa.pdf>
- INE (2018). *Mujeres y hombre en España 2018. Abandono Temprano de la Educación-formación*. Recuperado de: https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259925480602&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayou¶m1=PYSDetalle¶m3=1259924822888
- Lee, V. E. y Burkam, D. T. (2003). Dropping Out of High School: The Role of School Organization and Structure. *American Educational Research Journal*, 40(2), 353-393.
- Marchesi, A. (2003). *El fracaso escolar en España*. Madrid: Fundación Alternativas.

- Marchesi, A. y Pérez, E. (2003). La comprensión del fracaso escolar. En A. Marchesi y C. Hernández, (Eds). *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza Editorial.
- Márquez Vázquez, C. (2016). Factores Asociados al Fracaso Escolar en la Educación Secundaria de Huelva. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(3), 131-144.
- Martínez García, J. S. (2009). Fracaso escolar, PISA y la difícil ESO. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 2(1), 56-85.
- Martínez García, J. S. (2011). Género y origen social: diferencias grandes en fracaso escolar administrativo y bajas en rendimiento educativo. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 4(3), 270-285.
- Martínez, M. L. y Torrego, J. C. (2017). La intervención sistémica en la prevención y reducción del abandono escolar en Castilla y León. *Sistema*, 246, 43-56.
- Martínez-Novillo, J. R. (2017). La construcción del «fracaso escolar» en España. Génesis y cristalización de un problema social. *Papers*, 102(3), 477-507.
- Mena, L., Fernández, M. y Riviére, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación, número extraordinario*, 119-145.
- Morentin-Encina, J. y Ballesteros Velázquez, B. (2018). *La falsa medida del abandono escolar. Bases para la investigación y mejora educativa*. En F. J. Murillo (Coordinación), 2º Congreso Internacional sobre Liderazgo y Mejora de la Educación. Avances en Democracia y Liderazgo Distribuido en Educación. Congreso llevado a cabo en Madrid, España.
- Perea Yustres, J. A. (2007). Innovación Tecnológica para el desarrollo de la Administración Electrónica en el INE. El Proyecto SIGUE (Sistema Integrado de Gestión Unificada de Encuestas). Documento presentación Premios Tecnimap 2007. Recuperado de: http://www.anteriores.tecnimap.es/recursos/doc/Premios/1636546924_3032009142842.pdf
- Ritacco Real, M. y Amores Fernández, F. J. (2016). Estudiantes en riesgo de exclusión educativa en secundaria. Percepciones del profesorado implicado en programas extraordinarios de prevención del fracaso escolar. *Enseñanza y Teaching*, 34 (1), 137-160.
- Roca, E. (2010). El abandono temprano de la educación y la formación en España. *Revista de Educación, número extraordinario*, 31-63.

- Rumberger, R. W. (2011). *Dropping Out. Why Students Drop Out of High School and What Can Be Done About it*. Cambridge (Massachusetts) y Londres (Inglaterra): Harvard University Press.
- Salvà-Mut, F., Oliver-Trobat, M.F. y Comas-Forgas, R. (2014). Abandono escolar y desvinculación de la escuela: perspectiva del alumnado. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6(13), 129-142.
- Santamaría Luna, R. (2015). El abandono escolar prematuro en zonas rurales de Europa y España. *Avances en supervisión educativa*, 24, 1-44.
- Saucedo, C. (2015). El abandono escolar desde el punto de vista del alumno: ¿autoexclusión o exclusión estructural? En R. J. Sandoval, M. Páramo, G. Ornelas, L. Ramírez y J. Jaime Ávila (Coords.). *La construcción del maestro del siglo XXI* (43-52). Ciudad de México: DGIRE-UNAM.
- Tarabini, A., Curran, M., Montes, A. y Parcerisa, L. (2015). La vinculación escolar como antídoto del abandono escolar prematuro: explorando el papel del habitus institucional. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(3), 196-212.
- UNESCO (2013). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación*. Montreal: Instituto de Estadística de la UNESCO. Recuperado de: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/isced-2011-sp.pdf>

Información de contacto: Javier Morentin-Encina. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Facultad de Educación, Departamento MIDE I. E-mail: jmorentin@edu.uned.es.



OBJETIVO CINE 3: ANÁLISIS DEL ÉXITO Y ABANDONO EDUCATIVO. IMPLICACIONES PARA LA ORIENTACIÓN

*OBJECTIVE ISCED 3: ANALYSIS OF EDUCATIONAL SUCCESS AND DROPOUT.
IMPLICATIONS FOR GUIDANCE*

Javier **Morentin-Encina**¹

Universidad Nacional de Educación a Distancia. Facultad de Educación. Departamento de
Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación I. Madrid, España

Belén **Ballesteros Velázquez**

Universidad Nacional de Educación a Distancia. Facultad de Educación. Departamento de
Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación I. Madrid, España

RESUMEN

La preocupación por el Abandono Temprano de la Educación y Formación (ATEF) es una constante en políticas europeas y nacionales, justificando medidas educativas específicas para reducirlo. Aunque no disponemos de evaluación oficial sobre la eficacia de las mismas, observamos que el porcentaje de abandono en España viene disminuyendo en los últimos años. Desde el punto de vista de la orientación educativa, interesa evidenciar las transiciones entre distintas etapas hasta la consecución del nivel CINE 3: ¿cómo se produce la progresión en secundaria obligatoria hacia secundaria postobligatoria? ¿cómo incide la FPB en el cálculo del abandono? Para ello, se han realizado análisis comparados y longitudinales a partir de los datos proporcionados por el Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP). Los resultados muestran que la mayoría de las personas tituladas en secundaria obligatoria continúan estudiando con éxito, contribuyendo así a la reducción del ATEF. Sin embargo, un 30% del alumnado que comienza sus estudios en ESO, no llegan a terminarlos, siendo aproximadamente dos terceras partes de ese porcentaje quienes abandonan antes de 4º. En el momento actual, la reducción del ATEF está relacionada con la distinta consideración de la FPB y los PCPI's a los que sustituye.

¹ *Correspondencia:* Javier Morentin-Encina. Correo-e: jmorentin@edu.uned.es, web: <https://www2.uned.es/grupointer/>

Siendo el éxito de la titulación en FPB menor que en los PCPI's, su contribución a la mejora de la cifra de abandono es clara porque permite certificar un nivel CINE 3. Por ello, urge valorar el funcionamiento y logro de medidas de flexibilización en centros educativos que faciliten el éxito escolar.

Palabras clave: abandono escolar; política educacional; diversificación de la educación; formación profesional; orientación educativa.

ABSTRACT

Concern about Early School Leaving (ESL) is a constant in European and national policies, justifying specific educational measures to reduce it. Although we do not have an official evaluation of the effectiveness of these measures, we note that the percentage of dropouts in Spain has been decreasing in recent years. From the point of view of educational guidance, it is interesting to highlight the transitions between different stages up to the achievement of ISCED level 3: how does the progression from compulsory to post-compulsory secondary education take place? how does the BFP affect the calculation of drop-out? To this end, comparative and longitudinal analyses have been carried out based on data provided by the Ministry of Education and Vocational Training (MEFP). The results show that the majority of those with compulsory secondary education continue to study successfully, thus contributing to the reduction of ESL. However, 30% of the students who begin their studies in ESO do not finish them, and approximately two thirds of that percentage drop out before 4th grade. At present, the reduction in ESL is related to the different consideration of the BFP and the PCPIs that it replaces. As the success of the BFP qualification is lower than that of the PCPI, its contribution to improving the drop-out rate is clear because it allows for the certification of ISCED level 3.

Key Words: dropping out; educational policy; diversification of education; vocational training; educational guidance.

Cómo citar este artículo:

Morentin-Encina, J. y Ballesteros Velázquez, B. (2020). Objetivo CINE 3: análisis del éxito y abandono educativo. Implicaciones para la orientación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, xx(x), xxx-xxx. <https://doi.org/xx.xxxxxxxx>

Introducción

La educación es condición necesaria para el bienestar social. Las políticas gubernamentales a nivel europeo y nacional asumen esta afirmación como motor para la regulación de sus sistemas educativos y apuestan por alcanzar máximos niveles de formación en la población. La orientación educativa tiene el compromiso de consolidar los cambios necesarios en el entorno escolar que

faciliten en los jóvenes el logro del éxito educativo y el desarrollo de un itinerario de vida con sentido (Romero et al., 2012).

La preocupación por el desenganche educativo es un eje prioritario desde el Consejo Europeo de Lisboa (2000), siendo en el Consejo Europeo de Bruselas (2003) donde se expuso por primera vez la necesidad de reducir el Abandono Temprano de la Educación y la Formación (ATEF), entendido como porcentaje de personas entre 18 y 24 años que no prosiguen estudios posteriores a la secundaria básica. A partir de este momento toma fuerza el concepto de ATEF como unidad de medida. La importancia otorgada a la cuestión del abandono tiene que ver con sus implicaciones más allá del nivel académico conseguido; la Comisión Europea (2019) relaciona el abandono con menos empleabilidad y menos participación en la vida adulta.

El interés por reducir el abandono en España coincidió en el 2003 con el momento de graduación de la primera cohorte de estudiantes de secundaria obligatoria que finaliza sus estudios obligatorios a los 16 años, según establecía la LOGSE, evidenciando consecuencias notables en las cifras de abandono en un sistema educativo incapaz de dar una respuesta satisfactoria a la diversidad del alumnado (Alegre, 2010; Martínez García, 2012; Torres Santomé 2008, 2017; Bonal, 2018). Como resultado, una buena parte no continúa estudios más allá de la etapa obligatoria o, incluso, no consigue titular en secundaria. Las altas cifras de abandono justificaron que la Comisión Europea estableciera un menor nivel de exigencia en la reducción del ATEF en nuestro país, fijando el 15% para el año 2020 (Comisión Europea, 2010).

La observación de la evolución del ATEF en España muestra una disminución progresiva desde 2009, aunque no se ha conseguido reducirlo al nivel marcado por la UE. Nos interesa conocer a qué se debe, si puede ser atribuido a las medidas y estrategias implementadas para la transición de los estudiantes en las distintas etapas escolares. A partir de ahí, se espera contribuir a la reflexión y práctica de orientación como facilitadora de una progresión satisfactoria. El refuerzo de la orientación académica y profesional en los centros educativos figura entre las medidas destacadas por el Consejo Económico y Social para la prevención del desenganche escolar (Miñaca y Hervás, 2013).

El presente artículo se estructura desde este interés inicial. Para ello, comenzamos con una breve presentación de la atención educativa ofrecida durante los últimos años para el logro de esta reducción, donde se pone de manifiesto la flexibilidad-inestabilidad de las medidas y la ausencia de evaluación que avale su logro.

De la preocupación a la acción: medidas educativas y orientadoras

En el momento en que Europa establece como hito la reducción del abandono nuestro sistema educativo era (y es) uno de los que peores cifras presenta. Por ello, la respuesta a este imperativo se ha traducido en medidas específicas en las sucesivas leyes que regulan nuestro sistema educativo: la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) y la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013), siendo la lucha por el abandono una constante en ambas.

A partir de estos marcos legislativos emergen las medidas y propuestas de orientación educativa que pretenden ofrecer un avance para la consecución de este reto. Muy brevemente se presenta una síntesis de lo que han venido proponiéndose como vías para afrontar la problemática del abandono en las dos últimas leyes educativas.

Orientación educativa a través de la flexibilización y adaptación curricular

La LOE dispuso como medida de atención a la diversidad los Programas de Diversificación Curricular (PDC), dirigidos a estudiantes de 3º y 4º de ESO con dificultades para superar esta etapa educativa. Su objetivo era que los estudiantes pudieran concluir la secundaria a través de la adaptación de los contenidos y orientación educativa: grupos más reducidos y mayor tiempo de tutoría. Se estima que un 70% de los estudiantes que participaba en estos programas titulaban (Martín Ortega, 2000), aunque no se disponen datos sobre su evolución posterior. Icart y Suñé, (2019) destacaban como claves de éxito de los PDC, entre otras, el planteamiento a medio plazo del programa, la posibilidad de incorporación antes de tercero de ESO, el trabajo con grupos reducidos de 10 a 12 personas y la experiencia y preparación del profesorado. Navarro Hinojosa (2006) identificaba aspectos clave del programa desde el punto de vista del alumnado: eran menos en clase y recibían más ayuda del profesor; se enteraban mejor, les resultaba más fácil y, consecuentemente, conseguían mejores calificaciones que, a su vez, les reforzaba su autoestima.

Dichos programas fueron sustituidos en la LOMCE por el Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento (PMAR), destinado a los estudiantes de 2º y 3º de la ESO, cuyas trayectorias presentan riesgo de desenganche, fracaso y abandono, (Amer y Mir, 2017). Su objetivo es ofrecer la preparación necesaria para que los estudiantes que lo cursan puedan proseguir 4º de ESO en su grupo ordinario de clase. En estos programas se potencia la acción tutorial como recurso educativo para dar respuesta a las necesidades de aprendizaje del alumnado, así como al trabajo en relación con las familias y servicios sociales.

La reciente implantación de los PMAR dificulta la evaluación de sus resultados. Sin embargo, algunas apreciaciones son derivadas directamente del análisis de la propuesta en sí. Los Departamentos de Orientación (DO) facilitan la flexibilización metodológica: menos volumen de contenidos y de manera más adaptada; posibilitan una atención más personalizada a los estudiantes ya que las ratios no superan los 15 alumnos. Además, los DO permiten un seguimiento individualizado al alumnado y permanecen en constante comunicación con las familias o servicios sociales. La continuación de estos programas pone en evidencia una paradoja explícita: la transición de los PMAR a la secundaria ordinaria para la consecución del graduado escolar. Como señalan Corujo et al. (2018), “es contradictorio que los estudiantes que durante dos cursos han recibido un nivel más adaptado del currículum a sus características, luego vuelvan a la vía que les ha hecho fracasar” (p. 36). La ruptura con la rigidez de la etapa secundaria y la flexibilización que ofrece esta medida de atención a la diversidad quedan entrecuilladas, como expresan Tarabini y Montes (2015). En este punto, los DO dan respuesta a las necesidades de orientación de todo este alumnado que, principalmente, se enmarcan en dos ámbitos: por una parte, la orientación personal dirigida a recuperar el autoconcepto y la autoconfianza; de otra, la orientación destinada a un proyecto profesional y la elección adecuada de la formación necesaria para ello (Romero et al., 2012).

La orientación para la iniciación profesional como opción educativa

La reducción de políticas públicas de apoyo a la formación y a la inserción social y profesional, acercan los niveles de desempleo juvenil a más de la mitad de las personas de 16 a 24 años (Salvá-Mut et al., 2014). Desde Europa se reconoce el interés de fomentar programas formación profesional para luchar contra el abandono, apostando por la necesidad dotar de una oferta de calidad ajustada a la demanda del mercado laboral, reforzar formación del profesorado, flexibilizar el sistema y, en definitiva, promoviendo una imagen positiva de la formación profesional (Cedefop, 2016).

En España, la introducción al ámbito profesional para la continuidad en la formación fue una medida contemplada en la LOE con los Programas de Cualificación Profesional Inicial, (PCPI) destinados a jóvenes entre 16 y 21 años que no habían obtenido la certificación en ESO ni ninguna titulación de formación profesional. El programa quedaba estructurado en dos ámbitos: el

obligatorio, (con formación básica general y formación profesional específica) y el voluntario, con posibilidad de obtener el título de ESO. La acción tutorial en estos programas resultaba clave para que los estudiantes concluyeran este ciclo con éxito (Romero-Rodríguez et al., 2015).

La evaluación de los resultados de los PCPI no queda registrada en informes nacionales, aunque ha sido objeto de estudio en diversas comunidades y desde iniciativas particulares. Así, la valoración del impacto de los PCPI en Cataluña, llevada a cabo en el curso 2008-09, puso de manifiesto una modesta contribución (3%) de estos programas para el reenganche con la ESO y, aunque repercutió favorablemente en el aumento de matrícula de los ciclos medios de Formación Profesional no se tradujo después en mayor tasa de graduación, (Blasco y Casado, 2013). En Andalucía se dispone de otro estudio que pone de manifiesto el aumento de matrícula en los PCPI, aunque la transición hacia el 2º curso, aquel que le lleva a poder titular en secundaria, registra una baja en torno al 50%, (Marín et al., 2014). El estudio no incluye datos que informe de la continuidad de estos estudiantes, por lo que no podemos derivar una valoración completa del impacto de estas medidas. En esta misma línea se inscriben otros estudios de interés, como el realizado por Aramendi y Vega (2013), que inciden en la organización de los procesos de enseñanza aprendizaje, la organización del centro y las estrategias orientadoras desarrolladas en estos ciclos formativos, aunque no aporta datos sobre consecuencias en la continuidad de los estudios.

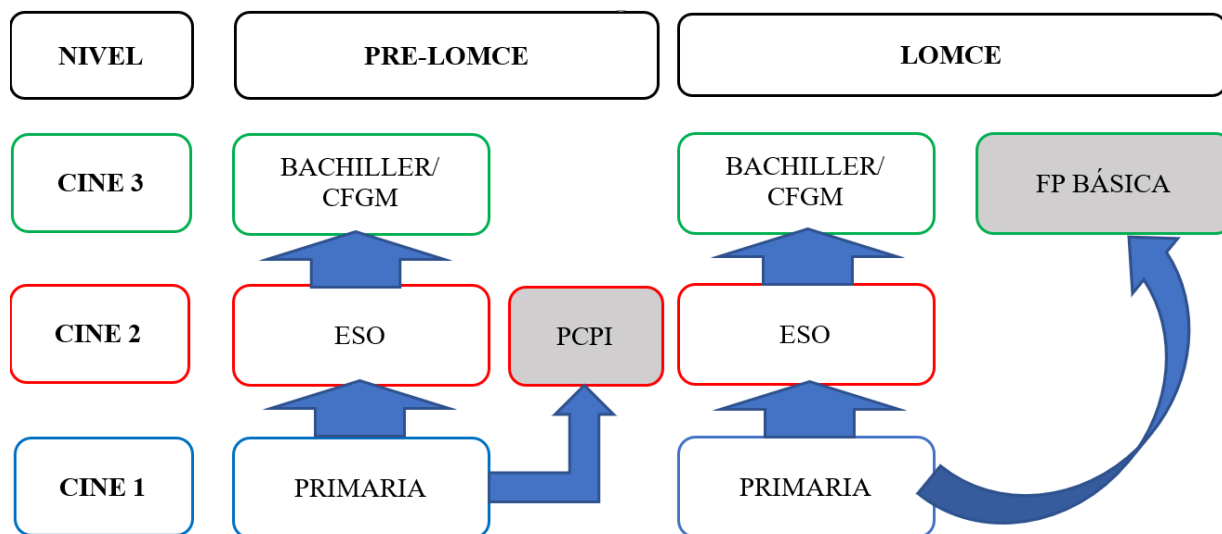
Los PCPI fueron sustituidos en la LOMCE por la Formación Profesional Básica (FPB) (LOMCE, Disposición final quinta, ap. 4), orientada a facilitar la continuidad de los estudiantes en el sistema educativo y proseguir estudios postobligatorios en la línea marcada por la Comisión Europea (Sarcedo-Gorgoso et al., 2017).

Podrán acceder a ella, a propuesta del profesorado y del consejo orientador, los estudiantes que hayan cursado 3º de la ESO o, con carácter excepcional, 2º, con la condición de que tengan 15 años o los cumplan en el año natural y que reúnan el consentimiento de sus padres o tutores. Su duración es de dos años, siendo el segundo un curso orientado a la obtención del Graduado en ESO. Inicialmente la opción de graduarse en secundaria no se contemplaba en la FPB, si bien el Real Decreto 1058/2015 lo modificó estableciendo la posibilidad de conseguirlo a través de una evaluación final. Sin embargo, pese al corto período de implantación de estas enseñanzas, los datos revelan un alto porcentaje de estudiantes que desaparecen en el paso del primer curso al segundo, siendo aproximadamente la mitad los que permanecen, con grandes diferencias entre las comunidades autónomas. Por tanto, el propósito de facilitar la continuidad de los estudios a partir de FPB tiene un alcance limitado y nos hace cuestionar la valoración de esta formación como medida para frenar el ATEF. Con todo, pese a estas cifras, se esconde lo que Bolívar (2013) denomina juego de "ingeniería estadística" que incidirá en una imagen favorable para el cómputo del abandono y el ajuste al mandato de Europa. Para entenderlo, necesitamos clarificar las claves conceptuales que explican la repercusión favorable de la FPB en la reducción del abandono:

- *Nivel educativo que certifica.* La FPB abre un nuevo escenario para el cómputo del ATEF. Si se consigue titular en FPB no se computa como abandono, es decir, se considera a la FPB como estudios postobligatorios. Este hecho contrasta con que los contenidos de la FPB sean algo más reducidos que los de la ESO (art. 42, LOMCE) y, sin embargo, esta titulación quede certificada por encima del graduado en ESO, al igual que un bachiller o CFGM. También contrasta con el hecho de que la FPB y los PCPI, a los que sustituyen, compartan el mismo perfil de estudiantes, pero certifiquen formaciones finales con distinto nivel (CNED, 2016). En el caso de los PCPI se computa como CINE 2 y la FPB como CINE 3 (Figura 1). Este hecho, tiene consecuencias estadísticas para el cómputo del ATEF, pues los estudios clasificados como CINE 3 no forman parte del abandono.

Figura 1

Niveles CINE antes y después de la LOMCE



Fuente: Elaboración propia

- *Ajuste a los criterios recomendados por la CINE.* El diseño está completamente justificado a nivel internacional al cumplir con los criterios establecidos en la clasificación internacional de la UNESCO para ser considerarlo como nivel CINE 3. Estos criterios son cuatro: edad de inicio (rango de 14 a 16), duración del programa (rango de 2 a 5 años), duración acumulada desde el inicio en el sistema educativo (rango de 11 a 13) y edad final (rango de 17 a 18).

- Edad de inicio: la LOMCE establece el acceso a la FPB a la edad de 15 años (16 en los antiguos PCPI).
- Duración del programa: la FPB se estructura en dos años (un año por curso académico).
- Duración acumulada: en España se comienza a los 6 años, la duración acumulada total al cumplir la edad de 15 (tras terminar 3º de ESO sin repetir ningún curso), son 9 años. Si sumamos esta duración acumulada a la duración mínima del programa de FPB que se propone en la UNESCO, suma un total de 11 años.

Excepcionalmente se establece la entrada a la FPB tras haber cursado 2º de ESO (a la edad de 15 años o 14 si cumples 15 ese mismo año de ingreso a la FPB), la duración acumulada entonces del programa formativo FPB sería de 10 años (8 desde primaria más 2 del propio programa), hecho que no cumpliría las recomendaciones de la CINE. Por ello, el acceso desde segundo de ESO solo puede hacerse si has repetido curso.

- Edad final: en principio, entrando con la edad de 15 años y cursando un curso por año, la edad final de 17 o 18 años cumpliría. No sucedería lo mismo si, tal y como se establece en la LOMCE (art. 42), se permaneciera 4 años en vez de 2 en el programa, al haber repetido los dos cursos una vez. En este caso, no se cumpliría con las recomendaciones internacionales al finalizar el programa con 19 años. Si

bien se trataría de una situación excepcional, que no implica a un porcentaje considerable de estudiantes.

Síntesis y punto de partida para la planificación de nuestro estudio

La valoración de la efectividad de las políticas y medidas implementadas para prevenir el abandono educativo debería conllevar una evaluación en profundidad de su adecuación a los contextos donde se aplican, los procesos de implementación y los resultados obtenidos. Sin embargo, se constata la ausencia de una evaluación sistemática que, con carácter oficial, pueda confirmar el impacto, o no, de las medidas de reducción del abandono. Los resultados que se ofrecen no permiten valorar con precisión del progreso y titulación del alumnado en el sistema educativo postobligatorio. La información disponible está fragmentada en investigaciones académicas que subrayan, principalmente, importantes carencias: los estudiantes de centros de adultos reconocen que si hubiera recibido más orientación profesional no habrían abandonado (Holgueras González, 2016), lo que pone de manifiesto la necesidad de reforzar la orientación como vía de prevención; por otra parte, resultados de metaanálisis señalan la necesidad de sistematizar evidencias para justificar el efecto de los programas de orientación y asesoramiento en la reducción del ATEF (Escapa y Julià, 2018).

Conocer cómo promociona el alumnado en las distintas etapas escolares nos permite identificar dónde se produce el desenganche y aproximarnos a una evaluación de resultados de las políticas implementadas, proporcionándonos una línea de partida necesaria para repensar estrategias y medidas de orientación que puedan prevenir y dar respuesta al abandono. Sin embargo, no se ofrece información oficial sobre la evolución de las trayectorias académicas con medidas de flexibilización curricular; solo está disponible la progresión del volumen de matrícula y titulados en medidas de iniciación profesional la información.

Nuestro análisis de la evolución del abandono, a partir de los datos oficiales que se hacen públicos, tiene como objetivo evidenciar las transiciones entre distintas etapas educativas hasta la consecución del nivel CINE 3: ¿cómo se produce la progresión en secundaria obligatoria hacia secundaria postobligatoria? Por otra parte, la nueva conceptualización de la FPB, aun no siendo una propuesta pedagógica radicalmente distinta de las anteriores medidas a las que sustituye, repercute positivamente en el cómputo del ATEF por categorizar este nivel de formación como CINE 3. De forma específica nos interesa conocer el efecto de esta conceptualización de la FPB en el cómputo del abandono: ¿cómo incide la FPB en el cálculo del abandono?

Método

Para responder a las preguntas de investigación se han realizado análisis comparativos y longitudinales a partir de la información oficial facilitada por el MEFP.

Variables e indicadores

La información analizada recoge las dos variables clave para el estudio de la promoción de los estudios: matrícula y resultados académicos, obtenidas en las bases de datos que se detallan a continuación:

- Estadísticas de la educación del alumnado matriculado en enseñanzas no universitarias (año 2005 al 2019): <http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/matriculado.html>
- Estadísticas de la educación de los resultados académicos del alumnado en enseñanzas no universitarias (año 2005 a 2017): <http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/resultados.html>
- Estadísticas de la educación del Nivel de Formación, Formación Permanente y Abandono. Transición de la formación al trabajo. Abandono temprano de la educación-formación (año 2010 a 2017): http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaDynPx/educabase/index.htm?type=pcaxis&path=/Formacionym/EPA_2020_05/Aban&file=pcaxis&l=s0

Estas bases de datos centralizan la información derivada de las administraciones educativas autonómicas cuyos sistemas informáticos facilitan la gestión de la información escolar. La información sobre matrícula, calificaciones y expedición de títulos queda registrada a nivel autonómico y transferida por completo a las bases de datos nacionales. La información que estas bases de datos aportan no son registros directos de cada uno de los estudiantes, sino el número total de alumnos matriculados o titulados, junto con variables complementarias: sexo, comunidad y provincia, titularidad del centro, y repeticiones de cada alumno. Siendo nuestro objeto de estudio analizar cómo se comporta el ATEF en el cómputo general, nos centraremos expresamente en el volumen de matrícula y resultados conseguidos.

Población

La información contenida en las bases de datos relativas a matrícula y a resultados académicos recoge los resultados del total de la población escolar en enseñanzas no universitarias de los años 2005 a 2017. Se han seleccionado los datos correspondientes a las etapas estudiadas: programas de cualificación profesional inicial (por ser el programa a quien sustituye la FPB tras la LOMCE), secundaria obligatoria (por certificar CINE 2), bachiller (por certificar CINE 3), formación profesional básica (por certificar CINE 3) y media (por certificar CINE 3), recordando que para no computar como ATEF es necesario obtener el nivel CINE 3. El número total de personas a los que se refieren los datos, al ser el total de personas estudiantes matriculadas y tituladas, asciende a 2.000.000 de estudiantes por cada uno de los años estudiados

Series temporales

Los datos públicos disponibles difieren en el año de inicio en función de varios aspectos: los diferentes programas formativos, los propios módulos de estos programas formativos, la referencia a número de matriculados o titulados y, por último, el año de promulgación de la ley educativa que implementa el programa. En consecuencia, la amplitud de los periodos e intervalos longitudinales estudiados en el apartado resultados difiere en algunos casos al no disponer de una fecha inicial común en todos los análisis. Además, datos como los resultados académicos, no se dispone de ellos a partir de los cursos siguientes al año 2016-2017.

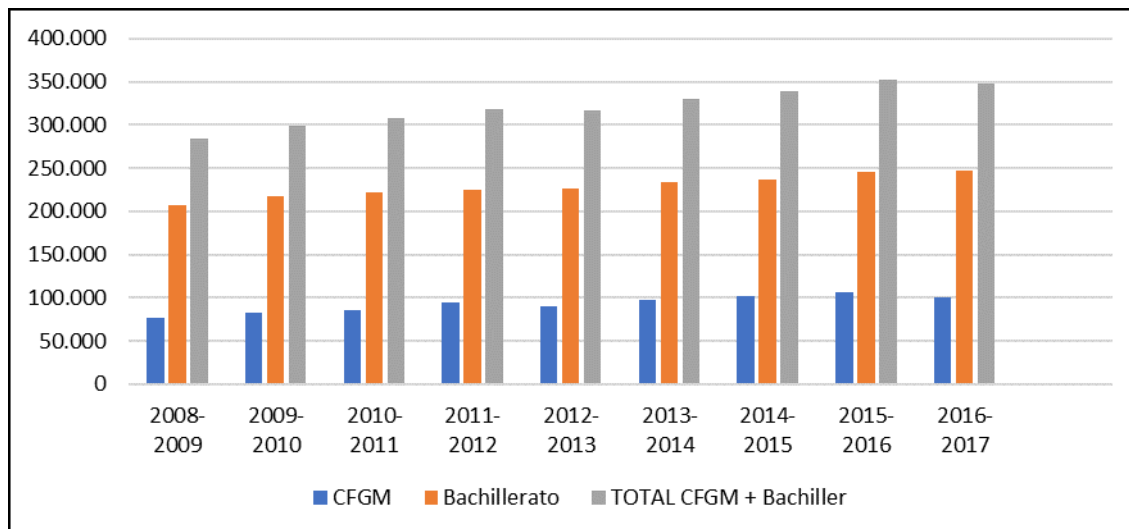
Resultados

El porcentaje de ATEF viene descendiendo progresivamente en los últimos años, mostrando una reducción mucho mayor en el caso de España en comparación con el conjunto de la Unión Europea.

La reducción del ATEF nos hace pensar que habrá un porcentaje mayor de estudiantes que consiguen titular en niveles postobligatorios, es decir, que consiguen titular de CINE 3 (CFGM y Bachiller en LOE; CFGM, Bachiller y FPB en LOMCE). El análisis de las trayectorias de los estudiantes en el sistema educativo nos pone de evidencia datos de interés para esta valoración, que a continuación pasaremos a explicar, y cuyas conclusiones son claves para contribuir a la mejora de la orientación educativa.

La continuidad hacia el CINE 3: formación profesional media y bachiller

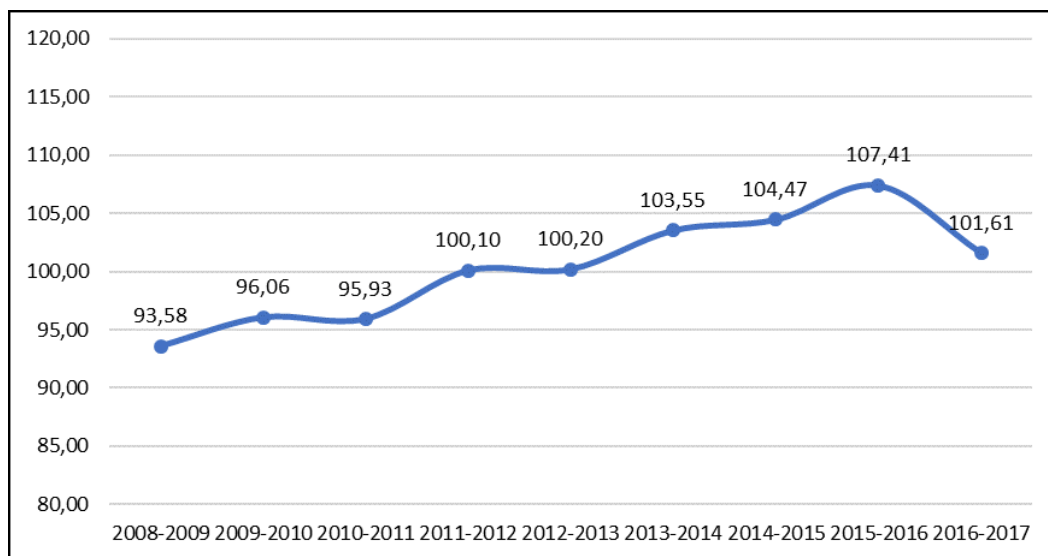
Se expone a continuación en el gráfico 1 la evolución de los últimos años en el número de egresados en CFGM y Bachillerato.

Gráfico 1*Número de titulados CFGM y Bachillerato*

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos MEFP

El número de titulados en FP de Grado Medio registra un incremento notable hasta 2016, aumentado un promedio de 5.000 alumnos por año, aunque el curso 2016-17 registra nuevamente un descenso de titulados. En Bachillerato, se aprecia también una tendencia favorable y sostenida a lo largo de todo el período.

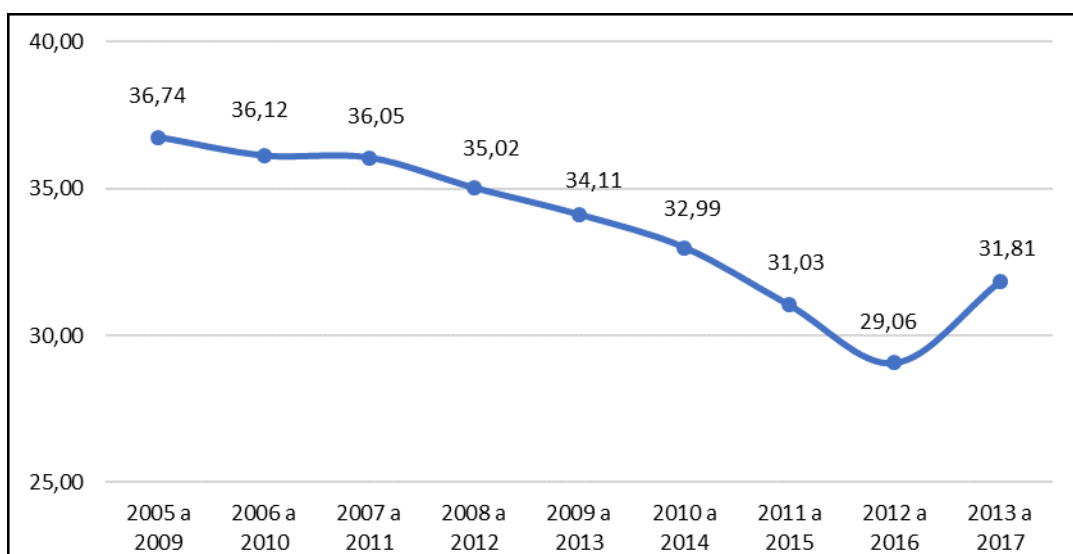
Para valorar la aportación de este dato al análisis del abandono, es necesario relacionarlo con el número de estudiantes que acceden a estos estudios y responder a la pregunta: ¿Hay más estudiantes que consiguen titular en CFGM y Bachillerato porque son más los que inician esta etapa educativa? Si se considera conjuntamente a estos titulados y se calcula el porcentaje que representan sobre el total de alumnos que terminan 4º de la ESO, se aprecia la siguiente tendencia que se observa en el gráfico 2:

Gráfico 2*Porcentaje de personas que titulan 4º ESO y terminan CINE 3*

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos MEFP

El período estudiado deja ver un incremento de más de 10 puntos porcentuales, desde 93,58% en 2008-09 hasta porcentajes superiores al 100% a partir del año 2011-2012. Este dato, además de indicar que la procedencia a estos estudios no se restringe únicamente a 4º de ESO, (de mantenerse esta restricción sería imposible justificar porcentajes superiores al 100%), puede inducir a pensar en una influencia favorable en la reducción del abandono educativo.

No obstante, una correcta interpretación de esta evolución nos exige analizar cuántos iniciaron la secundaria y mostrar cuántos no consiguieron terminar 4º de ESO.

Gráfico 3*Abandono de la educación secundaria obligatoria en España*

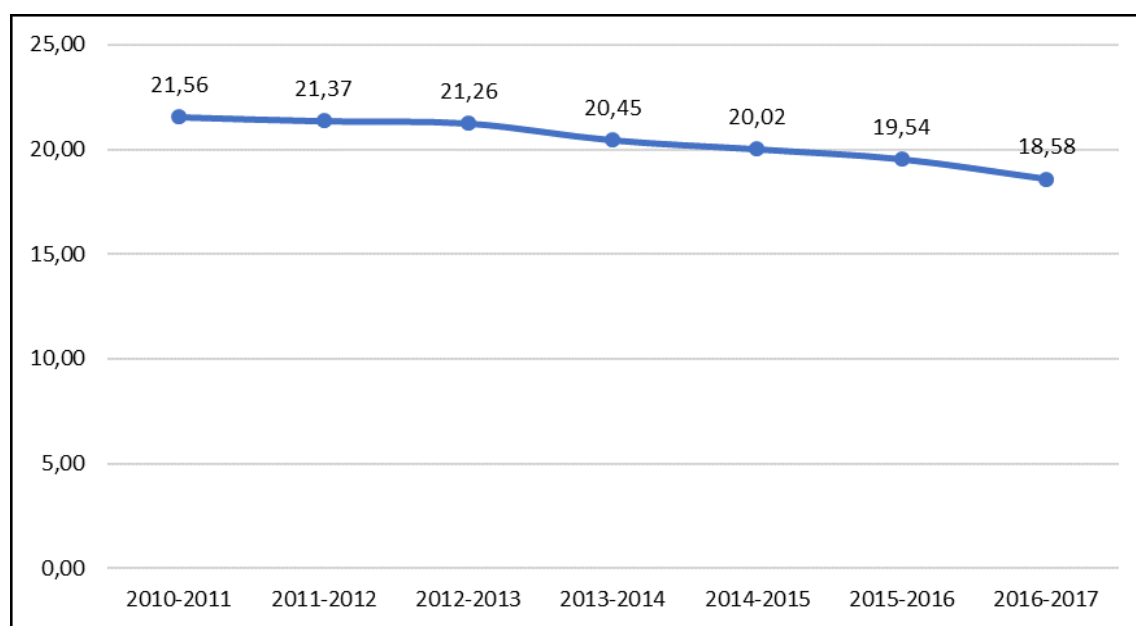
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos MEFP

Las cifras muestran que el abandono escolar en la etapa obligatoria disminuye a lo largo del período analizado. Sin embargo, los porcentajes de estudiantes que no obtienen el título de secundaria están cercanos al 30%. Por tanto, podemos pensar en una justificación de un posible éxito a partir de 4º de la ESO porque, previamente, ha habido una derivación de estudiantes hacia otros programas en los cuales no se obtiene el grado de secundaria y que quedan fuera de la progresión hacia FP Media o Bachillerato. Estas derivaciones están contempladas en la propia ley educativa que “diversifica” y diferencia a cada alumno para enviarlo al mejor recurso o programa a través de los servicios de orientación.

Para conocer con más detalle la transición en la secundaria obligatoria en los cursos previos mostramos el gráfico 4, donde se indica el número de estudiantes que no llegaron a matricularse en 4º de ESO en el año teórico en el cual tenían que hacerlo; es decir, si se observa el curso 2010-2011, el número de estudiantes matriculados en 1º de ESO 3 años antes (2007-2008) era un 21,56% más.

Gráfico 4

Porcentaje de personas que entran en 1º ESO y no se matriculan en 4º ESO



Fuente: Elaboración propia

Se observa que el número de personas que no consiguen llegar a 4º de ESO está en torno al 20% desde hace varios años.

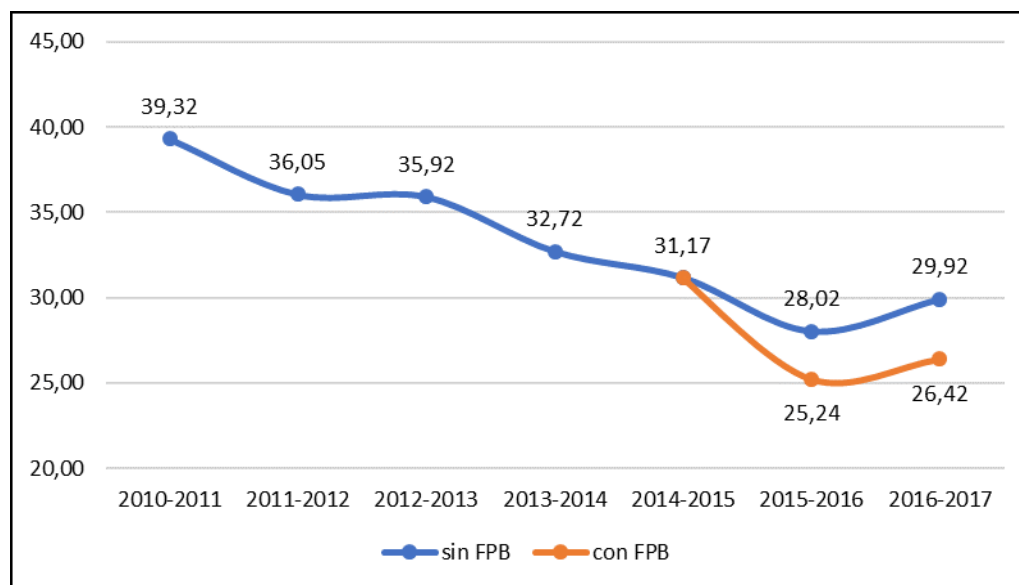
Desde las estrategias y medidas de orientación educativa se debe poner especial atención a este hecho: la prevalencia de los niveles de desenganche en la educación secundaria obligatoria. Si bien, para completar este análisis hay que contrarrestar el posible efecto de la FPB, cuyo complejo diseño posibilita justificar que los estudiantes que titulan no computen como ATEF. Analizamos a continuación este aspecto.

El efecto de la Formación Profesional Básica

La incidencia de la FPB en el cómputo del ATEF se comprueba en el gráfico 5:

Gráfico 5

Diferencia en el porcentaje de ATEF contando o no con la FPB



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del MEFP

Se observa que la tendencia que muestran los datos de ATEF sin sumar los titulados en FPB se aproxima al 30%. Mientras que sumando los titulados de FPB la tendencia se reduce a un 26%. Esto quiere decir que, como mínimo, en el momento que las personas que se estén titulando de FPB entren a formar parte y a completar todo el rango de edad de los 18 a los 24 años (hecho que ocurrirá en el año 2023), el ATEF se reducirá aproximadamente en un 3,5% y, de esta forma, se conseguirá cumplir con el objetivo europeo.

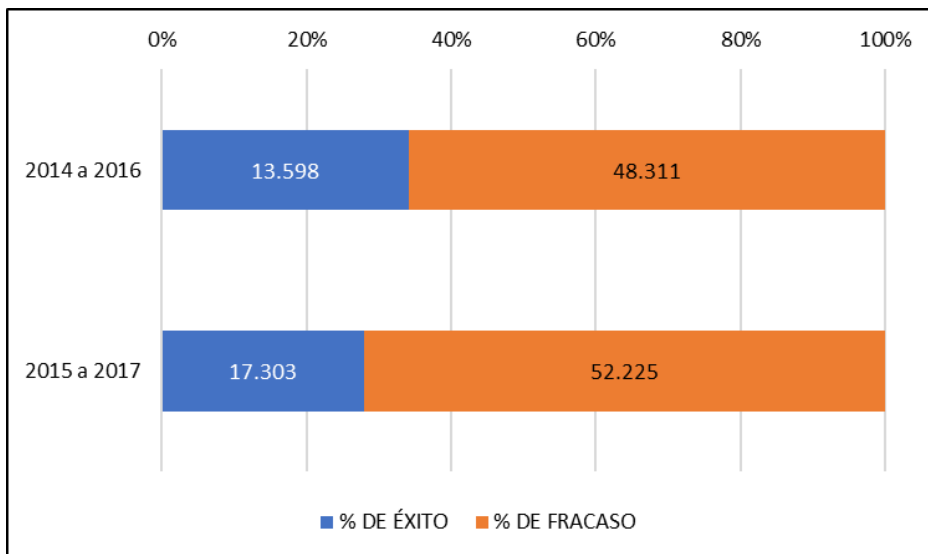
Pero ¿son entonces eficaces las medidas educativas que se están implementando?

De la eficacia de la medida de la FPB

Las cifras de éxito en la nueva etapa de FPB no parecen ser muy altas (Gráfico 6). Es cierto que sólo se dispone de los datos de los dos primeros años, pero podemos ir comprobando que del total del número de personas matriculadas solamente unas pocas logran titularse. Aun así, es un número suficiente para reducir el ATEF en casi un 4%.

Gráfico 6

Porcentaje de éxito y abandono en FPB

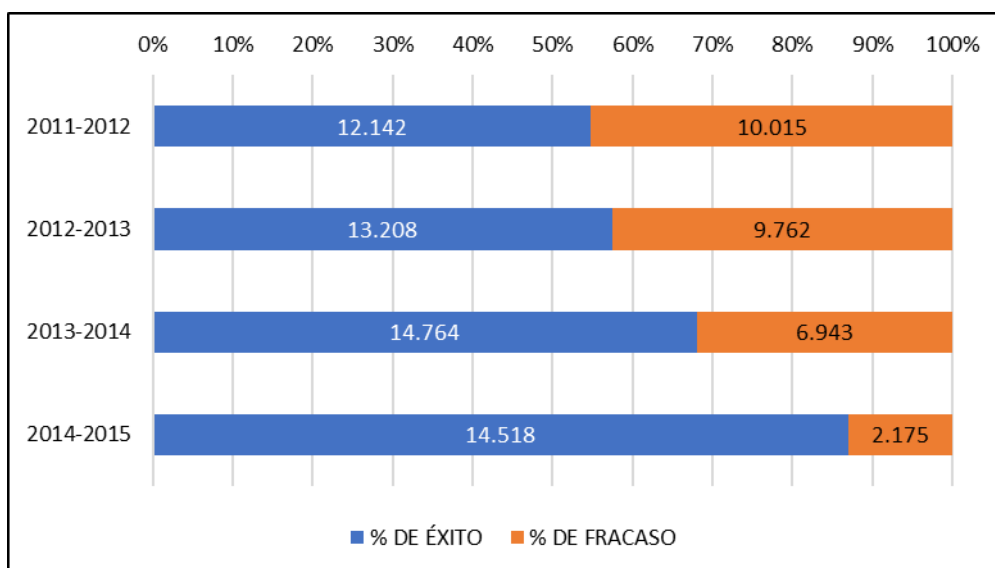


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del MEFP

Comparando los datos con las personas que se matriculaban en los módulos voluntarios de PCPI para obtener la ESO (gráfico 7), se observa que, aunque el número de personas que titula es similar, el porcentaje de éxito y eficacia de estos programas eran muy diferentes. De las aproximadamente 65.000 personas por curso académico que se han matriculado de la FPB durante estos años, únicamente consiguieron titular 15.000. Sin embargo, de las 20.000 personas matriculadas en los módulos de la ESO en el PCPI por año académico, conseguían titular cerca de 14.000.

Gráfico 7

Porcentaje de éxito y abandono en PCPI

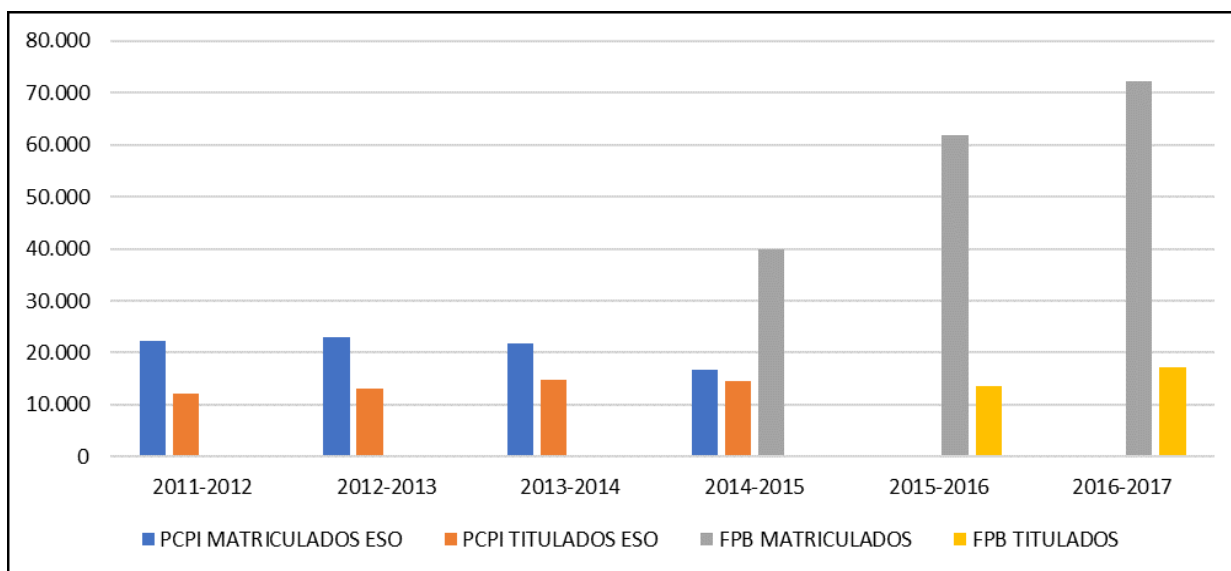


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del MEFP

En el gráfico 8 podemos ver esta comparación entre los dos programas formativos, mostrando que las personas que actualmente titulan de CINE 3, son las que anteriormente titulaban de CINE 2:

Gráfico 8

Número de personas matriculadas y tituladas en el módulo de PCPI de ESO y FPB



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del MEFP

Conclusiones y Discusión

La preocupación por el ATEF es una constante en las políticas educativas y orientadoras tanto a nivel europeo como nacional. Preocupación que se traduce en porcentajes como hitos a alcanzar en las tasas de reducción del abandono. El interés por la cifra se antepone a la revisión de las prácticas. Nos encontramos así en un panorama complejo: las medidas impulsadas por la LOE y LOMCE para prevenir y dar respuesta al ATEF no son objeto de evaluación por parte de las administraciones públicas; se focaliza la atención en el resultado más que en los procesos educativos y de orientación. La cuantificación del abandono educativo no permite comprender con detalle qué está ocurriendo en la promoción de los estudiantes desde secundaria hasta niveles postobligatorios.

Si atendemos a los resultados que se derivan de esta cuantificación, podríamos pensar que son positivos, pues el porcentaje de ATEF viene disminuyendo desde 2009. Pero se necesita una panorámica más compleja para comprender esta evolución.

El ATEF se reduce debido al volumen creciente de titulados CINE 3 (gráfico1), pues la mayoría de las personas que han titulado en secundaria obligatoria continúan estudiando con

éxito, (gráfico 2). Sin embargo, se comprueba que un 30% del alumnado que comienza sus estudios en ESO, no llegan a terminarlos, (gráfico 3). Esta cifra se relaciona parcialmente con el alto volumen de repetidores. Pero la repetición no se ha mostrado como un mecanismo eficaz de compensación educativa; de hecho, repetir es uno de los factores que se asocian notablemente con la decisión posterior de abandonar el sistema escolar (Tarabini et al., 2016), aspecto que debe tenerse en cuenta desde la orientación educativa. El análisis del momento en que se produce el desenganche en la secundaria obligatoria revela que aproximadamente dos terceras partes lo hacen antes de llegar a 4º y el otro tercio ya en 4º (gráficos 3, y 4). Desde el punto de vista de la orientación este dato plantea la necesidad de una evaluación de la adecuación y eficacia de las medidas de flexibilización curricular. Este hecho viene manteniéndose en los últimos años, sea en el sistema educativo regulado por la LOE o el regulado por la LOMCE. En el momento actual, la reducción del cómputo del ATEF está relacionada con la distinta consideración de la FPB y los PCPI's a los que sustituye. La mayoría de las personas que no conseguían concluir la ESO durante la LOE, eran orientadas hacia los PCPI's, programas en los cuales no se certificaba un CINE 3. Con la LOMCE, se sustituyeron estos programas por la FPB, permitiendo la obtención del nivel CINE 3 (gráfico 8). Sin embargo, como se observa en los gráficos 6 y 7, los antiguos PCPI's presentaban mayores tasas de éxito en la obtención del graduado en ESO. Como señala Sarcedo-Gorgoso et al. (2017), la gravedad de la situación de los PCPI's se agrava aún más con la FPB, puesto que los estudiantes que abandonan lo hacen sin ningún tipo de cualificación profesional ni certificación académica, dejándoles en una situación de mayor vulnerabilidad.

Las implicaciones que este análisis tiene para la orientación educativa son varias. En primer lugar, se reconocen los logros en la orientación ofrecida al término de la secundaria, facilitando que los estudiantes prosigan su trayectoria con éxito. Sin embargo, al imponerse desde Europa en el discurso educativo el indicador de abandono como personas que no consiguen titular en la secundaria postobligatoria, hemos invisibilizado otras formas de desenganche educativo en la etapa obligatoria previa. Por tanto, una segunda implicación para la orientación plantea la necesidad de valorar el funcionamiento y resultados de las medidas de flexibilización que desde los centros educativos se realizan para cierto tipo de alumnado. Se necesita un seguimiento y evaluación que nos permita conocer las trayectorias de estos estudiantes. Conocer dónde y cómo termina nuestro alumnado su trayectoria académica es fundamental a la hora de establecer medidas concretas para cada una de estas personas desde la etapa secundaria. Conocer qué ocurre con, prácticamente, el 70% del alumnado que no termina FPB, o el 30% que no termina la ESO, debería de ser una de las principales prioridades de la investigación en orientación educativa. Que el abandono disminuya, no implica, como mostramos en los resultados, que el sistema educativo mejore. Siguiendo la tendencia actual alcanzaremos en 2023 el logro del objetivo europeo sin que nada haya mejorado sustancialmente. Esto puede resultar perverso y, peor aún, puede llevarnos a devaluar el sistema formativo de Formación Profesional como opción flexible y de calidad. Si se contempla la formación profesional como una vía para reducir el abandono, deben repensarse problemas relevantes que limitan un seguimiento de estos estudios adecuado a los intereses del estudiantado, como son la sobredemanda, la escasa variedad de la oferta y el carácter repetitivo, así como su falta de atractivo (Abiétar-López et al., 2017; Feria-Viceo, 2017; Sarcedo-Gorgoso et al., 2017). Desde la acción orientadora es algo que debemos considerar para seguir construyendo proyectos profesionales y vitales de calidad, situando a las personas en el centro de sus correspondientes trayectorias vitales (Romero Rodríguez, 2004).

El esfuerzo por ajustar el indicador de ATEF al nivel establecido por Europa exige atender no solo al resultado sino, principalmente, al proceso educativo. Si se focaliza únicamente en el resultado, diferentes factores macroestructurales como la facilidad con la que el mercado de trabajo acoge a los jóvenes con bajo nivel de estudios, sobre todo en las economías turísticas y en el sector de la construcción, podrían ser responsables de la mejora de las cifras. Desde el inicio de la crisis económica se ha producido un descenso en las ofertas de trabajo y un aumento de la precariedad, hechos que influyen en la reducción del abandono de la educación más allá de las

políticas educativas desarrolladas en nuestro país. Por ello, la preocupación por el abandono no puede invertir el centro de interés del sistema educativo: el estudiante.

En este sentido, la orientación debe situar a la persona como centro de atención y valorar cómo se van perfilando las trayectorias escolares de estudiantes de secundaria hasta elegir la FPB, cuidando toda la etapa secundaria y, especialmente, prestando atención en los momentos donde empieza a producirse el desenganche. La tendencia de las reformas de los últimos años en gran parte de los países europeos es la introducción de la orientación no solo como un servicio de apoyo a la escuela sino como parte del currículum y dirigida a todos los estudiantes en la educación secundaria (Comisión Europea, 2019a).

A partir de este estudio cabría señalar otras propuestas de acción que consideramos clave en la prevención del abandono. A nivel de administraciones educativas se debería exigir una medida fina del ATEF, basado en la progresión del estudiante a lo largo de su escolaridad. El reciente informe europeo sobre indicadores estructurales de los sistemas educativos de los estados miembros destaca la necesidad de apoyarse en datos. En el análisis y evaluación del ATEF estos datos deben proceder de registro de estudiantes. Los distintos países de la UE están introduciendo medidas que modifican y amplían la información recogida en las encuestas de población activa (Comisión Europea, 2019b). En el caso de España, se subraya la carencia de registros basados en resultados de estudiantes como forma de cálculo del abandono. Resulta insuficiente la información disponible para comprender qué está ocurriendo y ofrecer la atención necesaria desde la orientación y acción tutorial (Morentin-Encina y Ballesteros, 2020). Las conclusiones del estudio realizado por Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (Cedefop, 2016) sobre el ATEF, ponen de manifiesto recomendaciones clave para la redefinición del indicador y el desarrollo de sistemas de medida que permitan monitorizar el ATEF desde un enfoque comprensivo, incluyendo la recogida y análisis de información cualitativa.

Por otra parte, estas mismas administraciones educativas deberían facilitar la flexibilidad y permeabilidad de los itinerarios, ofreciendo la orientación necesaria que permita valorarlos como vías aprendizaje a lo largo de la vida.

La preocupación por el ATEF está presente en el desarrollo cotidiano de la tutoría y orientación. Por ello, a nivel de práctica orientadora se necesita potenciar estrategias que motiven el compromiso del estudiante con la educación escolar (Montero y González, 2002; Miñaca y Hervás, 2013). En este sentido, la investigación en orientación nos permite transferir aprendizajes relevantes que favorecen el sentimiento de pertenencia a la comunidad escolar. El abandono escolar no es un problema de los estudiantes, es un problema de la comunidad educativa. Por ello, se requiere una cohesión de todos los agentes para prevenirlo y dar respuestas adecuadas. Las aportaciones de la orientación comunitaria (Martín Algarra, 2015; Morales, 2020) son especialmente interesantes en este sentido: hacer partícipe al profesorado en el plan de orientación académica y profesional, fortalecer la vinculación de las familias con el centro y dotar a los estudiantes de vías de participación en aspectos curriculares y en la dinámica escolar.

Algunas limitaciones de esta investigación están relacionadas con los propios datos que se ofrecen desde el MEFP. Estas bases de datos no permiten trabajar con puntuaciones directas derivadas de los registros escolares; la información disponible posibilita únicamente el cómputo general de estudiantes en cada curso académico y etapa educativa, permitiendo segmentar por sexo, comunidad autónoma/provincia, tipo de promoción (con/sin materias pendientes), y titularidad del centro. Dichas variables no facilitan el estudio de las causas del abandono desde una perspectiva pedagógica interesada en evaluar el efecto de las prácticas y acciones educativas que tienen lugar en los centros. No constan tampoco datos de medidas de diversificación y refuerzo, imposibilitando valorar su impacto en los resultados escolares y en la prevención del ATEF. Asimismo, análisis longitudinales de las trayectorias individuales, que pusieran de manifiesto dónde se producen los desenganches y discontinuidades, no pueden ser realizados a

partir de la información ofrecida. Además, los últimos datos publicados remiten al curso 18-19, limitando la actualidad de la información.

Los resultados derivados de nuestra investigación subrayan el interés del seguimiento y evaluación de las actuales medidas de prevención del ATEF, con especial atención a la FPB, considerando que el análisis de sus resultados y la continuidad de las trayectorias, educativas o laborales, son aspectos clave para la orientación. Numerosos estudios (Cedefop, 2016; Cerdà-Navarro et al., 2019) señalan que la orientación académica recibida y la oferta formativa existente tienen una gran influencia en el proceso de elección de los estudios de formación profesional. De hecho, la insatisfacción con la formación elegida (bien por no ser la primera opción elegida bien por no adaptarse a las expectativas del alumnado) es una de las principales causas de abandono en la formación profesional (tanto en el CFGM como en la FPB). Por tanto, el desarrollo de una orientación académica es fundamental en la prevención del abandono.

Referencias bibliográficas

- Abiétar-López, M., Navas-Saurin, A.A., Marhuenda-Fluixá, F. y Salvà-Mut, F. (2017). La construcción de subjetividades en itinerarios de fracaso escolar. Itinerarios de inserción sociolaboral para adolescentes en riesgo. *Psychosocial Intervention*, 26(1), 39-45. <http://doi.org/10.1016/j.psi.2016.07.002>
- Alegre, M. Á. (2010). Casi-mercados, segregación escolar y desigualdad educativa: una trilogía con final abierto. *Educação y Sociedade*, 31(113), 1157-1178. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400006>
- Amer Fernández, J. y Mir Gual, A. (2017). Los procesos de implementación de los programas de mejora del rendimiento (PMAR). Perspectivas del profesorado, el alumnado y las familias. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(3), 133-150. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.3.2017.21623>
- Aramendi Jáuregui, P. y Vega Fuente, A. (2013). Los Programas de Cualificación Profesional Inicial. La perspectiva del alumnado del País Vasco. *Revista de Educación*, 360, 436-460.
- Blasco, J. y Casado, D. (coord.) (2013). *Evaluación de los programas de cualificación profesional inicial (PCPI)*. Ivàlua. Institut Català d'Avaluació de Polítiques Públiques.
- Bolívar, A. (2013). La nueva FP Básica: ¿"trucos estadísticos" para rebajar el abandono, vía de salida o verdadera cualificación profesional? *Ideal en clase*, 30 de noviembre.
- Bonal, X. (2018). *UNESCO. La política educativa ante el reto de la segregación escolar en Cataluña*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-UNESCO.
- Cedefop (2016). *Leaving education early: putting vocational education and training centre stage. Volume I: investigating causes and extent*. Publications Office. <http://dx.doi.org/10.2801/893397>
- Cerdà-Navarro, A., Salva-Mut, F., & Comas-Forgas, R. (2019). A Typology of Students in Intermediate Vocational Education and Training Programs based on Student Engagement
- REOP*. Vol. XX, nºX, Xer Cuatrimestre, XXXX, pp. XX - XX [ISSN electrónico: 1989-7448]

Factors, Sociodemographic Characteristics and Intentions of Dropping out. *European Journal of Education*, 54(4), 635-650. <https://doi.org/10.1111/ejed.12361>

Clasificación Nacional de Educación (2016). *Introducción y aspectos generales*. Instituto Nacional de Estadística.

Comisión Europea (2010). *Europa 2020: la estrategia de la Unión Europea para el crecimiento y la ocupación*. Publications Office of the European Union

Comisión Europea (2019a). *Structural Indicators for Monitoring Education and Training Systems in Europe – 2019: Overview of major reforms since 2015. Eurydice Report*. Publications Office of the European Union

Comisión Europea (2019b). *Education and Training. Monitor 2019*. Publications Office of the European Union

Consejo Escolar del Estado (2019). *Datos y principales indicadores del Sistema educativo español Resumen del Informe 2019*. MEFP.

Corujo Vélez, M^a. C., Méndez García, S. y Rodríguez Carmona, A. M^a. (2018). Valoración de los Programas de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento desde la visión de sus protagonistas en cuatro poblaciones de la provincia de Sevilla. *Tendencias pedagógicas*, 32, 31-48. <http://dx.doi.org/10.15366/tp2018.32.003>

Feria-Viceo, A. (2017). Una revisión de las políticas educativas contra el abandono escolar prematuro: el papel de la formación profesional. *Temas de Educación*, 23(2), 252-265.

Icart Trefí, M., y Vilà Suñé, M. (2019). Buenas prácticas de los programas de diversificación curricular desde la perspectiva de los profesionales. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(2), 8-24.

Instituto Nacional de Estadística (2017). *Encuesta de población activa. Metodología 2005. Descripción general de la encuesta*. <https://www.ine.es/inebaseDYN/epa30308/docs/resumetepa.pdf>

Marín Marín, J.A., García Carmona, M. y Sola Reche, J.M. (2014). Reflexión y análisis sobre los Programas de Cualificación Profesional Inicial como medida de inclusión social y educativa en Andalucía (España). *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(1), 83-102.

Martín Algarra, A. M.^a y claustro de profesores (2015). Intervención psicoeducativa con alumnos en riesgo de abandono escolar y con sus familias. *Revista del Consejo escolar del estado* 4(7), 124-132.

Martín Ortega, E. (2000). Programas de diversificación curricular: uso, pero no abuso. *Cuadernos de Pedagogía*, 293, 18-22.

Martínez García, J. S. (2012). Fracaso escolar y comunidades autónomas. En M. Puelles (ed.) *El fracaso escolar en el Estado de las autonomías*. Wolters Kluwer.

Miñaca, I. y Hervás, M. (2013). Intervenciones dirigidas a la prevención del fracaso y abandono escolar: Un estudio de revisión. *Revista Española de Educación Comparada*, 21, 203-220

Monarca, H.A., Rappoport, S. y Fernández González, A. (2012). Factores condicionantes de las trayectorias escolares en la transición entre enseñanza primaria y secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(3), 49-62.

- Montero Fernández, M. y González Ponte, L. (2002). Cómo mejorar la autorregulación del estudio en educación secundaria. Valoración de un programa de acción tutorial. *Contextos Educativos*, 5, 215-226.
- Morales, J. (2020). El rol orientador del docente en el contexto comunitario. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(2), 29-37. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.2.2020.27984>
- Morentin-Encina, J. y Ballesteros Velázquez, B. (2020). Tanto por cierto: Análisis de la medida del Abandono Temprano de la Educación y Formación. *Revista de Educación*, 389, 143-176. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-389-458>
- Navarro Hinojosa, R. (2006). Los Programas de Diversificación Curricular: ¿qué opinan los alumnos que los ha cursado? *Revista Española de Pedagogía*, 233(1), 123-142.
- Romero Rodríguez, S. (2004). Aprender a construir proyectos profesionales y vitales. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15(2), 337-354.
- Romero Rodríguez, S., Álvarez Rojo, V. , García Gómez, S., Gil Flores, J., Gutiérrez Rodríguez, A., Seco Fernández, M., Jaén Martínez, A., Martín Padilla, A., Martínez del Río, C., Molina García, L. y Santos López, C. (2012). El alumnado de formación profesional inicial en Andalucía y sus necesidades de orientación: algunas aportaciones. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(2), 4 -21. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.23.num.2.2012.11404>
- Romero-Rodríguez, S., Seco-Fernández, M. y Lugo-Muñoz, M. (2015). Orientar desde el Ser: algunas aportaciones del programa Orient@cual para la elaboración del proyecto profesional y vital de alumnado de PCPI y CFGM. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 75-89. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.2.219121>
- Salvá-Mut, F., Quintana-Murci, E. y Desmarais, D. (2014). Inclusion and exclusion factors in adult education of youth with a low educational level in Spain. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 1-15. <http://dx.doi.org/10.3384/rela.2000-7426.rela0121>
- Sarcedo Gorgoso, M^a C., Santos, M^a C. y Sanjuán Roca, M^a del Mar (2017). La formación profesional básica, ¿alternativa al fracaso escolar? *Revista de Educación*, 378, 78-112.
- Tarabini, A. y Montes, A. (2015). La agenda política contra el abandono escolar prematuro en España: la LOMCE contra las evidencias internacionales. *Avances de supervisión educativa*, 23, 1-20.
- Tarabini, A., Bonal, X., Castejón, A., Curran, M. y Montes, A. (2016). *Los principios de un sistema educativo que no deje nadie atrás. Save the children.*
- Torres Santomé, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación*, 345, 83-110.
- Torres Santomé, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas.* Morata.

Fecha de aceptación: 13/11/2020

5. CONCLUSIONES

5.1. Conclusiones derivadas de la revisión conceptual y sistema de medida

(Se desprenden de las siguientes publicaciones: REOP 20, RES 20, AIBR 19, AIDIPE 19, CILME 18).

5.1.1. De lo comprensivo a lo excluyente

La inclusión del concepto de “lo diverso” en las diferentes leyes educativas promulgadas en España, tiene como objetivo la inclusión de todo el alumnado en la comunidad educativa, sin exclusiones. Resulta contradictorio que esta comprensión de la diversidad se materialice más adelante en exclusión educativa. Lo que se establece como inclusivo, en la práctica se traduce en excluyente. La diversidad es una característica consustancial al ser humano y, sin embargo, en el sistema educativo se materializa frecuentemente este concepto como déficit a través de las Medidas de Atención a la Diversidad (MAD). Las políticas educativas vienen normalizando la separación de cierta parte del alumnado, cuando este hecho no tiene nada de natural y evidente.

Los centros educativos juegan un papel fundamental en la aplicación de estas medidas y en la comprensión del concepto de diversidad. Es necesario la adopción de un rol activo en la forma de aplicar las MAD y asumir la diversidad como un aspecto positivo. No adoptar este rol activo y entender la diversidad como algo estático, provoca la falta de oportunidades educativas para todos los estudiantes.

La diversidad como déficit es evidenciada en la práctica docente como resultado de un proceso de comparación con el “alumnado ideal”, de acuerdo con las expectativas docentes. El desajuste se interpreta como diferencia y con ello se justifica la exclusión de acuerdo a la lógica meritocrática, en la cual, la idea del éxito educativo se relaciona con resultados académicos y prestigio social. Se interioriza entonces un concepto de diversidad basado en el déficit, mediante el cual se aparta al alumnado que se sale de la norma para no entorpecer los éxitos de sus compañeros, creando una nueva categoría de sujetos: aquellos a los que no les gusta o no se les da bien estudiar.

Esta categorización de sujetos conforma el llamado abandono educativo, resultando ser una etiqueta pobre que no permite conocer razones y experiencias de los estudiantes implícitas en su decisión de abandonar.

Desde el punto de vista oficial la preocupación no está en las personas, sino en los datos.

5.1.2. Del concepto a la medida

El abandono educativo es un tema de interés y preocupación en las políticas y sistemas educativos. Su reducción desde el año 2009 en España, aun siendo el país de la Unión Europea con mayor porcentaje de abandono, parece indicar una considerable mejora de nuestro sistema educativo. Así lo entienden diferentes personajes públicos como políticos y periodistas, tratando de justificar el discurso que se ofrece desde Europa, que instala las consecuencias del ATEF en el imaginario del miedo: “El abandono escolar prematuro constituye un obstáculo para el crecimiento económico y el empleo, ya que obstaculiza la productividad y la competitividad y agudiza la pobreza y la exclusión social” (Comisión Europea, 2017). Queda justificado entonces articular políticas y medidas para su reducción, pues no sólo afecta a lo educativo, sino también a lo productivo y laboral. De ahí nace el interés por cuantificarlo y, en cierto modo, por abordarlo desde una perspectiva economicista que enlaza con la Encuesta de población Activa (EPA) como instrumento de recogida de información.

El análisis de su medida plantea ciertos dilemas y arbitrariedades para el contexto escolar. Por una parte, la operativización del abandono permite que una misma persona pueda “entrar y salir de la estadística” por razones discutibles. Entre ellas, la variabilidad de la respuesta dependiendo del momento de realización de la encuesta, la variabilidad en el cómputo ante un mismo tipo de estudio, los límites en el reconocimiento de algunas modalidades formativas o el límite de la edad de 24 años como criterio de medición.

Por otra parte, se prescinde de considerar variables pedagógicas en la definición de criterios de selección de participantes en la encuesta . Aspectos como la ruralidad, la

proximidad a institutos públicos y la facilidad de acceder a ellos, la proximidad a ciudades universitarias, la facilidad de acceso al mercado de trabajo (Santamaría, 2015; Holgueras, 2016; Martínez-Novillo, 2017), por ejemplo, explican diferencias en la tasa de abandono y no son consideradas en la selección de informantes.

Por otro lado, la decisión de cuántas van a ser las personas entrevistadas por comunidad se justifica por el coste que conlleva la realización de la EPA en algunas zonas geográficas. El número de participantes a nivel estatal resulta suficiente, pero es necesario reconocer el sesgo producido por no tener en cuenta la muestra que aporta cada comunidad. Sin embargo, a nivel autonómico no se podría hablar de suficiencia de la muestra. La interpretación de los datos del ATEF en las distintas autonomías no es un objetivo establecido en la propia EPA. El problema reside en el uso inadecuado de la información, tanto por la administración educativa como por parte de la academia, que toma como válido un indicador general para ofrecer una información segmentada por comunidades.

5.1.3. De la medida a las políticas educativas

El panorama es complejo: las medidas educativas impulsadas por la LOE (2006) y LOMCE (2013) para prevenir y dar respuesta al ATEF no son objeto de evaluación por parte de las administraciones públicas. Además, los resultados que ofrece la EPA hacen referencia al seguimiento de formación ofrecida tanto por educación como por trabajo. Por ello, la cuantificación del abandono educativo no permite conocer con detalle qué está ocurriendo en la promoción de los estudiantes desde secundaria hasta niveles postobligatorios.

Para comprender qué ocurre, es necesario analizar esta progresión y conocer sus implicaciones para la orientación educativa. Se comprueba que la orientación ofrecida al término de la secundaria facilita que los estudiantes prosigan su trayectoria educativa. Sin embargo, existen otras formas de desenganche educativo previas al término de secundaria, prácticamente el 20% del alumnado no llega a matricularse 4º de ESO y el 30% no llega a concluir, cifra constante año tras año. A pesar de todo, las cifras de

abandono disminuyen. El análisis de las trayectorias muestra que, a diferencia de la legislación anterior en la cual los PCPI's computaban como abandono, con la legislación actual, convertidos en FPB, no lo hacen. De seguir con la tendencia actual, se alcanzará en 2023 el logro del objetivo europeo sin que nada haya mejorado sustancialmente

Estos resultados muestran la relatividad de los datos y la posibilidad que ofrecen para justificar ciertos propósitos sin que nada haya variado sustancialmente. Por ello, es necesario situar a las personas como centro en el estudio del abandono, reconstruyendo las trayectorias de estos estudiantes a través de sus propias voces y experiencias.

5.2. Conclusiones derivadas del trabajo de campo

(Se desprenden de las siguientes publicaciones: **REICE 18, FUENTES 19, Edit. 20, CILME 17, CIMIE 17, AIBR 20**).

En la narrativa de los estudiantes sobre su etapa de escolaridad, las prácticas de atención a la diversidad quedan traducidas a vivencias de exclusión. Los recursos (docentes, material pedagógico, tiempo de enseñanza, apoyo escolar y social, recursos organizativos, entre otros) y las condiciones de aprendizaje (niveles de inclusión, currículo, prácticas docentes, entornos escolares, entre otros) continúan marcados por la herencia de una escuela homogénea, en donde las personas entrevistadas no han encontrado su espacio. Los contenidos meramente académicos, principalmente en la secundaria obligatoria, no responden a las necesidades de aprendizaje de los participantes en este estudio, viéndose empujados a seleccionar otro tipo de trayectorias educativas que respondieran a sus intereses.

En este sentido, podemos cuestionar la concepción del abandono desde el punto de vista oficial como problema que es necesario resolver. Para algunas personas resulta ser la única solución. Hay situaciones vitales que rodean al momento de dejar la escuela que tienen mayor importancia que el hecho de dejarla: problemas de autoestima y falta de confianza en sí mismo, de pérdida y desorientación, problemas con el alcohol y drogas, bullying... Centrarse únicamente en lo académico es no querer ver qué sucede a nivel

social. Se pone de manifiesto que, contrariamente a lo que se pudiera pensar, hay personas que consideran la salida del sistema educativo como necesaria.

Esta visión positiva del abandono también se relaciona con conocer otras formas de aprender que no guardan relación con lo que sucede en las aulas. Tras la decisión de abandonar el sistema educativo, las trayectorias de vida reafirman la capacidad de aprender, invisibilizada en la escuela.

La única salida que tienen estas personas es romper con su trayectoria educativa obligatoria y poder optar a otros tipos aprendizaje y formación, construyendo un camino propio a partir de sus intereses. Un camino que permite algo que es penalizado en el sistema educativo formal: el error. Gracias a ello se experimenta tanto el éxito como el fracaso de las propias decisiones que se van tomando, generando en estas personas un crecimiento personal basado en la autonomía y en la gestión personal de sus emociones que origina un mayor nivel tanto de autoestima como de confianza. Además, proporciona aprendizajes que están relacionados con el autoconocimiento y la construcción de la propia identidad, así como con la relación de esta identidad con su entorno, que nada o poco tienen que ver con los contenidos curriculares establecidos en el sistema obligatorio.

Por otro lado, los sentimientos que provoca el desenganche educativo son complejos. Algunas personas sienten felicidad y liberación y otras, en cambio, tristeza y frustración. Estos dos sentimientos que parecen contradictorios son en realidad complementarios. Los dos son parte del mismo problema, el proceso de abandono. Estos sentimientos son en parte causados por las necesidades no cubiertas del actual sistema educativo que provoca situaciones de exclusión. Algunas personas consideran a la ESO como un espacio cerrado y desvinculado de “la vida real” y a la decisión de abandono como liberadora y concientizadora.

Mientras que los sentimientos positivos se generan a partir de la decisión de abandonar una determinada situación educativa insostenible, los negativos hacen referencia a lo que la persona siente sobre sí misma, es decir, a la falta de reconocimiento de su “valor”

por parte de la sociedad (en nuestro caso la educativa), generando sentimientos de inutilidad y rendición.

La comprensión del proceso de abandono resulta, cuanto menos compleja. Los sentimientos y valoraciones de estas personas ponen de manifiesto cierta controversia entre los escenarios “dentro” y “fuera” de la escuela. Proponen romper con la normatividad y la estructuración del sistema escolar y abrir la escuela a nuevos tipos de relaciones en los que generar espacios de convivencia compartida y aprendizajes emocionales y de gestión de conflictos. Para algunas de ellas, el sistema educativo debe funcionar como un único espacio en el que la diversidad de aprendizajes, de enseñanzas, de elecciones, de personas, sea entendida como lo cotidiano, sin necesidad de exclusión. Por ello, implementar mejoras educativas que fomenten la inclusión y resuelvan estas tensiones es necesario.

5. 3. Implicaciones para la política y práctica educativa

(Se desprenden de las siguientes publicaciones: **REICE 18, FUENTES 19, RES 20, REOP 20**, Edit. 20, CIMIE 17, CILME 17, CILME 18, AIDIPE 19, AIBR 19, AIBR 20).

Las aportaciones de los estudiantes sobre la realidad escolar vivida y la escuela deseada abren una reflexión sobre la orientación de políticas y prácticas educativas que pretenden prevenir y dar respuesta al abandono educativo. El nivel teórico donde se mueve la regulación del sistema educativo trata de favorecer la capacidad y motivación por aprender. Sin embargo, la práctica se ve impulsada por otras inercias que explican lo que ocurre en las escuelas desde la lógica de la acumulación y competencia, dejando a un lado el compromiso por la equidad.

Por ello, la evaluación del modelo escolar debe realizarse desde otros enfoques contextuales de mayor complejidad y otros puntos de vista como el relacional, social, o emocional. Esto ayudaría a planificar estrategias educativas personalizadas.

Estas estrategias se fundamentarían en aspectos clave como con la creación de un clima de participación, escucha y reconocimiento positivo de las capacidades del alumnado,

promoviendo su autonomía y libertad de elección según sus propios intereses. Implica asimismo suprimir la jerarquía entre las diferentes asignaturas, rompiendo la creencia de que haya asignaturas de primera y de segunda, valorando en menor medida al alumnado interesado en estas últimas. Para muchas personas, la oferta formativa es escasa. Al final, estas personas se ven empujadas a salir del sistema educativo y a buscar espacios fuera de la escuela en los cuales se les valore, actuando de refugio para el aprendizaje significativo y motivacional, logrando ser mucho más versátiles y efectivos que el formal.

Además, se muestra como fundamental el seguimiento y acompañamiento del alumnado, tanto fuera como dentro del aula, sobre todo en los periodos de transiciones educativas, en los que el fomento del vínculo afectivo resulta esencial. Otros aspectos resultan también importantes como el efecto compañero.

Por otro lado, reforzar las necesarias conexiones, reforzar las necesarias conexiones entre educación formal y no formal es una demanda actual a nivel socioeducativo y urge repensar la escuela como espacio de aprendizaje social. En este sentido, el ámbito de lo no formal ofrece otra permeabilidad de respuestas a las necesidades e intereses diversos de las personas, apuntalando así su interés como escenarios de aprendizaje en los cuales, las vivencias y experiencias ocupan un papel central en las estrategias educativas orientadas al ámbito emocional de la educación.

En este sentido, el abandono escolar no es un problema de los estudiantes, es un problema de la comunidad educativa. Por ello, se requiere una cohesión de todos los agentes para prevenirlo y dar respuestas adecuadas. La orientación debe situar a la persona como centro de atención y valorar cómo se van perfilando las trayectorias escolares de estudiantes cuidando especialmente la etapa secundaria.

Por ello, se deben tejer redes con la comunidad e incorporar nuevos actores que ayuden a ello como la figura de la educación social. Como algunas investigaciones han señalado (González, Olmos y Serrate, 2015; Bretones, Solé, Meneses, Castillo y Fàbregues, 2019), la participación de educadores sociales en los escenarios educativos formales facilitaría significativamente este logro. La calidad de la educación está relacionada con la calidad

de los espacios de relaciones (González y San Fabián, 2018) y, por ello, esta figura profesional podría contribuir a apoyar la buena marcha de los centros, cubrir necesidades que los demás profesionales de la educación no pueden hacer y vehicular propuestas de índole social y comunitaria (Vila, Cortés y Martín, 2020).

Considerar esta figura profesional en los espacios educativos formales proporcionaría enseñanzas y aprendizajes demandados por gran parte de las personas que deciden cambiar de trayectoria educativa, cuya consecuencia directa sería prevenir procesos de desenganche y de pérdida de interés que se dan en gran parte del alumnado.

5.4. Propuestas y continuidad

A partir de la reflexión realizada, la propuesta de medida va en la línea defendida por Bayón (2016), que subraya los problemas de precisión derivados del trabajo con datos muestrales en lugar de contar con datos censales. Se debería exigir una medida fina del ATEF, basado en la progresión del estudiante a lo largo de su escolaridad. En el análisis y evaluación del ATEF estos datos deben proceder de registro de estudiantes. Se sugieren estudios longitudinales que aborden la trayectoria escolar de los estudiantes, con sus discontinuidades y rupturas, ofreciendo de este modo información sobre sus recorridos en los distintos niveles del sistema educativo. Los distintos países de la UE ya están introduciendo medidas que modifican y amplían la información recogida en las encuestas de población activa (Comisión Europea, 2019). En el caso de España, se subraya la carencia de registros basados en resultados de estudiantes como forma de cálculo del abandono. Resulta insuficiente la información disponible para comprender qué está ocurriendo y ofrecer la atención necesaria desde la orientación y acción tutorial.

Por otro lado, la complejidad de los relatos abre diferentes frentes que no pueden ser abordados en una investigación única. La investigación de cómo se aprende en contextos no formales no cuenta con un amplio recorrido. Se necesita profundizar en esta temática para comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje en el ámbito no formal y analizar sus logros. Analizar por qué en este ámbito los estudiantes consiguen

sus objetivos propuestos, por qué su nivel de implicación es mayor y por qué disfrutaban como antes en el instituto no lo hacían. El abandono educativo está intrínsecamente unido a otras muchas vivencias, vivencias que, por lo general, son mucho más intensas. Por ello es interesante analizar en los ámbitos no formales las medidas y estrategias educativas implementadas que estén orientadas a trabajar el ámbito emocional de la educación.

6. RESUMEN

6.1. Resumen en castellano

Esta tesis doctoral realizada por compendio de publicaciones parte de la siguiente base: si el sistema educativo no está posibilitando que todas las personas se sientan parte de él, será necesario estudiar los espacios que se encuentran fuera, donde sí sienten que forman parte, y rescatar de ahí los aprendizajes obtenidos, puesto que la educación sucede en contextos y situaciones muy diversos, no solo en las escuelas (Aguado y Mata, 2017).

Se pretende con esta investigación contribuir a la mejora sustantiva de la educación, es decir, aportar claves de interés en políticas y prácticas educativas que garanticen oportunidades efectivas para que todos y cada uno de los y las estudiantes logren los aprendizajes necesarios (Escudero, 2006).

El trabajo estudia el abandono educativo desde diferentes perspectivas. Son varios los objetivos propuestos (12), todos ellos en clave de mejora educativa. La metodología utilizada ha sido por un lado la revisión conceptual y la revisión del sistema de medida y, por el otro, la realización de relatos de vida a través de una metodología cualitativa.

Los resultados muestran que la comprensión del proceso de abandono resulta, cuanto menos compleja. La relatividad de los datos y la posibilidad que ofrecen para justificar ciertos propósitos orientados en la reducción del abandono sin realizar cambios sustanciales. Por otro lado, los sentimientos y valoraciones que realizan las personas colaboradoras ponen de manifiesto cierta controversia entre los escenarios “dentro” y “fuera” de la escuela. Proponen romper con la normatividad y la estructuración del sistema escolar y abrir la escuela a nuevos tipos de relaciones en los que generar espacios de convivencia compartida y aprendizajes emocionales y de gestión de conflictos. Además, se deben tejer redes con la comunidad e incorporar nuevos actores como la figura de la educación social.

Los artículos, a excepción del cuarto que está aceptado y en proceso editorial, pueden recuperarse de los siguientes enlaces:

<https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.001>

<http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2019.v21.i2.01>

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-389-458>

6.2. Resumen en inglés

This doctoral thesis, which has been published as a compendium of publications, starts from the following premise: if the education system is not making it possible for everyone to feel part of it, it will be necessary to study the spaces outside, where they do feel they are part of it, and to rescue from there the learning obtained, since education takes place in very diverse contexts and situations, not only in schools (Aguado and Mata, 2017).

The aim of this research is to contribute to the substantive improvement of education, that is to say, to provide keys of interest in educational policies and practices that guarantee effective opportunities for each and every one of the students to achieve the necessary learning (Escudero, 2006).

The paper studies educational dropout from different perspectives. Several objectives are proposed (12), all of them in terms of educational improvement. The methodology used has been, on the one hand, a conceptual review and a revision of the measurement system and, on the other, the production of life stories through a qualitative methodology.

The results show that understanding the process of abandonment is, at least, complex. The relativity of the data and the possibility they offer to justify certain purposes aimed at reducing abandonment without making substantial changes. On the other hand, the feelings and assessments made by the collaborators reveal a certain controversy between the scenarios "inside" and "outside" the school. They propose to break with the regulations and the structure of the school system and open the school to new types of relationships in which to generate spaces of shared coexistence and emotional learning and conflict management. In addition, networks should be woven with the community and new actors incorporated, such as the figure of social education.

The articles, except for the fourth one which is accepted and in the editorial process, can be retrieved from the following links:

<https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.001>

<http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2019.v21.i2.01>

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-389-458>

7. OTRAS APORTACIONES

Se ha decidido incluir desde el comienzo de la tesis doctoral los congresos realizados por considerar sus aportaciones fundamentales para la comprensión del proceso de investigación realizada (ver Tabla I).

Estas aportaciones se han podido ir viendo en los anteriores apartados.

8. INFORME DEL FACTOR DE IMPACTO

En la tabla V se puede comprobar el factor de impacto siguiendo las indicaciones realizadas en la normativa de tesis doctoral por compendio de publicaciones:

Tabla V. Factor de impacto

Revista	Año Publicado	Base de datos	Año	Impacto	Cuartil
Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación	2018	SCOPUS	2018	0.00	Ingreso
			2019	0.26	Q1
Revista Fuentes	2019	SCOPUS	2019	0.12	Q4
Revista de Educación	2020	SCOPUS	2020	0.72	Q2
		JCR	2020	0.76	Q4
Revista Española de Orientación y Psicopedagogía	2020	SCOPUS	2020	0.60	Q3

Fuente: Elaboración propia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado Odina, T. y Mata Benito, P. (2017). *Educación Intercultural*. UNED.
- Aguado Odina, T., Ballesteros Velázquez, B. y Mata Benito, P. (2013). El sentido de la escolaridad obligatoria: Igualdad de oportunidades versus selección y competitividad. *Avances en Supervisión Educativa*, 18, 1-19. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100009>
- Aguado, M.T. y Ballesteros, B. (2012). Equidad y diversidad en la educación obligatoria. *Revista de Educación*, 358, 12-16.
- Alegre, M. Á. (2010). Casi-mercados, segregación escolar y desigualdad educativa: una trilogía con final abierto. *Educação y Sociedade*, 31(113), 1157-1178. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400006>
- Bonal, X. (2018). *UNESCO. La política educativa ante el reto de la segregación escolar en Cataluña*. París: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-UNESCO.
- Bretones Peregrina, E.; Solé Blanch, J.; Meneses Naranjo, J.; Castillo Carbonell, M.; Fàbregues Feijóo, S. (2019). ¿Qué dicen los centros educativos de Cataluña sobre la incorporación de educadoras y educadores sociales en las escuelas y los institutos? *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 71, 39-59.
- Calvo Bayón, S. (2016). *El abandono escolar temprano: un estudio de los factores explicativos en las Comunidades Autónomas españolas* (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid, Valladolid, España.
- Comisión Europea (2017). *Fichas temáticas del semestre europeo. Abandono escolar*. Bruselas.
- Comisión Europea (2019). *Education and Training. Monitor 2019*. Luxemburgo.
- Consejo Europeo (2002). Programa de trabajo detallado para el seguimiento de los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación en Europa. Bruselas.
- Escudero, J. M. (2006). Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación. *Revista de Educación*, 339, 19-41.
- Escudero, J. M., González González, M. T. y Martínez Domínguez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: Comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64.

- Glasman, D. (2000). Le Décrochage scolaire: une question sociale et institutionnelle. *Ville-École-Intégration Enjeux*, 122, 10-25.
- González Fernández, M.F. y Padilla Carmona, T. (2014). Investigación narrativa. Historias de vida. En B. Ballesteros (Coord.), *Taller de investigación cualitativa* (pp. 77-102). Madrid.
- González, M. T. y San Fabián, J. L. (2018). Buenas prácticas en medidas y programas para jóvenes desenganchados de lo escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio Educativo*, 16(2), 41-60. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.003>
- González, M., Olmos, S. y Serrate, S. (2015). Pensamiento y acción so-cioeducativa en contextos de enseñanza secundaria. Un estudio descriptivo-correlacional. *Teoría de la Educación*, 27(2), 91-114. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu201527291114>
- Holgueras González, A. I. (2016). Análisis de la influencia de la orientación profesional en los jóvenes en situación de abandono escolar. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 137-156.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- Marchesi Ullastres, A. (2003). *El fracaso escolar en España*. Fundación Alternativas.
- Martínez García, J. S. (2012). Fracaso escolar y comunidades autónomas. En M. Puelles (ed.) *El fracaso escolar en el Estado de las autonomías*. Madrid.
- Martínez-Novillo, J. R. (2017). La construcción del «fracaso escolar» en España. Génesis y cristalización de un problema social. *Papers. Revista de sociología*, 102(3), 477-507. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers.2297>
- Mena, L., Fernández, M. y Riviere, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación, número extraordinario*, 119-145.
- Murillo, S. y Mena, L. (2006) *Detectives y camaleones: el grupo de discusión una propuesta para la investigación cualitativa*. Madrid.
- Pérez Sánchez, C.N. (2000). La escuela frente a las desigualdades sociales. Apuntes sociológicos sobre el pensamiento docente. *Revista iberoamericana de Educación*, 23. <https://doi.org/10.35362/rie2301011>

- Rumberger, R. (2001). *Why Students Drop Out of School and What Can Be Done*. Conferencia presentada en el Congreso Dropouts in America: How Severe is the Problem? What Do we know about Intervention and Prevention? Harvard University. <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674063167>
- Santamaría Luna, R. (2015). El abandono escolar prematuro en zonas rurales de Europa y España. *Avances en Supervisión Educativa, revista de la asociación de inspectores de educación de España*, 24, 1-44.
- Susinos Rada, T. (2012). Presentación. Las posibilidades de la voz del alumnado para el cambio y la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 16-23. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-359-194>
- Torres Santomé, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación*, 345, 83-110.
- Torres Santomé, J. (2017) *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Madrid.
- Vila, E. S, Cortés, P. y Martín V. M. (2020). Los Educadores y Educadoras Sociales en los Centros Educativos de Andalucía: Perfil y desarrollo Profesional. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(1), 47-64. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.1.003>

ANEXOS

ANEXO I

Modelo de Consentimiento Informado

MODELO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

(Solicitud de consentimiento según capítulo II del *REAL DECRETO 1720/2007, de 21 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de desarrollo de la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de protección de datos de carácter personal*).

D. Javier Morentin Encina, como director del proyecto de tesis doctoral "*Estudio etnográfico del abandono escolar prematuro y prácticas educativas de segunda oportunidad como proceso de mejora social del territorio. Hacia un enfoque inclusivo a partir de la voz de los protagonistas*", redacto este documento de Consentimiento Informado con la intención de dejar constancia por escrito de las características del proyecto de investigación que se está realizando. Así mismo, a través de este documento solicito su colaboración y consentimiento en este estudio, así como su autorización para el análisis de los datos recogidos. Para ello le expongo la siguiente información:

- Esta investigación forma parte de un proyecto de investigación financiado por el Gobierno de Navarra. El proyecto se lleva a cabo en Pamplona.
- El **objetivo general** de este proyecto es
Conocer parte de las necesidades no cubiertas en el sistema educativo formal que fomentan su abandono.
Conocer cuáles son las estrategias y escenarios alternativos positivos fuera del sistema educativo.
Conocer cuáles son los aprendizajes generados al no seguir en el sistema educativo formal.
- La información será recogida a través de la entrevista utilizando una grabadora como medio para después poder transcribir las entrevistas y proceder a su posterior análisis.
- El equipo de investigación se compromete a que en el informe de este proyecto no aparezcan datos que revelen la identidad de la persona participante, sin consentimiento previo de la misma. Sus datos personales son confidenciales y están protegidos por la vigente Ley Orgánica de Protección de Datos 15/1999. Estos serán incorporados y utilizados de manera confidencial en los informes y publicaciones correspondientes a la difusión de la investigación. Podrá rectificarlos o cancelarlos cuando lo desee.
- Así mismo, el equipo investigador, se compromete a devolver el informe de la investigación a la comunidad educativa del centro.

Para finalizar, el investigador agradece la colaboración en este proyecto, no sólo por la gran importancia de su testimonio sino también por la confianza que nos ha depositado. A través de este documento, la persona colaboradora se compromete a participar activa y voluntariamente en esta investigación.

De esta forma se procede a la firma de este consentimiento informado:

Yo, _____, como colaborador, declaro estar informado y autorizo al investigador de este proyecto a la recopilación, custodia y tratamiento de los datos necesarios para el desarrollo de este estudio, así como en las actividades de difusión de los resultados en contextos formativos y de investigación.

En Pamplona, a de de 20..

Colaborador/a en la investigación

Investigador Principal

Fdo:.....

Fdo:.....

DNI nº.....

DNInº:72.808.446Z

ANEXO II

Guion entrevistas I

0. FECHA

1. ROMPER EL HIELO

Saludo inicial, agradecimiento y pequeña conversación.

Resaltar importancia y necesidad de su participación sincera.

2. PRESENTACIÓN

1.1. Personal

1.2. Del objetivo de la entrevista

Necesidades, estrategias y aprendizajes

3. PRESENTACIONES: DATOS PERSONALES DEL/DE LA INFORMANTE

(Explicación sobre el uso que se le darán a los datos recogidos)

- Nombre (o pseudónimo) del/de la informante
- Edad
- Cursando

4. CONTENIDO

PRESENTACIÓN

1. ¿Cómo eres?, ¿cómo quieres presentarte?
2. ¿Qué te gusta?, ¿qué haces?

ÁMBITO SOCIO-LABORAL

3. ¿Cómo has llegado hasta aquí?, ¿cuál ha sido tu trayectoria?
4. ¿Por qué decidiste este proyecto? ¿Quién te ha ayudado o impulsado a hacerlo (familia, amigos, otros...)?
5. ¿Cómo valoras lo que estás haciendo?
6. ¿Qué conocimientos/habilidades son los que te resultan más útiles? ¿Dónde y cómo los has adquirido?
7. ¿En qué momento tomaste la decisión de iniciar este proyecto? ¿Cuáles han sido las circunstancias facilitadoras?
8. Las personas de los grupos con los que te mueves, ¿han tomado decisiones similares?

9. ¿Cómo te sientes con ellos, qué valoras de ellos, cómo te sientes valorado por ellos?

ÁMBITO ESCOLAR

10. ¿Cómo ha sido y cómo recuerdas tu experiencia escolar?

11. ¿Para qué te ha servido la escuela?

12. ¿Qué es lo que más te marcó de la escuela?

13. ¿Por qué tomaste la decisión de interrumpir los estudios?

14. ¿Qué has sentido tras tomar esa decisión?

15. ¿Quién ha intervenido en esta decisión?

16. ¿Cómo te desafía el lema “sin título no vas a ningún lado”?

17. ¿Te sentiste valorado en la escuela (profesores, compañeros...)?

18. ¿Cómo fue aceptada esta decisión en tu grupo (familia, profesores, amigos...)?

19. ¿Qué respuesta ofrecen las escuelas a las aspiraciones y expectativas de sus estudiantes?

A MODO DE PROPUESTA

20. ¿Qué comentarías a alguien que viviera una situación similar?

21. ¿Qué tipo de apoyos y formación crees necesario fomentar?

22. Cómo sería tu escuela ideal: propuestas

5. FINAL DE LA ENTREVISTA

1. Introducción a la despedida.

2. Meta pregunta: pregunta de cierre sobre el contenido.

23. ¿Hay algo que no te haya preguntado y que debería haberlo hecho?

24. ¿Hay algo que quieras añadir?

3. Agradecimiento y despedida

TIEMPO PREVISTO PARA CADA ENTREVISTA: 60'

ANEXO III

Guion entrevistas II

0. FECHA

1. ROMPER EL HIELO

Saludo inicial, agradecimiento y pequeña conversación.

Resaltar importancia y necesidad de su participación sincera.

2. PRESENTACIÓN

1.1. Personal

1.2. Del objetivo de la entrevista

Necesidades, estrategias y aprendizajes

3. PRESENTACIONES: DATOS PERSONALES DEL/DE LA INFORMANTE

(Explicación sobre el uso que se le darán a los datos recogidos)

- Nombre (o pseudónimo) del/de la informante
- Edad
- Cursando

4. CONTENIDO

OBJETIVO: PRESENTACIÓN

25. Si tuvieras que presentarte ¿Cómo te presentarías? ¿Cómo te gustaría presentarte?
26. ¿Qué destacas de ti mismx? ¿Qué tienes tú que lxs demás no?
27. Esto, ¿siempre ha sido así?
28. ¿Cuál ha sido tu trayectoria hasta llegar aquí?

OBJETIVO: NECESIDADES

29. Durante tu etapa escolar, ¿qué rescatas como positivo?
30. ¿Qué te hubiera hecho falta para que estuviera mucho más a gusto?
31. Durante tu etapa secundaria ¿qué rescatas como positivo?
32. ¿Qué te hubiera hecho falta para que estuviera mucho más a gusto?

OBJETIVO: ESTRATEGIAS (identificar nuevos escenarios, medidas concretas para mantener al alumnado “enganchado”)

33. ¿Cómo te sientes al dejar el instituto?
34. ¿A quién o quienes acudes después? (centros de inserción, programas, etc.), ¿dónde vas después de “lo escolar”?, ¿qué esperabas encontrar?
35. Si tuvieras que elegir un momento, ¿dónde te has sentido más a gusto?, ¿te has sentido valorado?

OBJETIVO: APRENDIZAJES REFERIDOS A LA ETAPA POST-SECUNDARIA

36. ¿Qué consideras que has aprendido que no hubieras aprendido si hubieras seguido en el sistema educativo? ¿Qué nuevas capacidades has adquirido? (nivel personal, laboral, familiar, amigos, educación...) ¿Qué has aprendido de ti mismx?
37. Consideras positivo o negativo salir del instituto, ¿por qué?
38. ¿Cómo has aprendido lo que has aprendido?
39. ¿Cómo hacemos para que la educación sea para todxs?, ¿cuál es la escuela ideal para ti?, ¿se puede hacer algo que ayude en esa edad?, ¿qué podrías hacer tú?
40. ¿Qué apoyos/formación es necesario fomentar?
41. ¿Qué comentarías a alguien que viviera una situación similar?
42. (Pregunta para los de IESNAPA): ¿Por qué ahora sí y antes no?

OBJETIVO: TIC'S (hipótesis: peso que tiene lo no formal, lo flexible, lo desestructurado)

43. ¿Cómo llegas a ello?
44. ¿Cómo diferencias entre lo que “vale” y no “vale”?
45. ¿Te ha servido?

5. FINAL DE LA ENTREVISTA

1. Introducción a la despedida.
2. Meta pregunta: pregunta de cierre sobre el contenido.

46. ¿Hay algo que no te haya preguntado y que debería haberlo hecho?
47. ¿Hay algo que quieras añadir?

3. Agradecimiento y despedida

TIEMPO PREVISTO PARA CADA ENTREVISTA: 45'

6. AUTOEVALUACIÓN DE LA ENTREVISTA

Una vez acabada la entrevista, y al tiempo de haberla realizado, procederé a realizar una autoevaluación de la misma. Me haré las siguientes preguntas (justificar respuesta con observaciones):

- ¿El entrevistado tuvo dificultad para entender las preguntas formuladas?
- ¿Mi vocabulario fue apropiado?
- ¿Controlé demasiado la situación?
- ¿Estuve alerta a la conducta no verbal del entrevistado?
- ¿Establecí y mantuve el clima de confianza?
- ¿Realicé una escucha activa?
- ¿Cómo manejé los silencios?
- ¿La entrevista logró sus metas?

ANEXO IV

Evaluación de entrevistas

RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DE ENTREVISTAS PARA LA MEJORA INVESTIGADORA

Evaluación entrevista Informante 1

Se realiza la entrevista cerca de una carretera. En algunos momentos la calidad del audio para la transcripción no es muy buena y no puedo escuchar bien lo que dice.

No sé si ha podido influir algo el hecho que el centro donde trabaja/estudia el informante me haya dejado realizar las entrevistas en horario laboral. Por lo que me ha contado fuera de la grabación, ese día no le apetecía mucho trabajar porque el trabajo que iban a realizar era muy poco motivante. Me ha dado la sensación que alargaba las respuestas para estar más rato en la entrevista y menos en el trabajo. El problema ha estado en que la entrevista ha terminado cuando han venido sus compañeros a almorzar y todavía tenía alguna pregunta que realizar. Se las he hecho pero ha contestado de forma breve.

Evaluación entrevista Informante 2

Es una persona que conocía con anterioridad y ha resultado sencillo poder establecer un buen clima de confianza.

Realizo algunas preguntas que no se entienden bien y tengo que repetirlas varias veces, debería ser más concreto.

Evaluación entrevista Informante 3

A veces hago varias preguntas, por lo que es difícil poder contestar a todas, por ejemplo:

J: Vale, y por ejemplo, has dicho que terminaste en tercero, ¿qué te hubiera hecho falta para continuar? O ¿qué echaste de menos que no tenías?

Otras preguntas las formulo bien, pero después utilizo ejemplos que directamente hacen que la pregunta no se entienda:

J: Y, crees que, de alguna manera, ¿se hubiera podido evitar?, quiero decir, se te ha ocurrido alguna vez algo que... “jo, pues si hubiera habido alguien que me hubiera llamado, o si... o no...

Evaluación entrevista Informante 4

Podía haber indagado más en algunas preguntas, puede que el hecho de que se extendiera tanto en algunas explicaciones sin llegar a terminarlas me haya influenciado y haya perdido cierto interés. Cuando me daba cuenta de ello, intentaba centrar de nuevo la entrevista. Para ello, pensaba mucho tiempo cómo hacerlo porque no quería

ser descortés, las personas que entrevisto me dedican su tiempo y quiero ser respetuoso y estar agradecido por ello.

En algunos momentos, por no querer cortar demasiado, el objetivo de la entrevista se ha perdido, pero creo que, de esta forma, también se consigue que la persona entrevistada esté algo más cómoda y pueda expresarse de forma más confiada.

Evaluación entrevista Informante 5

Debería simplificar las preguntas. En algunas ocasiones hago preguntas que podrían ser mucho más simples y podrían entenderse mejor, por ejemplo:

I5: Me han hecho ser como soy ahora.

J: Tú ves alguna diferencia entre ¿cómo hubieras sido, en tu forma de ser quiero decir, y cómo eres ahora?

Pudiendo decir: ¿y cómo eres ahora?

Por otro lado, he realizado algunas valoraciones que creo no debería hacer. Puede que en ese momento crea que es bueno para establecer un vínculo de confianza, pero es cierto que no debo entrar a valorar si algo es bueno o malo, por ejemplo:

I5: ...esto es como el teléfono estropeado[J-40], que al final te llega a ti una cosa, tú la otra, la otra, la otra, y para cuando termina el último es completamente diferente lo que yo he dicho. Entonces a mí no me sirve el sistema educativo.

J: Vaya reflexión esa... la verdad es que me parece muy buena reflexión.

Alguna vez me ocurre que conforme la persona entrevistada está hablando, voy pensando en las preguntas que le quiero hacer y, como no quiero interrumpir lo que dice, voy esperando a tener un momento para hacérselas. El problema es cuando le hago todas esas preguntas a la vez, como por ejemplo:

I5: Es que no sé, a mí realmente no me gustaba el colegio ni... buah, ¡qué asco! Lo peor que hice. Lo mejor fue meterme en PCPI.

J: ¿Qué fue lo que buscabas en el PCPI?, ¿cómo fue ese cambio?, ¿qué es lo que sentiste al salir del instituto?

Lo que consigo es despistar al entrevistado, ¿a cuál me contesta?

Evaluación entrevista Informante 6

Cuando hago una pregunta, mejor centrarme tan solo en esa pregunta, por ejemplo:

J: Durante primaria, ¿qué cosas positivas has vivido?, ¿te gustaba, no te gustaba?

Cuando realizo la pregunta destinada a conocer dónde ha aprendido más a gusto y poder rescatar qué estrategias utilizaban que le hacía sentirse tan bien, tengo que ser claro. Tal y como he realizado esta pregunta, pareciera como que pregunto también por lo laboral, y no es así. No es la primera vez que me pasa.

J: Vale, y de todos los sitios en los que has estado ¿cuál es en el que más a gusto has estado y por qué?

I6: ¿De estudios?

J: Sí, de estudios, de cursos...

Al final de esta entrevista viene la educadora social del centro, existía algo de prisa por irnos pues habíamos quedado con otra persona en otro lugar. Esto igual pudo condicionar algo la entrevista justo en los últimos minutos, aunque creo que conseguimos gestionarlo bien.

Evaluación entrevista Informante 7

Formulo dos preguntas seguidas:

J: Por seguir un poco, ¿cómo harías tú para que la educación sea para todas las personas? Y ¿qué crees que se podía haber hecho para haberte ayudado a ti en esa edad...?

El problema al hacer esto está en que puede que me conteste a una y a la otra no. Debería preguntar y dar tiempo para pensar. No son preguntas tampoco sencillas de responder.

Evaluación entrevista Informante 8

Durante la entrevista se encuentra presente una amiga en común que nos ha puesto en contacto. La propia entrevistada le pide que se quede ¿Me condiciona? Creo que no, pero sin estar muy seguro del todo.

Cuando hago esta apreciación, no sé muy bien qué es lo que quiero preguntar o qué información quiero obtener:

J: A nivel, personal, a nivel laboral, a nivel familiar supongo que alguna consecuencia tendría, o de amigos...

Debería realizar solo una pregunta y, una vez contestada, la otra. Además, puede no ser muy acertado empezar una pregunta orientándola hacia un tema en concreto.

Igual en el siguiente caso sí porque antes dice que cree que el sistema educativo debería de ser algo más diverso:

J: Vale, has hablado de diversidad y tal, ¿cómo hacemos para que el sistema educativo sea para todas?, ¿puede hacerse algo que ayude concretamente en esa edad?

Evaluación entrevista Informante 9

Quedamos en una cafetería. Tenemos que cambiarnos de mesa varias veces porque las personas de al lado gritan mucho. Esto despista bastante al entrevistado y rompe con la dinámica de la entrevista.

Al terminar la entrevista seguimos hablando y recupera algunas ideas que no comenta durante la grabación, así que le pido poder incluirlas en la investigación. Más adelante me envía un WhatsApp y aporta otras aclaraciones a sus respuestas.

Evaluación entrevista Informante 10

Casi siempre que realizo esta pregunta dudo cómo hacerla:

J: Vale, a ver cómo te formulo esta pregunta, ¿qué crees que has aprendido fuera del sistema educativo que no hubieras aprendido ahí?

Y si dudo, paso la duda al entrevistado. Debería realizar la pregunta sin dudar. Debo aclararme antes de realizar según qué preguntas como la siguiente:

J: ¿Cómo crees que pudiéramos hacer para que la escuela sea para todas las personas? Y aquí también me refiero a si se hubiera podido o se puede hacer algo, para que tú por ejemplo, que repetiste segundo de la ESO, pues para que en ese momento ayudarte de alguna manera. Imagínate que tienes todos los recursos del mundo, ¿qué crees que te hubiera podido ayudar a ti a no repetir segundo o haber seguido en ese cole?

¿Qué pregunto? El entrevistado entiende lo que quiero decir y responde lo que quería preguntar, pero no parece que se entienda bien.

Evaluación entrevista Informante 11

No sé si realmente dejo que conteste a la primera pregunta.

J: Y luego ya, en cuarto, ya sales. Terminas el curso y decides irte del instituto. En ese momento, ¿cómo te sientes?

I11: A ver, en ese momento, llega ese punto en el que yo termino ese año sin mi título y tal, veo que tengo que seguir, y estoy como con desgana de seguir, y digo bueno, tengo edad para trabajar, me apetece moverme, y digo “voy a buscar un trabajo”.

J: Desgana ¿por qué? ¿por seguir?

I11: No me motivaba a mí el colegio. O sea, tampoco he tenido un porqué claro, pero no, tampoco me ha gustado, lo que te digo, pues las órdenes... Es que en casa me pasa un poco lo mismo con mi padre, que siempre que me ha dado caña ha sido cuando más difícil he sido yo.

Se puede intuir que su sentimiento es de libertad y de ganas de moverse, pero al hacerle la siguiente pregunta, el interés deja de estar en el sentimiento y pasa más a estar en la motivación.

Hay momentos que, aunque sí que de forma general lo hago, no llego a respetar del todo los silencios. Doy pausa y tiempo, pero a veces, sí que parece que debiera de dejar más.

Evaluación entrevista Informante 12

Me ha costado bastante centrar las preguntas en esta entrevista. Cuando las realizaba, no parecía que me estuviera explicando adecuadamente como para que la entrevistada pudiera comprenderme.

Preguntas como:

J: Vale, de toda esa experiencia de salirte de la educación, qué dirías que es lo más importante que has aprendido... porque ya has dicho regentar un bar, la hostelería, la peluquería... y cosas de ti misma, por ejemplo, que eres patosa pero cabezona, igual... ¿pero qué has aprendido fuera del sistema educativo?

Si quiero preguntar, ¿qué has aprendido fuera del sistema educativo? Tal vez debería preguntarlo y ya está.

En un primer momento realizo la pregunta de forma clara y concisa pero acto seguido hago que no sea ni tan clara ni tan concisa:

J: Mira, ¿cómo harías para que la educación fuera para todas las personas? Para que por ejemplo, hubiera resultado más fácil, o no más fácil, sino poder haber hecho que te hubiera gustado estudiar en secundaria.

Evaluación entrevista Informante 13

Tal vez, para que no me pase el que la grabadora se me pare y no me doy cuenta de ello, debería llevar dos grabadoras por si acaso. He tenido algo de suerte al tener un informante comprensivo y con ganas de contar su experiencia.

Por otro lado, en esta pregunta que realizo, me parece estar orientando la respuesta del informante (lo destaco en formato negrita):

*J: Vale, qué mala suerte con lo de la grabadora... Vale, tengo una pregunta... Consideras entonces, **ahora que estás en este punto, y pensando también en cómo estabas, con toda la experiencia que tú tienes, consideras positivo, negativo o... el salirse del sistema educativo, pudiendo haber cosas en medio...***

Evaluación entrevista Informante 14

Al principio insisto mucho en tener claro los momentos, años de entrada y cambios en el sistema educativo cuando realmente el informante no los tiene muy claros. Esto, por un lado, puede llegar a incomodar al informante; por otro lado, desvía los objetivos de la entrevista.

Evaluación entrevista Informante 15

Con esta pregunta:

J: Vale, vamos a seguir, qué bien. Esta pregunta, a ver si me expreso bien, ¿qué consideras, o sea, qué crees, pensando que hasta cuarto de ESO es la etapa formal, a cómo estás ahora, todo lo posterior, qué consideras que no hubieras aprendido, que has aprendido, siguiendo cuarto de la ESO, bachiller...? O sea, la pregunta es, ¿qué consideras que has aprendido que no hubieras hecho siguiendo por el sistema formal?

I15: o sea, ¿en qué me hubiera venido bien seguir estudiando?

Cuando llegue, en otras entrevistas, tengo que dejarla muy claro, llevo un guion en la que está clara, ¿por qué no la hago como el guion? En algunas entrevistas del principio me ocurría lo mismo, pero ¿qué me lleva a volver a formularla de una manera que no se entiende?

De hecho, es la persona entrevistada quien sugiere hacerla de otra manera:

I15: o sea, ¿en qué me hubiera venido bien seguir estudiando?

J: No, al revés.

I15: ¿Qué es lo positivo que he sacado?

J: Eso es, qué es lo positivo que has sacado de...

I15: Sí, qué he aprendido, le das la vuelta a la pregunta y... sí, vale.

Evaluación entrevista Informante 16

Espero al informante cerca de 20 minutos. Viene algo agitado por algo que le ha ocurrido. Me lo cuenta e intento calmarle. Le propongo realizar la entrevista otro día que esté algo más tranquilo. Insiste en que quiere realizarla hoy. Esperamos unos 15

minutos durante los cuales hablamos de lo que le preocupa. Le insisto varias veces de nuevo en realizar la entrevista otro día y él insiste en que no. Cuando parece más calmado me dice entonces de comenzar con la entrevista. Antes de ello hablamos de cosas banales como el tiempo, el tráfico, etcétera. Eso parece calmarle todavía más y es cuando comenzamos con la entrevista.

Durante la entrevista el informante responde muy rápido, esto hace que a veces esté más fijándome en que las respuestas no parecen estar reflexionadas que en la propia entrevista, cosa que no debería suceder porque puede que responda deprisa pero sí que las haya reflexionado con anterioridad.

Tras la entrevista me pide disculpas. Me dice que siente mucho haber venido así pero que le había sobrepasado lo sucedido, aunque sabía que no era como para estar así de nervioso. Le comento que yo estoy muy agradecido por su tiempo y por haber querido hacer la entrevista, que no se preocupe por ello. Le propongo la posibilidad de quedar otro día de nuevo y me dice que se lo pensará. También le comento que en cualquier momento puede llamarme, o mandarme un WhatsApp, si es que quiere modificar o añadir algo a la entrevista que hemos realizado (no sucede).

Evaluación entrevista Informante 17

Si pienso que es la escuela quien abandona y no al revés, no debería decir:

J: Mira, qué frase te ha salido... tú como I17, como persona que en su día lo dejó, pero ahora lo está recuperando otra vez.

Me parece contradictorio y equivocado pensar que es el sistema quien abandona, y decir que son las personas a quienes el sistema abandonó las que lo dejan ¿Habría que utilizar otro concepto? En todo caso, siendo coherente con lo que pienso, ¿debería decir “persona que en su día fue abandonada por el sistema”?

Evaluación entrevista Informante 18

Realizamos la entrevista en casa del I18. Tiene varios animales pero están muy bien educados. Durante la entrevista se me acerca varias veces el perro para que lo acaricie. En el audio se escucha varias veces. No sé si es debido a esto o a qué, pero se me olvida preguntarle las últimas preguntas tras haber realizado la entrevista y parado ya la grabación. No obstante, vuelvo a darle a grabar para realizarle la última pregunta.

Evaluación entrevista Informante 19

La pregunta de qué he aprendido fuera de lo formal, desconozco por qué de nuevo en esta entrevista, tras tenerla ya muy trabajada, me sucede lo que me ocurría al principio:

J: Mira, si hubieras seguido en secundaria en ese instituto, qué crees que has aprendido fuera que si hubieras seguido ahí no hubieras aprendido... qué te hubieras perdido de aprender si hubieras seguido en la secundaria formal.

No hay quien lo entienda.

Evaluación entrevista Informante 20

Respeto los silencios y, aunque al principio me cuesta establecer un clima de confianza, una vez establecido la entrevista va bien.

Me daba la impresión que realizar la entrevista en el centro donde I20 trabaja no le hacía estar cómodo del todo. Esto es una suposición mía, pues cuando le sugería realizar la entrevista en otro lado, me dijo que ahí estaba bien.