

BORDÓN

Revista de Pedagogía



Volumen 68
Número, 4
2016

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA

RESULTADOS DEL OBSERVATORIO TRANSICIÓN ESCUELA-TRABAJO Y MONITOREO DE LA RED SOCIOEDUCATIVA DE SANT VICENÇ DELS HORTS PARA EL ÉXITO ESCOLAR Y EL EMPODERAMIENTO DE LOS JÓVENES

Results of the School to Work Transition Observatory. Monitoring of the socio-educational network in Sant Vicenç Dels Horts for academic achievement and young people's empowerment

JORDI LONGÁS MAYAYO Y JORDI RIERA ROMANÍ
Universitat Ramon LLul

DOI: 10.13042/Bordon.2016.48837

Fecha de recepción: 29/02/2016 • Fecha de aceptación: 03/06/2016

Autor de contacto / Corresponding Author: Jordi Longás Mayayo. Email: jordilm@blanquerna.edu

Fecha de publicación online: 24/06/2016

INTRODUCCIÓN. El empoderamiento de los jóvenes supone el desarrollo de sus competencias para la autonomía y autosuficiencia. El fracaso escolar lo amenaza gravemente y, por ello, la experiencia de acción socioeducativa en red de Sant Vicenç dels Horts (Barcelona) a favor del éxito escolar es un ejemplo de compromiso municipal con los jóvenes. La red se inició en el año 2000 para responder a las necesidades socioeducativas derivadas de un contexto de bajo nivel sociocultural e integra a todos los agentes locales. Inicialmente centró su acción en mejorar la Transición Escuela-Trabajo (TET) creándose un dispositivo con implicación de los institutos y diversos servicios municipales. También se organizó la recogida sistemática de indicadores de éxito escolar en Educación Secundaria Obligatoria (ESO), Bachillerato y Ciclos Formativos. El objetivo de esta investigación es analizar e interpretar dichos datos. **MÉTODO.** Estadística descriptiva y estudio de tendencias de indicadores de éxito/fracaso (promoción, repetición, abandono y orientación) correspondientes a cohortes de 297 a 326 alumnos por curso en su paso sucesivo por ESO y posobligatoria durante 16 cursos. **RESULTADOS.** Mejoras significativas en graduación de ESO (reducción del 30% de fracaso escolar inicial al 10,5%); importantes mejoras en orientación y acompañamiento de los alumnos con dificultades de aprendizaje; rendimiento escolar en mujeres entre 5-20% superior; reducción del 70% de abandono en ESO e incremento del 20-30% en posobligatoria. **DISCUSIÓN.** El Observatorio TET es una valiosa estrategia local para el monitoreo y evaluación del proyecto de acción socioeducativa en red. Los resultados muestran indirectamente el efecto de determinadas políticas socioeducativas desarrolladas a nivel local, e indicios de buena gobernanza en forma de autorregulación sistémica e inducción al éxito a partir del trabajo en red. El desplazamiento de necesidades socioeducativas a la etapa posobligatoria plantea nuevos desafíos municipales.

Palabras clave: *Empoderamiento, Educación postobligatoria, Éxito escolar, Evaluación, Política educativa.*

Introducción

El empoderamiento se asocia principalmente a los procesos de incremento de las capacidades individuales y colectivas de los sectores sociales más vulnerables. Friedman (1992) lo definió como acceso a tres niveles de poder: *social* (autonomía y autosuficiencia para acceder a la riqueza productiva), *político* (toma de decisiones sobre aquellas cuestiones que afectan al propio futuro) y *sicológico* (desarrollo de la potencialidad y capacidad individual). Para Rowlands (1997) hay tres dimensiones clave del empoderamiento: dimensión *personal* (desarrollo del sentido del yo, confianza y capacidad individual); dimensión de *relaciones próximas* (capacidad de influencia en relaciones y decisiones); y dimensión *colectiva* (participación en la acción colectiva). Así, empoderar a los jóvenes significa habilitarles para incidir sobre el mundo actual y futuro, incrementando sus capacidades individuales, de autonomía y autosuficiencia para progresar y participar en la sociedad. Estas finalidades, las de la educación, alcanzan su sentido genuino de empoderamiento (Zimmerman, 2000) cuando se focalizan en los adolescentes y jóvenes en riesgo de exclusión.

Por ello, el derecho a la educación que sigue apoyándose en el sistema educativo debe actualizarse críticamente en la medida en que planteamos la equidad en relación a sus resultados, más que en el acceso (Ferrer, Castel y Ferrer, 2004). El éxito educativo debe alcanzar a todos por ser garantía del desarrollo competencial que permite acceder a la vida social y al trabajo. Esta doble función, clásica de la Escuela (Carbonell, 1995), también corresponde al conjunto de la acción socioeducativa de la comunidad (Civís y Riera, 2007; March y Orte, 2014) y abre las puertas a la autonomía personal y al ejercicio de la ciudadanía (Heater, 2007). Ser pleno sujeto de derechos y deberes, participar y construir sociedad, requiere adquirir unas competencias hoy consideradas básicas para la Organización para

la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), habilidades para la vida según la UNESCO. De allí se deriva parte del énfasis internacional sobre esta cuestión y la reorientación competencial del currículum escolar en la Unión Europea (UE) y la mayoría de países del mundo (Roca, 2013).

El fracaso escolar, entendido como la no graduación de los estudios obligatorios (Calero, Chois y Waisgrais, 2010), indica la tasa de población sin acreditar unas mínimas competencias básicas. Viene a ser la certificación del analfabetismo funcional y, para muchos adolescentes, antesala de la exclusión social (Boada *et al.*, 2011; García Alegre, 2013). Para la UE, la relación entre competitividad, cohesión social y niveles educativos es evidente. Por ello, la *Estrategia Europa 2020* (Comisión Europea, 2010) considera prioritarias la lucha contra el fracaso escolar y la reducción del riesgo de pobreza de al menos 20 millones de personas para el año 2020 (Athanasoglou y Dijkstra, 2014). Además de este objetivo, para la UE también es prioridad reducir el abandono prematuro, definido como la no conclusión de la enseñanza posobligatoria.

En la revisión de estudios sobre fracaso escolar, desde la perspectiva del empoderamiento juvenil y la exclusión que conlleva dicho fracaso, conviene detenerse en aquellas investigaciones que señalan los efectos de la brecha educativa y sus consecuencias de dualización social y cronificación de la pobreza que conlleva. Concretamente, según se desprende de recientes informes del Instituto Nacional de Empleo (INE, 2014), en nuestro país la pobreza correlaciona con el nivel de educación alcanzado: en el índice AROPE utilizado para medir la pobreza, las personas con educación primaria o inferior registran una tasa del 32,5%, las personas con educación secundaria de primera etapa una tasa del 35,1%, y disminuye a mayor nivel de estudios hasta el 13,3% para las personas con estudios superiores. Según González-Bueno

y Bello (2015), en el año 2013 un 23,5% de jóvenes de 18 a 24 años abandonaron prematuramente los estudios, siendo su distribución desigual en función del origen de los estudiantes y las condiciones sociales, económicas y culturales de sus familias, como señala el informe PISA 2012 (MECD, 2013). Otros estudios también señalan la correlación entre fracaso escolar y vulnerabilidad social (Sarasa y Sales, 2009; Gil-Flores, 2011), además de la importancia de las expectativas personales, que en gran parte son un proceso de construcción social influido por los valores culturales del entorno (Perrenoud, 1990) y de la variable género (Martínez, 2011).

Las transiciones educativas siempre son escenarios de incertidumbre, oportunidad de crecimiento para muchos y escalones insuperables para una parte significativa de la población (Gairín, 2004). De todas, la que se realiza al finalizar la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) es crítica (Azevedo, 2003; Longás y Riera, 2011). Denominada *Transición Escuela Trabajo* (TET) resulta incierta y frágil para quien fracasa en ESO o abandona prematuramente, expelido a un mercado laboral poco receptivo de jóvenes sin formación (INE, 2015). La falta de acompañamiento, las dificultades para acceder a itinerarios de segunda oportunidad y la desestructura de la formación profesional alternativa, no reglada, aboca a un porcentaje importante de jóvenes con escasos recursos a una aventura personal de supervivencia (Funes, 2009; García y Ustrell, 2009; Serra y Palau-dàries, 2010; Gracia, Casal, Merino y Sánchez, 2013).

Esta realidad, que alcanza al 25% de los jóvenes españoles, no encuentra respuestas suficientes en las políticas educativas nacionales o autonómicas. Desde el mundo local, no sin fragilidad, emergen iniciativas que intentan paliar esta brecha social. Nuestras investigaciones en Cataluña (Longás y Riera, 2011) nos llevan a reconocer muchas experiencias positivas de apoyo a la TET desde planes municipales que buscan

desarrollar el capital social comunitario y la promoción de redes socioeducativas locales (Díaz-Gibson, Civís y Longás, 2013; Civís y Longás, 2015). Estas experiencias, que buscan la concertación y colaboración entre todos los agentes de un territorio, son afines a las *Zones d'action Prioritaire* en Francia, las *Education Action Zones* y las *Extended Schools* en Reino Unido o *The Harlem Children's Zone* en Estados Unidos, que con casi dos décadas de historia han evidenciado su efectividad en la respuesta a las necesidades socioeducativas (Díaz-Gibson y Civís, 2011).

La experiencia de trabajo comunitario, en red y a favor de los jóvenes, desarrollada en el municipio barcelonés de Sant Vicenç dels Horts desde hace 15 años es de gran interés en este sentido (Vilar y Longás, 2013; Civís y Longás, 2015). El 70% de sus casi 30.000 habitantes proviene de la inmigración nacional (años 70-80) y posteriormente internacional. Gran parte de la población tiene bajos niveles de instrucción, alta desocupación en tiempos de crisis y bajo nivel socioeconómico. Respondiendo a las necesidades socioeducativas derivadas de esta situación, en el año 2000 se inició una red con las organizaciones y profesionales que trabajaban con jóvenes. Ante el riesgo de exclusión que suponía el abandono escolar del 35% de los adolescentes se focalizó la colaboración en la TET. Se creó un dispositivo con implicación de los 3 institutos (2 públicos y 1 concertado) y diversos servicios municipales (educación, promoción económica, juventud y servicios sociales) para asegurar el seguimiento y orientación de los alumnos con fracaso escolar en su tránsito desde los institutos a la formación profesional no reglada y los servicios locales de inserción. La Concejalía de Juventud organizó un servicio especializado en la TET, con protocolos comunes y dotado con una técnica orientadora que desarrolla una "acción tutorial" con los jóvenes TET durante al menos 2 años. Con el inicio del dispositivo TET, se instaló un sistema de recogida de información de resultados

académicos, orientación e inserción denominado Observatorio TET. La positiva experiencia de trabajo interinstitucional llevó a ampliar la red con los centros educativos de primaria y las entidades sociales de infancia y adolescencia (tiempo libre, acción social, etc.). Bosch y Fontanet (2007), describiendo la historia de la intervención comunitaria en red en el municipio, señalan que en esta primera etapa y con apoyo de la Diputación de Barcelona se sentaron las bases del Plan Educativo de Entorno concedido por el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Esta iniciativa legitimó definitivamente la experiencia y proporcionó recursos que sumados a los municipales permitieron desarrollar múltiples acciones de mejora educativa en el municipio. Son relevantes: a) grupos de estudio asistido coordinados con los centros y dinamizados por estudiantes de Bachillerato o universitarios del municipio con alcance a más de 240 estudiantes por curso; b) módulos de escolarización compartida dirigida a cerca de 30 alumnos por curso con mal pronóstico en la ESO y con alto impacto en el desarrollo de competencias básicas y la consiguiente promoción de la etapa; c) plan de dinámica educativa con oferta anual de 80 actividades complementarias (teatro en inglés, feria de la orientación, descubrimiento del medio natural, etc.) dirigidas a todos los centros educativos; d) proyectos de aprendizaje-servicio en todos los centros; e) jornadas de formación e intercambio de buenas prácticas inclusivas para docentes de los centros educativos que han estimulado las estrategias inclusivas en todos los institutos; f) plan local de absentismo con prácticamente erradicación de esta problemática en la ESO; y g) comisiones sociales estables en todos los centros educativos para el seguimiento de alumnos en riesgo de exclusión (Longás, Fontanet y Bosch, 2007).

Las acciones referidas indican el compromiso de la comunidad por mejorar la inclusión de los jóvenes, desde la inicial prioridad TET a una acción más global y sistémica, orientada a

promover el éxito antes que realizar acciones paliativas. Articular estas políticas públicas requiere mucha convicción y persistencia. A la complejidad de la red y sus finalidades deben sumarse las dificultades estructurales derivadas de un modelo de acción fragmentada. Por tal motivo, el retorno de resultados del Observatorio TET a los agentes socioeducativos fortalece su compromiso y permite monitorizar el proyecto común.

Nuestro objetivo en esta investigación es analizar e interpretar los resultados más relevantes del referido Observatorio TET.

Método

Se realiza un estudio descriptivo de las principales variables del Observatorio TET (promoción y acreditación, repetición de curso, abandono de la formación, orientación en caso de abandono y sexo) correspondientes a segundo ciclo de la ESO y primera etapa de la enseñanza secundaria posobligatoria. Se consideran variables de éxito: el incremento de la promoción al finalizar etapa, la reducción del abandono escolar y el conocimiento de los itinerarios de los jóvenes que abandonan los institutos. Esta última variable es un indicador indirecto de vinculación al dispositivo TET y el consiguiente fortalecimiento de la orientación y acompañamiento.

Los primeros datos de ESO son del curso 1999-2000, facilitados por los 3 institutos del municipio (Frederic Mompou, Gabriela Mistral y Salesians Sant Vicenç). En 2005-2006 se estabiliza la recogida de información de todos los indicadores a excepción de los resultados de Ciclo Formativo disgregados por sexo que se incorporan en 2008-2009. Se explotan intensivamente los últimos 10 cursos, incorporando algunos valores medios de los primeros 6 cursos como referencia inicial. La oferta de formación profesional ha variado en el periodo, creciendo y consolidándose hasta los

actuales 7 Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM) y 6 Ciclos Formativos de Grado Superior (CFGS). Estos últimos no se explotan ante la falta de espacio y por no ser prioridad TET.

La muestra está compuesta por cohortes de 297 a 326 alumnos por promoción, según el curso escolar, en su paso sucesivo desde que cumplen 16 años (4º de ESO y algunos alumnos de 3º de ESO que salen del sistema educativo) hasta la finalización de Ciclos Formativos o Bachillerato (BACH). Se dispone de datos de 807 alumnos de media por curso (Final de ESO: 304; 1º Bachillerato: 167; 2º Bachillerato: 141; 1º CFGM: 127; 2º CFGM: 80; 1º CFGS: 50; 2º CFGS: 46).

La información la facilita cada instituto mediante tablas Excel estandarizadas. Para acompañar la orientación de cada alumno que abandona (itinerario de formación profesional mediante programas ocupacionales o programas de cualificación profesional inicial, búsqueda de trabajo, preparación pruebas de acceso a ciclos, escuela de adultos para optar al graduado en ESO, etc.) colaboran los institutos y la técnica del servicio TET. Ello permite triangular los datos recogidos, asegurando su fiabilidad. El proceso se apoya en una primera transferencia de datos de los alumnos TET por parte de los institutos al servicio TET, mediante protocolo estandarizado, aprobado por la red local y el Departament d'Ensenyament y autorizado por las familias y el alumno, respetando la ley de protección de datos.

Los datos recogidos son resultados globales de centro y no permiten realizar estudios longitudinales, ni seguimiento de traza o itinerario de los jóvenes. Esta limitación, presente en el conjunto de estadísticos del sistema educativo a nivel nacional y autonómico, impide conocer con precisión los efectos acumulativos de la repetición de curso. La cuestión resulta relevante para la TET porque

alcanzada la edad de 16 años es legal abandonar la escuela para acceder al mundo laboral. Por consiguiente, se incluye información de los alumnos de 3º de ESO que abandonan. En algún momento de nuestro análisis hemos agregado estos alumnos a los de 4º de ESO (alumnos > 16 años) dando entidad a la situación final de etapa de enseñanza obligatoria. En favor de la consistencia del análisis realizado cabe señalar la continuidad y estabilidad de la información recogida durante un tiempo prolongado.

El tratamiento de la información se ha realizado con ayuda del programa Excel, calculando las frecuencias, porcentajes y valores medios para las variables estudiadas. También se han analizado las tendencias en los resultados de promoción por etapas y su significatividad mediante regresión lineal simple y prueba ANOVA, con ayuda del programa SPSS. Ante la limitación de espacio y la abundancia de datos, se ha optado principalmente por presentar los resultados más destacados mediante gráficos y explotar brevemente las diferencias según el sexo.

Resultados

Acreditación por etapas

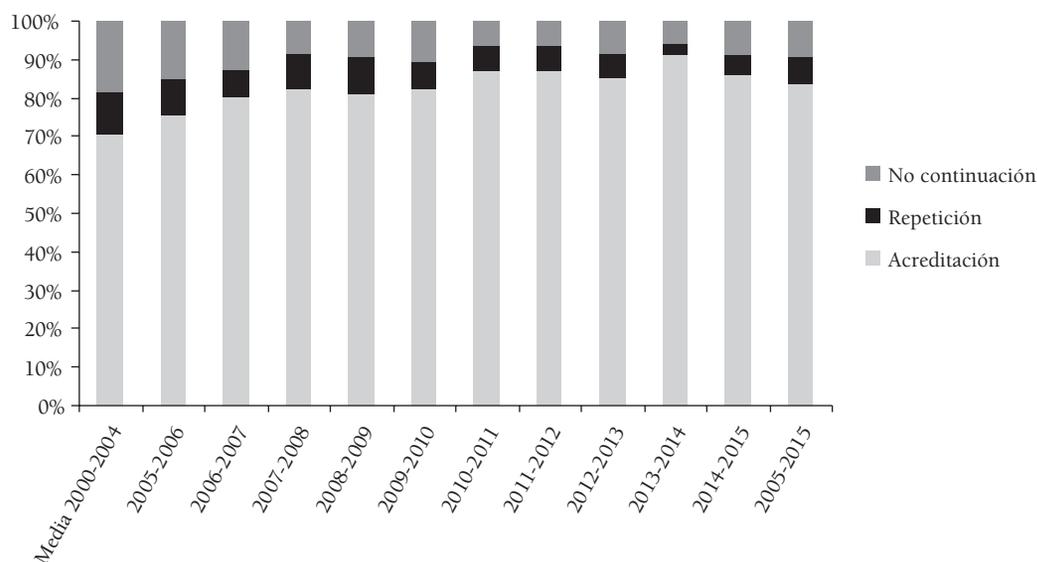
La tabla 1 recoge con detalle la reducción del fracaso escolar en el municipio por cursos en su totalidad y según el sexo. Los buenos resultados conllevan la reducción del número de repetidores, que es superior al 7% de la matrícula entre los cursos 2005-2010 e inferior entre 2010-2014, de modo que la diferencia de medias es de 3 puntos (8,5% en 2005-2010 y 5,5% en 2011-2014). De modo equivalente, hay 4 puntos de diferencia entre la media de alumnos que no continúan en el sistema educativo entre los cursos 2005-2010 ($X= 11,2\%$, con valor máximo 15,2% en 2005-2006) y los cursos 2011-2014 ($X= 7,2\%$, 6% valor mínimo 6% en 2013-2014).

Tabla 1. Resultados de promoción por cursos y niveles en %

	4º ESO			1º BACH			2º BACH			1º CFGM			2º CFGM			
	N	%H	%M	%T	N	%H	%M	%T	N	%H	%M	%T	N	%H	%M	%T
2005-06	290	74,5	76,5	75,5	146	61,3	73,8	68,5	135	63,0	73,0	69,6	-	-	-	-
2006-07	277	74,1	85,9	80,1	154	71,4	76,9	74,7	131	60,0	79,9	71,8	-	-	-	-
2007-08	303	82,2	82,8	82,5	185	58,1	81,8	70,8	145	82,8	93,1	89,0	-	-	-	-
2008-09	274	74,8	88,2	81,0	179	65,8	70,0	68,2	147	71,9	72,0	72,0	155	52,2	76,2	58,7
2009-10	294	82,2	82,4	82,3	167	66,3	61,9	64,1	149	69,7	77,1	73,8	128	63,3	73,3	65,6
2010-11	291	86,6	87,2	86,9	168	53,7	64,0	58,9	131	78,8	86,2	82,4	155	65,3	68,3	66,5
2011-12	298	85,7	88,6	86,9	174	72,6	77,2	75,3	117	81,4	83,8	82,9	175	55,8	57,7	56,6
2012-13	292	79,9	91,3	85,3	173	75,3	83,0	79,2	160	65,2	67,0	66,3	214	63,6	53,8	59,3
2013-14	317	88,3	93,6	91,2	154	68,3	72,5	70,8	160	74,3	86,7	81,3	202	54,8	65,4	58,9
2014-15	279	81,3	91,1	86,0	174	71,6	87,9	81,6	136	74,2	78,4	76,5	238	54,8	69,9	61,3
Media	292	81,0	86,8	83,8	146	66,4	74,9	71,2	135	72,1	79,6	76,5	155	58,5	66,4	61,0

Nota: no se dispone de datos disgregados en los cursos 2005-08 para CFGM.

FIGURA 1. Resultados de final de 4° de ESO (%)



En el periodo 1999-2004 (5 cursos escolares) el valor medio de las acreditaciones en 4° de ESO es del 70% (rango entre el 67,4% de 2000-2001 y el 72,5% de 2003-2004). Los resultados de los últimos 10 cursos analizados (figura 1) muestran una tendencia clara de mejora, siendo la media de este periodo del 83,8% de alumnos acreditados. En 2006-2007, tras 7 cursos de Observatorio, se supera la barrera del 80% de éxito, y en el curso 2010-2011 (86,9%) se supera el umbral de 85% de éxito del cual no se baja en los últimos 5 cursos. Comparando las medias de éxito escolar entre los 5 primeros cursos ya referidos (1999-2004) y los 5 últimos cursos (87,3% en 2010-2014) se aprecia un incremento de 17,3 puntos.

Con el propósito de evaluar los efectos de los cursos (VI) sobre el porcentaje de participantes que aprueban (VD) al finalizar la ESO se efectuó un análisis de regresión lineal simple. La prueba del ANOVA confirmó la significación estadística de la mejora ($F= 24.006$; $p=0.001$). Igualmente al evaluar los efectos de los cursos sobre el porcentaje de hombres y de mujeres que promocionan la prueba del ANOVA confirmó la significación estadística de la mejora ($F= 6.184$; $p=0.038$) y ($F= 19.894$; $p=0.002$), respectivamente. Las

variaciones de los respectivos porcentajes en función de los cursos en el nivel de ESO se exponen en los gráficos de las figuras 2, 3 y 4.

Los resultados de acreditación de las mujeres ($X= 86,8\%$) tienen valores superiores a los de los hombres ($X= 81,0\%$) en todos los cursos, con diferencias que oscilan en un rango de 0,2 a 13,4, siendo prácticamente nulas en los cursos 2007-2008, 2009-2010 y 2010-2011. La evolución favorable de los resultados de acreditación se refleja también en una importante reducción del número de mujeres que dejan el sistema educativo ($X= 7,0\%$ en 2005-2014; $X= 3,4$ en 2012-2014), a diferencia de lo que sucede con los hombres ($X= 11,5\%$ en 2005-2014; $X= 12,2$ en 2012-2014).

En los restantes niveles (1° y 2° BACH y 1° y 2° CFGM) el análisis inferencial de la evolución por cursos no permite confirmar tendencias y la prueba del ANOVA no presentó significación estadística de los datos. No obstante, en la tabla 1 se observa que los resultados finales del Bachillerato son superiores en 2° curso ($X=76,5\%$) que en 1° curso (71,2%). En el periodo estudiado la tasa de éxito es bastante constante, a excepción de 1° de BACH en 2010-2011 ($X= 58,9\%$) y 2009-2010

(64,1%) y de 2º de BACH en 2012-2013 (66,3%) que destacan negativamente. En el primer periodo (2005-2009) en 1º de BACH la media de

promoción es de 69,3% y en el segundo periodo (2010-2014) la media es de 73,2%, mientras que en 2º de BACH para los mismos periodos las

FIGURA 2. Distribución lineal del % de participantes que promocionan por cursos

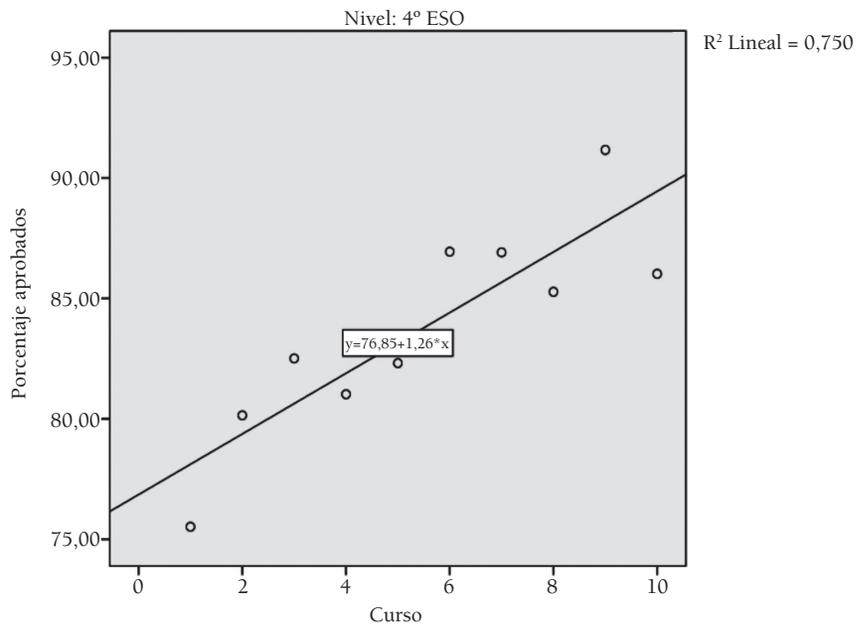


FIGURA 3. Distribución lineal del % de hombres que promocionan por cursos

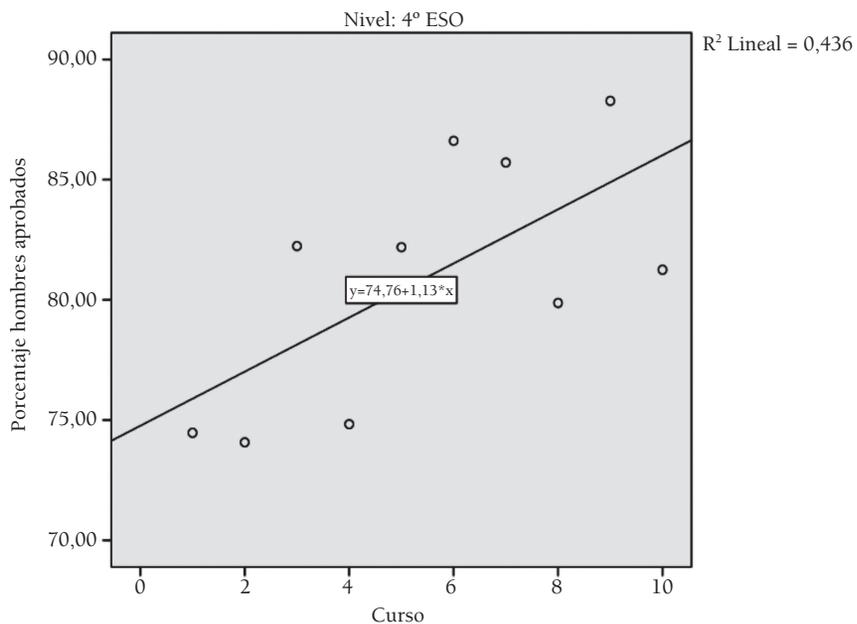
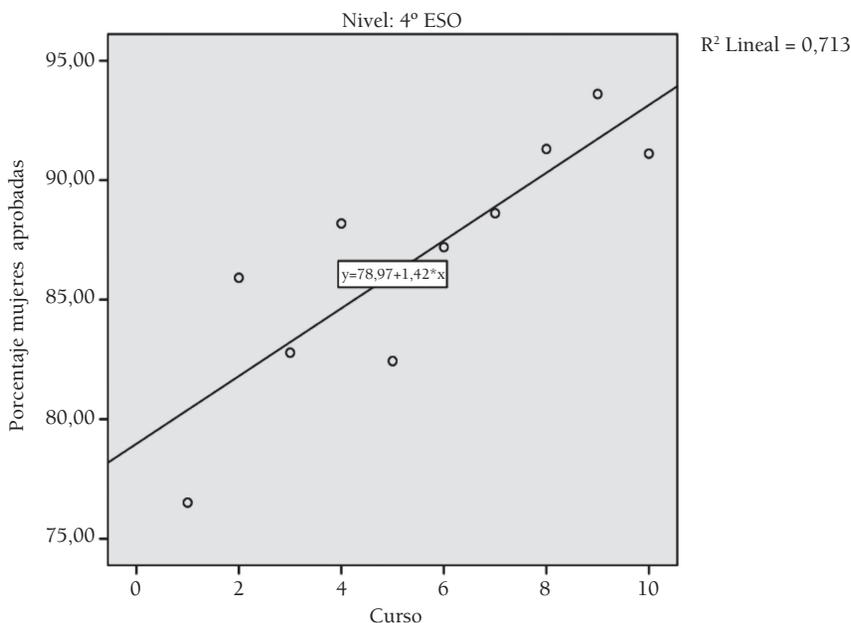


FIGURA 4. Distribución lineal del % de mujeres aprobadas por cursos



medias son de 75,2% y 77,8%, respectivamente. Se apunta cierta tendencia de mejora en rendimiento en Bachillerato, sobre todo en primer curso. A nivel global, la mejora también se corrobora con la reducción del abandono en 1º de BACH (X= 19,3% en 2005-2009 y X= 15,2% en 2010-2014). Las diferencias de rendimiento en función del sexo siguen presentes en esta etapa (1º BACH: X= 74,9% en mujeres y 66,4% en hombres; 2º BACH: X= 79,6% en mujeres y X= 72,1% en hombres), siendo a su vez muy importantes en las matrículas de ambos cursos (mujeres: X= 70 alumnas/ 1º BACH y X= 66 alumnas/ 2º BACH; hombres: X= 49 alumnos/ 1º BACH y X= 43 alumnos/ 2º BACH).

Respecto a los resultados en los CFGM (tabla 1), debe señalarse que la duración de los ciclos varía entre 1 y 2 cursos, algunos son de modalidad dual (alternancia escuela-empresa) y otros no, y el sistema de créditos permite en ocasiones compatibilizar 2 cursos sin tener que repetir. Todo ello limita el estudio de resultados y el establecimiento de comparaciones. Se observan

mejores resultados en 2º curso (X= 65%) que en 1º curso (X= 61%), sin que existan tendencias claras en la evolución de resultados en 1º curso (X= 61,8% en 2008-2011 y X= 59,8% en 2012-2014), más allá de un ligero empeoramiento, mientras que en 2º curso la tendencia en número de acreditaciones empeora (X= 68,8% en 2008-2011 y X= 59,9% en 2012-2014). El número de repeticiones es muy elevado en 2º curso (X= 28,6%), el doble que en 1º curso. Como en las otras etapas analizadas, se mantienen diferencias de resultados por sexo (1º CFGM: X= 66,4% en mujeres, X= 58,5% en hombres; 2º CFGM: X= 69,9% en mujeres, X= 63,8% en hombres).

Abandono escolar

El abandono en los dos últimos cursos de ESO entre los cursos 2000-2005 alcanzó una frecuencia media de 39 alumnos. Ello supone un valor medio del 12,8% del total de alumnos mayores de 16 años que contabiliza el

Observatorio (alumnos de 4º de ESO más alumnos de 3º de ESO que abandonan). La evolución del abandono (figuras 5 y 6) muestra tendencia a su reducción ($X= 14,1\%$ en 2005-2009 y $11,4\%$ en 2010-2014), aunque en el curso 2014-2015 se rompe la tendencia ($X= 17,5\%$, $N= 54$ alumnos, de los cuales 29 son de 3º ESO). El abandono en 3º de ESO es relevante en todo el periodo estudiado ($X= 4.0$, $N= 12$) y su comportamiento es irregular. Cabe señalar que parte de los abandonos se producen a mitad de curso, principalmente en el segundo trimestre, alcanzando valores relevantes en los 6 primeros cursos ($X= 8,2\%$ y $N > 19$ en todos los

cursos 2000-2005) y reduciéndose en 2006-2014 ($X= 2.4\%$).

El abandono del sistema educativo en los cursos críticos de la TET (ESO, BACH y CFGM) tiene una incidencia relevante en términos relativos (% de la matrícula) como absolutos (número de alumnos que deben ser atendidos por el servicio TET), tal como se muestra en las figuras 6 y 7. En el periodo 2005-2014 abandona en total una media de 126 alumnos ($14,5\%$ de 871 alumnos) por curso. Aunque su frecuencia tiende a aumentar en el periodo, no así su incidencia relativa que se mantiene constante con

FIGURA 5. Distribución alumnos que abandonan ESO en frecuencia absoluta

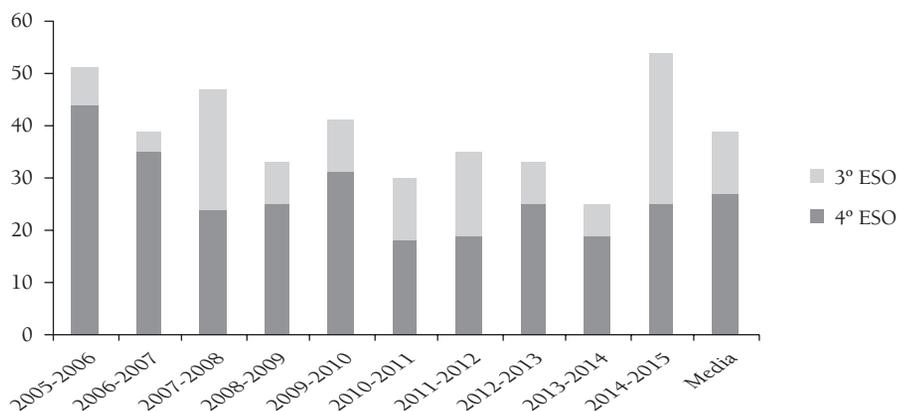


FIGURA 6. Distribución del porcentaje de alumnos que abandonan por etapas

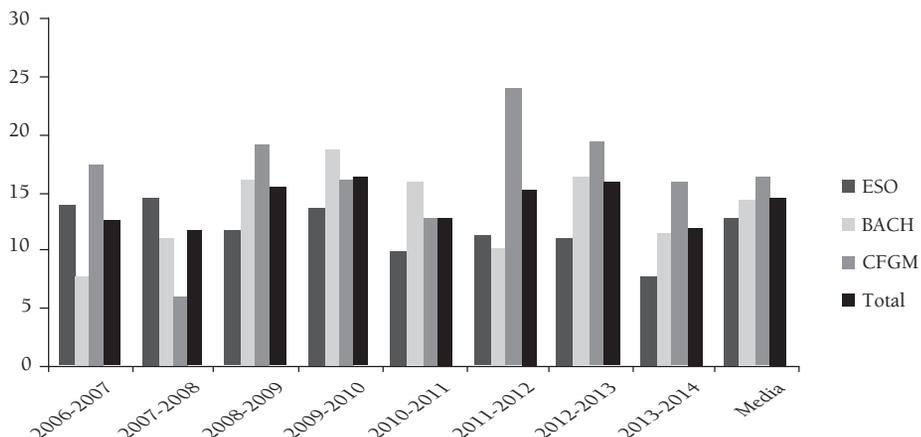
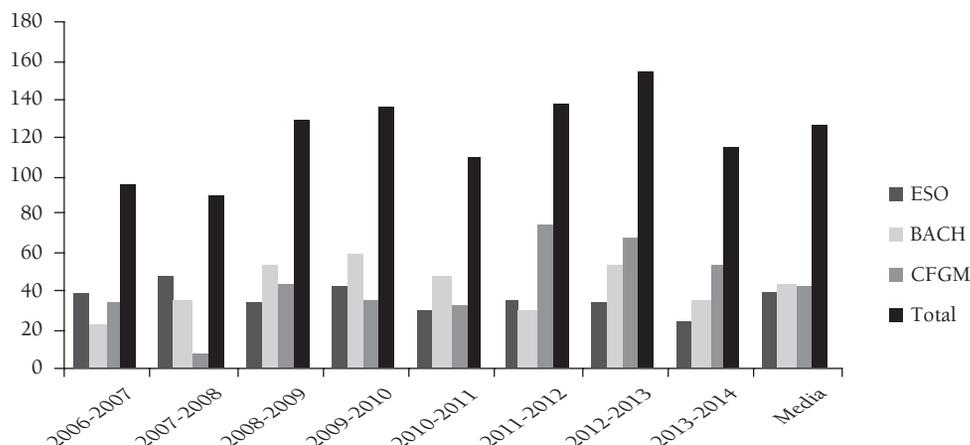


FIGURA 7. Distribución de alumnos que abandonan por etapas en frecuencia absoluta



variaciones dentro del rango 11,7% (2007-2008) - 16,1% (2009-2010). El análisis por etapas muestra tendencias opuestas, con cierta reducción del abandono en ESO ($X= 13,4\%$ en 2006-2009; $X= 9,9\%$ en 2010-2014), valores constantes en BACH ($X= 13,3\%$ en 2006-2009; $X= 13,4\%$ en 2010-2014) y aumento en CFGM ($X= 14,6\%$ en 2006-2009; $X= 18,0\%$ en 2010-2014)

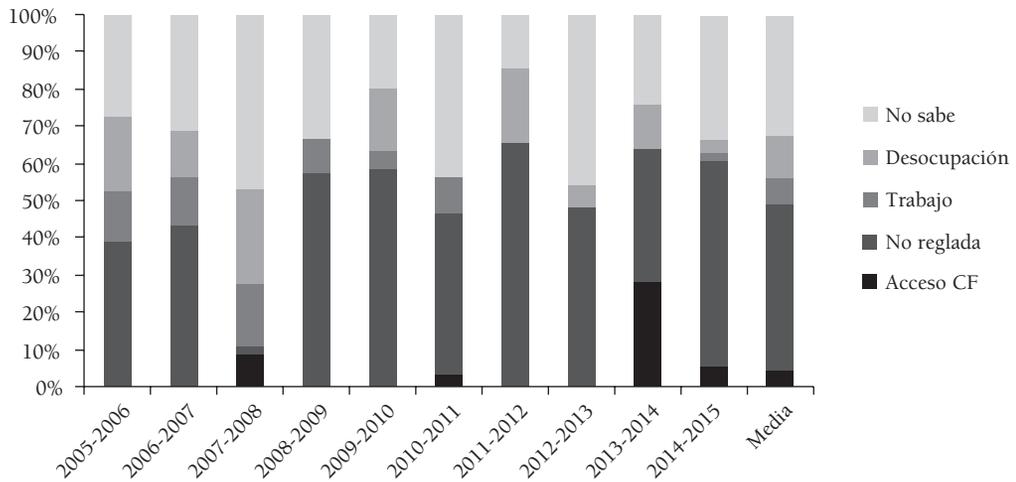
Orientación después de la ESO

La orientación de los alumnos en su tránsito de la ESO a la enseñanza posobligatoria es un objetivo principal del dispositivo TET. La media entre los alumnos que acreditan en el periodo 2005-2014 indica que el 97,5% sigue estudiando ($X= 55,1\%$ en BACH y $X= 42,4\%$ en ESO), desconociéndose la orientación del 1,5% de estudiantes. Por sexo no hay diferencias en la permanencia en el sistema educativo pero sí en la elección, con preferencia a estudiar BACH en mujeres ($X= 62,7\%$ BACH; $X= 35,1\%$ CFGM) y CFGM en hombres ($X= 47,1\%$ BACH; $X= 50,2\%$ CFGM). La figura 8 muestra el tipo de orientación de los alumnos que no acreditan la ESO. En los 10 cursos analizados la más frecuente es el paso a la formación no reglada ($X= 45\%$ de los no acreditados), que supone acceder a una

oferta diversa, cambiante e inestable (cursos ocupacionales, escuelas taller, en su tiempo programas de garantía social, etc.). Apenas una frecuencia media de 1,5 alumnos ($X= 4,5\%$ en 2005-14) intenta acceder a CFGM vía prueba de acceso, con o sin curso de preparación, aunque ha crecido hasta un total de 10 alumnos en los 2 últimos cursos. Ello supone que cerca del 50% de alumnos no acreditados en ESO sigue algún itinerario formativo. El acceso directo al trabajo se reduce en el periodo (1 sola persona en los últimos 4 cursos), así como la desocupación ($X= 11,5\%$ de jóvenes que ni se forman ni trabajan). La categoría *No sabe* agrupa el número de alumnos cuya orientación *se desconoce* ($X= 17,9\%$) junto a *otras situaciones* (principalmente cambios de domicilio) con una incidencia media relativamente importante ($X= 13,9\%$). En el inicio del Observatorio (1999-2000) se desconocía más del 70% de la orientación de los alumnos que no acreditaban, el 30% sobre el que se tenía conocimiento casi en su totalidad repetían.

Respecto a los alumnos que dejan Bachillerato sin acreditarlo en el periodo 2005-2014 ($X= 17,3\%$ en 1º BACH y $X= 10,6\%$ en 2º BACH sobre una matrícula media de 167 y 141 alumnos, respectivamente) cabe destacar que una media de 62,9% de 1º de Bachillerato pasa a CFGM

FIGURA 8. Orientación de alumnos con abandono escolar al final de ESO



($X=6,8\%$ en 2º BACH), mientras que en 2º el 61,2% queda desocupado. El desconocimiento de la orientación de quien deja esta etapa alcanza un valor medio de casi el 20% para los dos cursos. Pasan a formación no reglada, como media, el 3,1% en 1º de Bachillerato y 7,5% en 2º.

La calidad de los datos sobre la orientación de los alumnos que no finalizan CFGM en los cursos 2005-2014 impide valorar justamente su orientación final. El análisis indica que el desconocimiento de la situación de estos jóvenes alcanza un valor medio de 42,0% en el periodo, 27,9% trabaja con contrato, 15,2% cambia de CFGM y 7,2% realiza formación no reglada, mientras que el 7,7% restante no tiene ocupación. No se observan tendencias, fuera de algunas puntas de incremento de acceso al trabajo en años anteriores a la crisis económica.

Discusión

Destaca positivamente la evolución del éxito escolar en ESO en todo el periodo analizado. Partiendo de un índice de fracaso escolar del 30%, superior a la media catalana del 24% (CCTESC,

2010), su reducción por debajo del 20% en el séptimo curso (2006-2007) sitúan los resultados de Sant Vicenç dels Horts a partir de ese curso permanentemente por encima de las medias en esta comunidad. Estos resultados pueden interpretarse como la consecuencia de las múltiples acciones de apoyo al éxito escolar que se han activado desde la red local, refiriéndonos con ello tanto a las adaptaciones curriculares desarrolladas en los institutos y centros de primaria, como a la puesta en marcha de diversos programas de apoyo al éxito escolar (grupos de estudio asistido, escolaridad compartida, etc.). A diferencia de la ESO, la ligera tendencia de mejora observada en Bachillerato no es significativa.

Destaca también el cambio radical en el conocimiento de la orientación de los alumnos que no acreditan y abandonan prematuramente, en especial del primer curso (1999-2000) al segundo curso de trabajo en red. El cambio se produjo sin mediar más acción que compartir la información, hecho que generó el inicio de procesos de orientación, hasta entonces poco cuidados, pues es imposible orientar a adolescentes hacia su futuro de estudios o profesional sin ni siquiera preguntarles qué quieren hacer.

Quizá el hecho de compartir la información entre los diferentes actores haya producido efectos de autorregulación a nivel de sistema, como explica la teoría de redes (Díaz-Gibson y Civiés, 2011).

Las diferencias de rendimiento entre mujeres y hombres en todos los niveles se corresponden con lo reflejado en la literatura (Martínez, 2011). En nuestro estudio observamos que esta variable también parece asociada a la elección de itinerario formativo, pues a diferencia de los hombres las mujeres eligen Bachillerato antes que formación profesional. Podría explicarse tanto por una hipotética desigualdad en el nivel competencial logrado en ESO como por las diferentes expectativas personales, pues la elección de las mujeres puede estar condicionada por una oferta de CFGM poco atractiva o por las dificultades de acceso a un trabajo de calidad sin graduación universitaria. Desde la perspectiva del empoderamiento plantea una interesante cuestión, pues de la diferencia en resultados de éxito-fracaso e itinerarios TET podrían extrapolarse diferencias de interés por la formación y también en los niveles de adquisición de competencias. Esta tendencia podría conducir a que las mujeres tuviesen finalmente mayor capacidad de incidencia y compromiso social que los hombres.

El menor fracaso en ESO, cierto aumento de población en el municipio, el incremento de la oferta de ciclos formativos y el incremento de repeticiones en CFGM explican el crecimiento de matrícula que se observa en el periodo estudiado. La ligera tendencia al empeoramiento de resultados en CFGM quizá se corresponda, en parte, con el incremento de alumnado que accede a esta etapa.

La reducción del abandono prematuro al finalizar la ESO es un resultado positivo, como también la tendencia a que se produzca una vez finalizado el curso y, por ello, con un proceso de orientación más elaborado. Este resultado guarda correspondencia con las acciones

específicas desarrolladas a nivel local, favoreciendo sistemas de escolaridad compartida y apoyo al estudio y la orientación que, además de mejorar las tasas de acreditación como se ha destacado, apuntala también itinerarios formativos alternativos a la formación reglada. El hecho de que el abandono se reduzca en ESO, pero se mantenga estable en toda la etapa TET (ESO, BACH, CFGM) y que principalmente aumente en CFGM, indica cierto desplazamiento del fenómeno como realidad local que puede tener razones de tipo sociológico, cultural o económico (Ferrer *et al.*, 2006; Calero *et al.*, 2010; Gil Flores, 2011). El mayor éxito relativo en Bachillerato que en los CFGM también podría corroborarlo: los jóvenes que antiguamente no acreditaban la ESO y abandonaban el sistema educativo ahora pasan a CFGM y no superan esta etapa. La situación de estos jóvenes, aunque con graduado y mayor madurez, sigue siendo muy preocupante porque la falta de formación profesional limita su autonomía y capacidad de acceso a la sociedad. Cabe alertar sobre cierta dualización a nivel juvenil entre los diferentes niveles en la adquisición de competencias e, hipotéticamente, por la brecha que supone continuar estudios y forjar las propias expectativas de futuro o permanecer desocupado o realizando itinerarios inciertos. Los datos del fracaso en el municipio responden actualmente a un patrón simplificado: hombres que superaron la ESO (seguramente con dificultades) y que prueban sin éxito hacer formación profesional de grado medio.

Conclusiones

Las mejoras significativas en la graduación de ESO están facilitando a más jóvenes el acceso a la formación posobligatoria, pero estas mejoras y la intensificación de los procesos de orientación no parecen ser suficientes para asegurar mayor logro. En esta dirección la red local debe plantearse un nuevo objetivo de mayor ambición y complejidad, como es la reducción del abandono del sistema educativo de forma prematura.

Siendo el final de la ESO un momento crítico para el futuro de los jóvenes y su inclusión, el Observatorio TET se muestra como una valiosa herramienta local para el monitoreo y la evaluación del Plan Educativo de Entorno, especialmente ante la inexistencia de estadísticos desagregados válidos para la gestión municipal. Los resultados pueden ayudar a los gestores locales a valorar el efecto de las acciones socioeducativas desarrolladas a nivel local a favor de la educación e inclusión de los jóvenes, condición básica para su empoderamiento y paso a la vida adulta. Aunque la investigación no permite relacionar la mejora de resultados en ESO con el incremento de esfuerzo (más recursos y nuevas

acciones como el desarrollo e implementación del dispositivo TET, los grupos de estudio asistido, programas para favorecer la formación preprofesional y la atención a la diversidad, etc.) sí puede ser considerado un indicador indirecto de éxito de la red local. A su vez, se manifiestan nuevas tendencias en los datos recogidos, como el desplazamiento de algunas necesidades socioeducativas de la ESO a la etapa posobligatoria, planteando nuevos desafíos al municipio. Desde la perspectiva del empoderamiento de los jóvenes, mejorar la TET, fortalecer los itinerarios personales y apoyar caminos de segunda oportunidad o retorno al sistema educativo es prioritario.

Referencias bibliográficas

- Athanasoglou, S., y Dijkstra, L. (2014). *The Europe 2020 Regional Index. Science and Policy Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Azevedo, F. (2003). Entre la escuela y el mercado de trabajo. Una mirada crítica sobre las transiciones. En A. Marchesi y C. Hernández, *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional* (pp. 203-245). Madrid: Alianza Editorial.
- Boada, C., Herrera, D., Mas, E., Miñarro, E., Olivella, M., y Riudor, X. (dir.). (2011). *Informe sobre el risc de fracàs escolar a Catalunya. Col·lecció Estudis i Informes (26)*. Barcelona: Consell de Treball, Econòmic i Social de Catalunya (Generalitat de Catalunya).
- Bosch, M., y Fontanet, A. (2008). Red local de atención a la Transición en la Escuela Trabajo en Sant Vicenç dels Horts: 10 años de experiencia. *C&E. Cultura y Educación*, 20 (3), 291-302.
- Calero, J., Chois, K., y Waisgrais, S. (2010). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA-2006. *Revista de Educación*, número extraordinario 2010, 225-256. doi: 10.4438/1988-592X-0034-8082-RE.
- Carbonell, J. (1995). *L'escola entre l'utopia i la realitat*. Vic: Eumo.
- CCTESC (2010). *Informe sobre el risc de fracàs escolar a Catalunya*. Barcelona: Consell de Treball, Econòmic i Social de Catalunya (Generalitat de Catalunya).
- Civís, M., y Longás, J. (2015). La colaboración interinstitucional como respuesta al desafío de la inclusión socioeducativa. Análisis de 4 experiencias de trabajo en red a nivel local en Cataluña. *Educación XXI*, 18 (1), 213-236. doi:10.5944/educXXI.18.1.12318
- Civís, M., y Riera, J. (2007). *La nueva pedagogía comunitaria; un marco renovado para la acción socio-pedagógica interprofesional*. Valencia: Nau llibres.
- Comisión Europea (2010). *Europa 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. Bruselas: Comisión Europea.
- Díaz-Gibson, J., y Civís, M. (2011). Redes Socioeducativas promotoras de capital social en la comunidad: un marco teórico de referencia. *Cultura y Educación*, 23 (3), 415-429. doi: 10.1174/113564011797330270

- Díaz-Gibson, J., Civís, M., y Longás, J. (2013). La gobernanza de redes socioeducativas: claves para una gestión exitosa. *Teoría de la Educación*, 25 (2), 213-230.
- Ferrer, G., Castel, J. L., y Ferrer, F. (2006). Las desigualdades del sistema educativo a través del estudio PISA 2003. *Revista de Educación*, número extraordinario 2006.
- Friedman, J. (1992). *Empowerment. The Politics of Alternative Development*. Massachusetts: Blackwell.
- Funes, J. (2009). *Lacompanyament dels nois i noies adolescents en les seves transicions quan s'acaba l'escola obligatòria*. Barcelona: Diputació de Barcelona, Àrea d'Educació.
- Gairín, J. (2004). La transición como oportunidad y problema educativo, en *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad*. Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas, Sevilla, 10-12 de noviembre de 2004.
- García, M., y Ustrell, M. (2011). *Marc teòric i metodològic per al desenvolupament de plans d'absentisme i acompanyament a l'escolarització*. Barcelona: Diputació de Barcelona, Àrea d'Educació.
- García Alegre, E. (2013). Èxit educatiu i pobresa infantil a Catalunya. Reptes de les polítiques socioeducatives, en M. Martínez Martín y B. Albaigés Blasi (dirs.), *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2013* (pp. 415-424). Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Gil-Flores, J. (2011). Estatus socioeconómico de las familias y resultados educativos logrados por el alumnado. *Cultura y Educación*, 23 (1), 141-154. doi: 10.1174/113564011794728597
- González-Bueno, G., y Bello, A. (2014). *La infancia en España 2014. El valor de los niños. Hacia un Pacto de Estado por la Infancia*. Madrid: UNICEF Comité Español.
- Gracia, M., Casal, J., Merino, R., y Sánchez, A. (2013). Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 361, 65-94.
- Heater, D. (2007). *Ciudadanía. Una breve historia*. Madrid: Alianza Editorial.
- INE (2014). *Tasa de riesgo de pobreza o exclusión social (estrategia Europa 2020) por nivel de formación alcanzado (personas de 16 y más años)*. Encuesta de Condiciones de Vida. Series Base 2013. Resultados nacionales. Madrid: Instituto Nacional de Estadística. Recuperado de <http://www.ine.es>
- INE (2015). *Tasa de paro por nivel de formación alcanzado, sexo y grupo de edad*. Encuesta de Población Activa. Resultados nacionales, 1º trimestre 2015. Madrid: INE. Recuperado de <http://www.ine.es>
- Longás, J., Fontanet, A., y Bosch, M. (2007). La organización en red como respuesta a las necesidades socioeducativas de una comunidad. El caso de Sant Vicenc; dels Horts. *Revista de Educación Social*, 36, 52-69.
- Longás, J., y Riera, J. (2011). Fracaso escolar y tránsito de los jóvenes hacia la vida adulta. Razones y propuestas para apoyar la transición de la escuela al trabajo. *Educación Social: Revista de intervención socioeducativa*, 49, 145-162.
- March, M. X., y Orte, C. (2014). *La pedagogía social y la escuela. Los retos socioeducativos de la institución escolar en el siglo XXI*. Barcelona: Octaedro.
- Martínez, J. S. (2011). Género y origen social: diferencias grandes en fracaso escolar administrativo y bajas en rendimiento educativo. *RASE*, 4 (3), 270-285.
- MECD. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2013). *PISA 2012: Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe Español. Volumen 1: Resultados y Contexto*. OCDE. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Perrenoud, Ph. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Roca, E. (2013). *La evaluación diagnóstica de las competencias básicas*. Madrid: Síntesis.
- Rowlands, J. (1997). *Questioning Empowerment*. Oxford: Oxfam.

- Sarasa, S., y Sales, A. (2009). *Itineraris i Factors d'Exclusió Social*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, Síndic de Greuges de Barcelona.
- Serra, C., y Palaudàries, J. M. (2010). Deficiencias en el seguimiento del abandono escolar y trayectorias de continuidad del alumnado de origen inmigrado. *Revista de Educación, número extraordinario 2010*, 283-305.
- Vilar, J., y Longás, J. (2013). Adolescentes en riesgo o especial vulnerabilidad. Buenas prácticas socioeducativas desde y con el sistema educativo en Cataluña. En R. Santibáñez y A. Martínez-Pampliega (coords.), *Intervención comunitaria con adolescentes y familias en riesgo* (pp. 59-74). Barcelona: Graó.
- Zimmerman, M. (2000). Empowerment Theory: Psychological, Organizational and Community Levels of Analysis. En J. A. Rapaport y Seidman (eds.), *Handbook of Community Psychology* (pp. 43-64). New York, NY: Kluwer.

Abstract

Results of the School to Work Transition Observatory. Monitoring of the socio-educational network in Sant Vicenç Dels Horts for academic achievement and young people's empowerment

INTRODUCTION. The empowerment of young people means the development of their autonomy and self-sufficiency competences. School dropout seriously threatens it. The experience of social and educational action in the Sant Vicenç dels Horts network (Barcelona) is an example of municipal commitment with young people and its academic achievement. The network experience was created in the year 2000 to respond to social and educational needs originated by a low socio-cultural level, integrating all the local agents with the aim of improving academic achievement. Firstly, its action was focused on improving the School to Work Transition (*also known as TET*) thorough the collaborative effort of secondary schools and several local services. Also, the organizations organized a systematic compilation of academic achievement indicators both for Secondary Education and Vocational Training. The aim of this research is to analyse the data gathered with these successful indicators. **METHOD.** Descriptive statistics and a study of the school success/failure indicators (promotion, repetition, dropping out and orientation) corresponding to series of 297 a 326 students during 16 years. **RESULTS.** There were relevant improvements in Secondary Education (with a reduction of the starting 30% dropout figure to 10.5%); there were also important improvements in orientation and accompaniment of students with learning difficulties; school performance in women between a 5-20% higher; a reduction of 70% of dropping out in Secondary Education and raise of 20-30% in Post-Secondary Education. **DISCUSSION.** The TET Observatory is a valuable local strategy for the monitoring and evaluating the socio-educational action in a network project. The results indirectly show the effects of certain social educational policies developed at the local level. They also show evidences of an adequate governance in terms of systemic selfregulation and promotion of school success. The evolution of the social educational needs towards the Post-Compulsory Educational Levels suggests new local challenges.

Keywords: *Empowerment, Postsecondary Education, Academic achievement, Evaluation, Educational Policy.*

Résumé

Les résultats obtenus par l'observatoire de transition école-travail et le suivi du réseau socio-éducatif pour la réussite scolaire et l'autonomie des jeunes à sant vicenç dels horts

INTRODUCTION. La promotion de l'autonomie des jeunes a de conséquences pour le développement de leurs compétences pour l'Indépendance et l'autosuffisance. L'échec scolaire pose une sérieux menace à la réussite scolaire et, c'est pour cela, que l'expérience en réseau d'une action socioéducatif à Sant Vicenç dels Horts (Barcelone) représente un exemple de compromis municipal avec les jeunes. Le réseau a commencé à travailler en l'année 2000 afin de répondre aux besoins socioéducatif dérivés d'un niveau social bas en intégrant tous les agents locaux. Initialement on a mis l'attention sur l'amélioration de la Transition École-Travail (TET) en créant un dispositif basé sur l'implications des lycées et des divers services municipaux. En plus, on a organisé la collecte systématique des indicateurs de réussite scolaire à l'Éducation Secondaire Obligatoire (ESO), Baccalauréat et Cycles Formatifs. Le but de cette recherche est d'analyser et d'interpréter ces données. **MÉTHODE.** On a employé la statistique descriptive et l'étude de tendances d'indicateurs de réussite/échec (promotion, répétition, abandon et orientation) correspondants à cohortes de 297 à 326 élèves par course pendant leurs études d'ESO et études post-obligatoires tout au long de 16 courses. **RÉSULTATS.** Des améliorations significatives à l'ESO (réduction de l'échec scolaire initial de 30% à 10,5%); des importantes améliorations de l'orientation et l'accompagnement des élèves avec difficultés d'apprentissage; le rendement scolaire des femmes est supérieur entre 5-20%; l'abandon scolaire à l'ESO est réduit un 70% et à l'éducation post-obligatoire la croissance est de 20-30%. **DISCUSSION.** L'Observatoire TET représente une précieuse stratégie locale pour la monitoration et l'évaluation du Project d'action socioéducatif en réseau. Les résultats montrent d'une manière indirecte l'effet de déterminés politiques socioéducatif développés à niveau local et des indices de bonne gouvernance en forme d'autorégulation systématique et d'induction de réussi à partir d'un travail en réseau. Le déplacement de besoins socioéducatif vers l'étape post-obligatoire pose des nouveaux défis municipaux.

Mots-clés: *Autonomie, Éducation post-obligatoire, Réussite scolaire, Évaluation, Politique Educative.*

Perfil profesional de los autores

Jordi Longás Mayayo (autor de contacto)

Profesor de la Universidad Ramon Llull en la Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte Blanquerna (FPCEE-URL). Director académico del Máster Universitario de Liderazgo de la Innovación y Dirección de Centros Educativos. Investigador del grupo de investigación consolidado "Pedagogía, Sociedad e Innovación con el apoyo de las TIC" (PSITIC). (ORCID: 0000-0001-8511-3044).

Correo electrónico de contacto: jordilm@blanquerna.edu

Dirección para la correspondencia: FPCEE Blanquerna (Universidad Ramon Llull).

Císter 34, 08022 Barcelona.

Jordi Riera Romani

Es profesor catedrático de Educación de la Universidad Ramon Llull en la Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte Blanquerna (FPCEE-URL). Vicerrector de política académica y adjunto al rector de la Universidad Ramon Llull. Investigador principal del Grupo de Investigación Consolidado de “Pedagogía, Sociedad e Innovación con el apoyo de las TIC” (PSITIC). (ORCID: 0000-0001-6781-7734).

Correo electrónico de contacto: jordirr@blanquerna.edu