



Vol. 17, Nº 3 (sept.-diciembre 2013)

ISSN 1138-414X (edición papel)

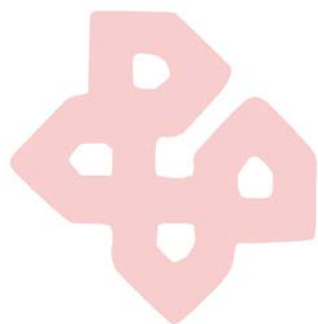
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 24/04/2013

Fecha de aceptación 31/10/2013

## LA PERSPECTIVA DE LOS PROFESIONALES EN LA COMPRENSIÓN Y ARTICULACIÓN DE RESPUESTAS AL ABANDONO TEMPRANO DE LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN

*The perspective of the professionals in understanding and responses to  
the Early School Leaving (ESL)*



*Asunción Manzanares y José Sánchez-Santamaría*

*Universidad de Castilla-La Mancha*

*E-mail: [asuncion.manzanares@uclm.es](mailto:asuncion.manzanares@uclm.es);*

*[jose.ssantamaria@uclm.es](mailto:jose.ssantamaria@uclm.es)*

### Resumen:

*En este artículo se muestran los principales resultados de una investigación sobre el abandono temprano de la educación y la formación en Castilla-La Mancha. En concreto, se analizan los discursos de los profesionales que trabajan para combatirlo y que fundamentan los programas y medidas desarrolladas en municipios de la Región con elevadas tasas de abandono y características socioeconómicas de riesgo. Se asume una aproximación cualitativa por que interesa identificar las posiciones de los profesionales ante el fenómeno del abandono, así como los discursos explicativos de los programas y medidas articulados desde educación, formación y empleo. Mediante muestreo teórico y la triangulación de fuentes, agentes y técnicas de análisis, los resultados evidencian: a) dos posiciones discursivas: una centrada en el alumno-familia-entorno; otra, preocupada por la organización y métodos de trabajo escolares y b) un lento avance hacia la integración de recursos. En síntesis, se comparte una comprensión global del fenómeno pero la situación actual presenta limitaciones sobre la provisión y disposición de los recursos para prevenir o combatir el abandono de forma integral y comunitaria*

---

Investigación financiada por la Unidad Administradora del Fondo Social Europeo (UAFSE) del Ministerio de Trabajo e Inmigración de España como parte de los trabajos realizados durante 2011 por la Red de Lucha contra el Abandono Escolar Temprano, con cargo a las ayudas otorgadas a través del Programa Operativo FSE 2007-2013 de asistencia técnica y cooperación transnacional e interregional.

**Palabras clave:** Abandono Temprano de la Educación y la Formación, Investigación Cualitativa, Zonas de Abandono, Cooperación Intersectorial.

**Abstract:**

*In this paper, the main findings of a qualitative research on this phenomenon in Castilla-La Mancha (Spain) are showed. In particular, the discourses of actors involved for tackling the ESL and their representations are analyzed. It supports of programs and measures developed in municipalities in this Region with high dropout rates and socioeconomic characteristics of risk. It takes a qualitative approach because we want to identify the professional discourses involved in the ESL process. With a theoretical sampling and triangulation of sources, agents and analysis techniques, the results evidence: a) Two positions: discourses centered on student-family-environment and their implications, and those concerned with the organization of resources and intervention methodologies, and b) Progress towards the integration of resources and the opening to the environment as a area for collaboration. To sum up, a comprehensive understanding and flexible on ESL is shared by all agents, but the current situation has limitations on the supply and disposition of resources to prevent or combat the ESL.*

**Key words:** Early School Leaving, Qualitative Research, Dropout Areas, Cross-Sectoral Cooperation.

## 1. Introducción

En el horizonte del aprendizaje a lo largo de la vida, el abandono temprano de la educación y la formación, entendido como la proporción de población entre 18 y 24 años que no completa con éxito los estudios secundarios postobligatorios, se ha convertido en uno de los desafíos más importantes de las sociedades desarrolladas, con amplio eco en las instituciones supranacionales y reflejo creciente en la investigación y literatura científicas.

Pese a los esfuerzos realizados desde la agenda de Lisboa (CE, 2000), si se atiende a las consecuencias que el fenómeno tiene sobre la población juvenil (CE, 2011b), la reducción del abandono por debajo del 10% sigue siendo una de las prioridades de la Estrategia 2020 (CE 2010). A nivel europeo, se articulan políticas preventivas, de intervención y compensación del abandono que se recogen en documentación abundante y referente para los programas de los estados miembros (CE, 2011a; 2011b).

En nuestro país la tasa de abandono duplica la europea. Según datos de Eurostat (2012), la tasa en España es del 26,5% y en la Unión, del 13,5%. Con apoyo de la Encuesta de Población Activa (2012), el dato es del 24,9%. Además, en 2010, la población entre los 15-19 años que ni estudia ni trabaja se situó en España en el 23,7%, frente a la media OCDE del 15,8% (OCDE, 2012). A tenor de estas cifras es comprensible que la preocupación por su reducción se refleje tanto en la normativa estatal<sup>1</sup> como en los desarrollos autonómicos<sup>2</sup>.

En general, las medidas previstas para combatir el abandono se relacionan con dos objetivos básicos: la mejora del éxito escolar del alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria -ESO- (12-16 años) y la continuidad de la formación desde las medidas de segunda oportunidad a los ciclos de grado medio y bachillerato. Su logro requiere de respuestas

---

<sup>1</sup> El Proyecto de la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad de la Educación (LOMCE) considera que es un elemento que debilita al sistema.

<sup>2</sup> Hay regiones que han diseñado planes concretos como es el caso de Castilla-La Mancha, Murcia o Valencia o Cantabria; mientras que, en otras, las acciones mantienen un carácter transversal, no identificado en un solo plan, como sucede en Castilla y León, Cataluña o Andalucía, por citar algunos ejemplos.

contextualizadas, ajustadas a la heterogeneidad territorial definida por la diversidad de los tejidos educativos, económicos y culturales, y la variedad de los agentes potencialmente llamados a intervenir. Por este motivo, consideramos que el estudio del abandono no está al margen de las condiciones generadoras del problema ni de las que movilizan y refuerzan la acción de los agentes que desarrollan medidas para combatirlo, entre las que se encuentra su comprensión del fenómeno.

## 2. El abandono temprano de la educación y la formación como objeto de estudio en la investigación científica

El estudio del abandono temprano tiene precedentes en la investigación sobre el fracaso y el absentismo escolar, en tanto que manifestaciones expresivas de trayectorias de desapego de la propuesta escolar (Terigi, 2010) y progresiva desvinculación del sistema educativo (Autés, 2004). Genéricamente considerados, el fracaso, el absentismo y el abandono escolar aluden a procesos que colocan a la población en riesgo de exclusión educativa (Bolívar y López Calvo, 2009).

Según nuestro marco teórico, tales términos señalan una problemática que identifica al sistema educativo como principal agente para prevenirlos y solucionarlos pero, al tiempo, compromete a la sociedad en su conjunto por la conexión que existe entre exclusión educativa y social (Tedesco, 2011) y, de ambas, con la equidad educativa como prioridad social y política (Toledano Morales, 2009) para un efectivo ejercicio del derecho a la educación (Darling-Hammond, 2002) y logro del éxito para todos (Sánchez Santamaría y Manzanares, 2012).

Pese a esta consideración global, existen diferencias entre tales términos. Así como el fracaso escolar apela a fenómenos como el retraso académico o la repetición de curso y, el absentismo, al incumplimiento habitual del precepto de la asistencia obligatoria a clase (Martínez Pérez, 2011), el término de abandono significa la no continuación de la formación incluso para aquellas personas que reúnen las condiciones para extender su educación. A pesar del carácter secular de los comportamientos de fracaso y absentismo escolar, el abandono temprano pone el acento en quienes no acceden al segundo ciclo de enseñanza secundaria o su equivalente en formación profesional, es decir, a la educación postobligatoria que conlleva mayor formación y, en principio, mayores oportunidades para configurar un itinerario más exitoso en los términos sugeridos por los estudios de transición (Casal, Merino y García, 2011; Moreno, 2012;) y con mayores posibilidades de una mejor posición en la estructura ocupacional (Ademe y Salvà, 2010; García Gracia, et al., 2013).

Por otro lado, en las dos últimas décadas, gracias a las evaluaciones internacionales, el término de abandono cuenta con gran prevalencia. La revisión de la literatura (Kritikos y Ching, 2005; Harrington, 2008; Alegre y Benito, 2010; Lyche, 2010) y los análisis del tema en foros relevantes (UAFSE, 2012), muestran que se dispone de una clara identificación de los factores de riesgo y, aunque más lentamente, también de información sobre las medidas para su prevención y reducción.

Aun cuando la investigación se realiza desde disciplinas vinculadas a las ciencias sociales destacan, como líneas de trabajo, las aproximaciones al fenómeno en clave sociológica (Fernández Enguita, Mena Martínez y Riviére, 2010; Mora, Oriol y Espasa, 2010; Traag y Van der Velden, 2011), económica y ocupacional (Muñoz de Bustillo et al. 2008; Álvarez Aledo, 2011).

Una revisión de la orientación metodológica de estos estudios pone de manifiesto el uso de patrones básicamente cuantitativos. Buenos ejemplos de ello son los estudios derivados de las Encuestas de Hogares o investigaciones econométricas (Anderson, 2005). Mucho menor peso tienen las aproximaciones cualitativas las cuales suelen combinarse con las cuantitativas conforme a planteamientos mixtos, pero con una supremacía de lo cuantitativo que ha generado toda una serie de críticas que inciden en las limitaciones de las estadísticas existentes (que no siempre facilitan una lectura compartida del fenómeno desde el ámbito educativo, económico, social) y la dificultad en integrar las bases de datos disponibles para garantizar la comparabilidad internacional de los estudios (CE, 2012). En nuestro contexto, además, se han identificado trabajos que cuestionan los instrumentos utilizados para medir el fenómeno (Roca, 2010) y otros que, desde la premisa de que la reducción de la tasa de abandono está condicionada por la situación de cada país, proponen indicadores alternativos para calcular el porcentaje de reducción a nivel nacional y regional (Tolón-Becerra, Lastra-Bravo Fernández-Montero, 2011).

Una mirada centrada en el ámbito educativo, y desde los trabajos preocupados por la mejora de la calidad y equidad educativas, muestra otras perspectivas de análisis. De entre ellas destacan:

- Las centradas en el acceso, las transiciones y la equidad educativa que, desde una perspectiva comparada, asumen el desarrollo del Derecho a la Educación recogido por los objetivos del Milenio promovidos por la UNESCO (Reddy y Sinha, 2010).
- Las investigaciones y buenas prácticas informadas por la evidencia empírica disponible que enfatizan las medidas para la aceleración del aprendizaje, la promoción de acciones de refuerzo y la adquisición de las competencias básicas, en línea con lo sugerido por el programa "INCLU-DED" o el Programa sobre aplicación de políticas de lucha contra el abandono como el "Ambition Réussite" de Francia (CE, 2011b).
- La perspectiva del "Student Voice" que recupera la voz del alumnado, sus percepciones, sentimientos y actitudes ante los procesos de abandono que experimentan, con la intención de minimizar el riesgo de desenganche escolar incorporando al trabajo en los centros mecanismos que incentiven su implicación (Anderson, Christenson y Lehr, 2009).
- Los trabajos que revisan el sentido de las reformas del sistema (Escudero y Martínez, 2012) y la funcionalidad de las medidas para evitar la exclusión educativa (Escudero, 2009; Giménez y Marhuenda, 2012).
- Los estudios vinculados con la "Community School" o "Community-Oriented School" que con un enfoque de desarrollo comunitario ponen en valor la importancia de la movilización de los agentes y recursos educativos en el territorio para dar respuestas eficaces a los retos que a nivel local plantea el abandono (Dyson y Raffo, 2007; Heers et al., 2012).

Muchos de estos trabajos tratan de captar los elementos de significado del alumnado y profesorado, pero son escasos todavía los que atienden los significados de agentes educativos, sociales y económicos con influencia en el sector y/o zona educativa. Se habla de abandono y se maneja el término como parte de un vocabulario común en el que se asumen significados compartidos, al margen de cualquier reflexión sobre la comprensión del fenómeno desde la que se generan las actuaciones estudiadas. A nuestro juicio, la complejidad del fenómeno requiere un análisis de este tipo porque:

- La dispersión de recursos destinados por las distintas administraciones para combatir el problema hace que la identificación de los agentes responsables sea en sí mismo un hallazgo y, al tiempo, elemento expresivo del planteamiento investigador. Este trabajo, por ejemplo, no entiende el análisis del abandono sin una perspectiva intersectorial, ajustada a demarcaciones territoriales que definen espacios de convergencia de las actuaciones.
- El estudio del abandono necesita identificar la percepción que los agentes tienen del problema y los discursos que explican la motivación y eficacia de las medidas. Ciertamente, los discursos pueden analizarse como reacción o reproducción (Bourdieu y Passeron, 1977). Pero los actuales planteamientos nos acercan a la capacidad de los agentes para generar discursos legitimadores y válidos para la comunidad de referencia en el seno de organizaciones que aprenden en contextos de creciente autonomía, lo que cuestiona la mera reproducción. Este estudio apuesta por esta opción.

### 3. El estudio realizado

Presentamos los principales resultados de la investigación cualitativa que forma parte de un estudio más amplio, de diseño mixto, sobre la prevención y lucha contra el abandono temprano de la educación y la formación en la comunidad de Castilla-La Mancha. Se analiza el abandono a nivel discursivo con el objeto de identificar los discursos en los que se anclan los argumentos de los agentes que desarrollan actuaciones contra el abandono temprano.

En el caso de Castilla La Mancha, el porcentaje de población de 18 a 24 años que ha completado como máximo la primera etapa de la educación secundaria y no sigue ningún estudio o formación, es del 24,9% (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013, 34). La prevención y lucha contra el abandono temprano se articuló en torno al *Plan para la Reducción del Abandono Escolar y la Reincorporación al Sistema de Educación y Formación de Castilla La Mancha* (Junta de Comunidades, 2009). En dicho Plan la lucha contra el abandono se entiende desde la promoción de un modelo educativo inclusivo, abierto a la diversidad y la promoción de la convivencia y el éxito educativo. El Plan refuerza las estrategias para la calidad del sistema educativo y profundiza en las políticas activas de empleo y formación, con el fin de dar respuesta a cuatro objetivos:

- Incrementar las tasas de titulación en ESO y en la postobligatoria.
- Contribuir a la obtención del Graduado en ESO y cualificación profesional que pueda acreditarse mediante títulos de Formación Profesional o certificados de profesionalidad.
- Reducir las tasas del “fracaso escolar” en todas las etapas.
- Dar respuesta a las personas jóvenes en paro.

El Plan se articula, en primera instancia, en torno al sistema educativo -Instituto de Educación Secundaria y Centros de Educación de Personas Adultas, particularmente- pero comprometiendo al sistema de formación para el empleo, servicios públicos de empleo, administraciones locales y entidades privadas.

El estudio analiza el papel que desempeñan estos agentes en la construcción del escenario de la prevención y lucha contra el abandono en Castilla La Mancha<sup>3</sup>, desde una consideración del abandono como respuesta de oposición del alumno, resultado de la interacción dinámica de múltiples factores que conforman un resultado particular para cada individuo, en estrecha relación con el funcionamiento y prácticas de la institución escolar (Kelly, 2003; Shannon y Bylsma, 2006; González González, 2006). Se asume, por tanto, una perspectiva de investigación que intenta identificar y analizar los discursos de los agentes que desarrollan actuaciones de prevención, intervención y compensación del abandono temprano, combinando la tradición existente sobre los trabajos vinculados con la perspectiva de los agentes educativos (Vallejo Ruiz y Bolarín, 2009; Brown, 2010; Williams & Donald, 2011) y las investigaciones que asumen un enfoque comunitario donde la movilización de los agentes y recursos en la dimensión local resultan esenciales para comprender y mejorar las acciones coordinadas entre el sistema educativo, servicios sociales y empleo frente a los retos que plantea el abandono para el desarrollo del bienestar social (Ziomek-Daigle, 2010; Heers et al., 2011).

#### 4. Método

Se trata de un estudio cualitativo con una finalidad eminentemente descriptiva e interpretativa que incorpora la triangulación de fuentes, técnicas de recogida y análisis de la información (Creswell y Plano, 2011) que responde a las características recogidas en la tabla 1.

Tabla 1. Síntesis del diseño metodológico

|                               |  |                |   |   |
|-------------------------------|--|----------------|---|---|
| Método                        | Cualitativo  |                |   |   |
| Enfoque                       | Descriptivo e interpretativo   |                |   |   |
| Propósito                     | Contextualización del fenómeno (transferencia)   |                |   |   |
| Técnicas de recogida de datos | Entrevistas en profundidad   | Grupos focales | Análisis documental   | Jornadas regionales para el intercambio de experiencias |
| Muestra intencional           | 5  | 5 (52)         | 27 documentos   | 3 jornadas  |
| Criterios muestrales          | Responsables políticos y técnicos  | Profesionales  | Teóricos, políticos, normativos   | Intercambio de experiencias en centros educativos       |
| Técnicas de análisis de datos | Análisis del discurso: niveles de profundización inferencial e interpretación directa  |                | Escala observacional: análisis del discurso, identificación de buenas prácticas |   |
| Criterios de calidad          | Credibilidad (devolución e interpretación contingente), Transferibilidad (triangulación), Dependencia (saturación del discurso y documentación del proceso de recogida) y Confirmabilidad (pragmática/triangulación) |                |   |   |

<sup>3</sup> Por limitaciones de espacio no se incluye información sobre el trabajo realizado con los responsables de la administración a través de entrevistas en profundidad.

#### 4.1. Participantes y procedimiento

El estudio se ha realizado en 27 municipios de Castilla La Mancha que son zonas identificadas por la administración con elevadas tasas de abandono y características socioeconómicas de riesgo que justifican que los centros educativos estén acogidos al Plan regional.

Los participantes en los grupos son representantes de las Delegaciones Provinciales de Educación; de los IES, Centros de Educación de Personas Adultas (CEPA) y Formación Profesional; del Servicio Público de Empleo (SEPECAM y entidades colaboradoras); de los Ayuntamientos (coordinadores de programas, educadores sociales) y representantes del tercer sector (ONG, Fundaciones).

El grueso del estudio se ha desarrollado durante los meses de febrero a octubre de 2011<sup>4</sup> conforme a tres etapas de desarrollo (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García, 1996):

- I. Reflexiva y diseño. Delimitación y operativización del objeto de estudio.
- II. Trabajo de campo. Mediante técnicas de entrevista y grupos focales que, unidos al análisis documental, configuran el ejercicio metodológico de triangulación:
  - 5 grupos focales para identificar a agentes de “acceso” al territorio y contextualizar las medidas cuya selección responde a tres criterios: a) desarrollo de programas contra el abandono, b) representación provincial en función del número de centros en el Programa de Abandono y según la actividad económica predominante en los municipios<sup>5</sup> y c) perspectivas complementarias puesto que la lucha contra el abandono convoca a sujetos y entidades de ámbitos diversos.

En los grupos han participado 52 personas y han tenido una duración aproximada de 120-180 minutos. El material ha sido grabado en audio y transcrito literalmente para su análisis.

  - Las entrevistas, el análisis documental y la asistencia y recogida de documentación relevante en las distintas jornadas de intercambio de experiencias de centros educativos celebrados en la Comunidad han servido para:
    - Completar la reconstrucción de los repertorios discursivos en cada uno de los espacios / agentes y asegurar la saturación y redundancia discursiva.
    - Modelizar el escenario global y los subescenarios que lo conforman, identificando las perspectivas de los diversos agentes.
    - Dotar de contenido las categorías de información de los grupos focales.
- III. Analítica. El análisis de la información se ha realizado según una primera fase de reducción de datos (categorización y codificación de las unidades de significado y reducción lógica) y una segunda de conclusión y verificación. Para analizar los datos recogidos mediante grupos focales se ha empleado el análisis del discurso. Las

<sup>4</sup> La presentación del Informe final se realizó en el primer trimestre del 2012 ante las entidades que forman parte de la Red de Lucha contra el Abandono Temprano de la Educación y la Formación.

<sup>5</sup> Agricultura/servicios (en el caso de los 6 municipios de la provincia de Cuenca), servicios (en los 3 de Guadalajara), industria/servicios (en los 6 de Toledo) y agricultura/industria (en los 7 de Ciudad Real y 5 de Albacete). Se trata de municipios con una densidad de población que oscila entre 25.000 y 2.500 habitantes.

respuestas de los participantes han sido codificadas conforme a las dimensiones y temas vinculados con los objetivos del estudio. Se ha definido el sentido que esos temas tenían para los participantes usando el análisis interpretativo y hermenéutico, buscando la redundancia y saturación del corpus y aplicándose las leyes de oposición, combinación y sustitución (Bryant y Charmaz, 2007). Las redundancias halladas en los relatos, además, han sido matizadas mediante el contraste documental (confirmabilidad pragmática y triangulación).

#### 4.2. Instrumentos de recogida y análisis de la información

La recogida de la información se ha realizado a través de cuatro técnicas: entrevista en profundidad, grupos focales, análisis documental y jornadas de formación/intercambio profesional. Como se ha presentado, las entrevistas y el análisis documental se han utilizado como referentes de contexto para dar contenido al grupo focal en relación con los objetivos del estudio. De ese modo, la estructura básica de estas técnicas se ha establecido en torno a 3 cuestiones centrales:

- Conocimiento sobre los programas, medidas y acciones para prevenir y luchar contra el abandono. (¿Qué se conoce sobre el fenómeno? ¿Cómo se configura dicho conocimiento?...)
- Percepciones y valoraciones sobre los programas, medidas y acciones para prevenir y luchar contra el abandono. (¿Ajuste entre demandas y respuestas que se dan? ¿Papel de los distintos agentes? ¿Impacto real?...).
- Expectativas y satisfacción sobre los programas, medidas y acciones para prevenir y luchar contra el abandono (¿Cuáles son los puntos susceptibles de mejora? ¿Qué retos están pendientes?...).

En el caso de las escalas observacionales aplicadas en el análisis documental, el guión utilizado se ha organizado según los siguientes tipos de información:

- De identificación: Tipo de entidad y/o agente educativo, vinculación al sistema educativo, a la formación para el empleo,... etc.
- De descripción y contenido vinculado con el abandono: acciones y/o medidas de prevención y lucha, estrategias, coordinaciones, etc.

El análisis global de la información ha dado como resultado la matriz de categorización y temas recogidos en la tabla (2).

**Tabla 2.** *Matriz de categorización y temáticas asociadas de acuerdo a dos ejes discursivos (prevención y re-incorporación) dentro del proceso de desapego escolar que representa el abandono*

| <i>Dimensiones - Categorías de Análisis</i> | <i>Temas</i>  |
|---|---|
| <i>Eje I. Prevención</i>                    |   |
| Comprensión del fenómeno del abandono       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Posiciones y construcción de las actuaciones</li> <li>- Alcance de las actuaciones</li> <li>- Contribución al modelo regional de lucha contra el abandono</li> </ul> |



|  |   |
|--|---|
| <p>Elementos distintivos en torno a los que construyen su discurso</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- los agentes que operan desde el sistema educativo</li> <li>- los agentes que operan desde el sistema de formación</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cultura docente y prácticas organizativas y metodológicas</li> <li>- Medidas para facilitar la permanencia y la reincorporación al sistema</li> <li>- Flexibilidad y permeabilidad de la oferta</li> </ul>   |
| <p>Integración de los sistemas educativo, formativo y laboral</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cultura institucional de los agentes y prácticas</li> <li>- Medidas para facilitar la reincorporación al sistema educativo o la cualificación profesional</li> <li>- Flexibilidad y permeabilidad de la oferta</li> <li>- Coordinación</li> <li>- Articulación de redes</li> <li>- Optimización de recursos</li> </ul> |
| <p><i>Eje II. Reincorporación</i></p>  |   |

## 5. Resultados

Se presentan, primero, los resultados relacionados con la comprensión que del abandono tienen los agentes; seguidamente, se analizan las actuaciones que desarrollan tanto en materia de prevención como de retorno al sistema y, también, desde dónde adquieren sentido en relación a la construcción del modelo regional de lucha contra el abandono temprano.

### 5.1. Discursos en torno al abandono temprano

El estudio pone de manifiesto que entre los profesionales que trabajan en el ámbito de la prevención y lucha contra el abandono coexisten dos discursos que articulan dos comprensiones distintas del fenómeno: un discurso dominante centrado en el alumno, su familia y su entorno; otro, centrado en los centros educativos y, de forma particular, en su funcionamiento y métodos de trabajo.

Desde el primero de estos discursos, el abandono se concibe como una respuesta del alumnado atribuible a su perfil (falta de motivación) y a las características del entorno (descrédito de la formación) o su familia (débil apoyo al proceso escolar de sus hijos).

Así, el trabajo de prevención se desarrolla a través de actuaciones dirigidas:

- Al alumnado en riesgo o ya próximo al abandono, que consisten en aportar apoyos dirigidos a neutralizar o superar esas carencias. El objetivo de estas actuaciones es proseguir los estudios hasta lograr el título de Graduado en ESO.
- A la familia para fomentar su implicación efectiva en el centro, especialmente en aquéllos aspectos con capacidad para incidir en el aprendizaje escolar y rendimiento de sus hijos.
- Al entorno para cambiar la valoración social de la educación.

Desde esta comprensión se plantean dos líneas de actuación para promover el retorno de los jóvenes al sistema educativo. Por un lado, abrir puertas para que aquéllos que abandonaron y deciden regresar, puedan hacerlo. Por otro lado, la generación de una oferta formativa alternativa que les permita construir itinerarios formación-empleo para titular en ESO.

Desde el discurso centrado en el sistema de educación y formación, el factor fundamental del abandono es la cultura docente, metodológica y organizativa de los centros y la falta de capacidad del sistema educativo para responder a las necesidades del alumnado.

Puesto que el centro educativo es el foco de atención, para prevenir el abandono se proponen medidas de cambio de la práctica docente, de las estructuras y dinámicas relacionales del centro y de la conexión de estos elementos con el currículo y las necesidades del alumnado. Desde esta comprensión, es el centro el que debe cambiar para adaptarse a las características del alumnado y darle una respuesta conducente al éxito educativo. Las aportaciones se vinculan a un modelo inclusivo, basado en la atención a la diversidad y cohesión social, siendo profusas las alusiones a la importancia que tiene construir una educación con sentido para alumnado, familias y sociedad en general.

En este contexto, las actuaciones para lograr que retornen al sistema educativo o formativo los jóvenes que lo han abandonado sin titulación en ESO, o que teniéndola no se plantean continuar con su formación, van dirigidas a aumentar tanto la flexibilidad del sistema educativo como la permeabilidad entre la oferta educativa y formativa.

## 5.2. Posiciones ante el abandono temprano

Conforme a estas dos comprensiones del abandono, el estudio ha identificado entre los participantes cuatro posiciones distintas que explican las actuaciones desarrolladas.

**Posición A:** Algunos de los representantes de IES adoptan una posición extrema frente al abandono, articulada desde el primero de los discursos descritos. Desde esta perspectiva, los centros y profesorado se presentan como víctimas de las carencias del alumnado y sus familias y de la pérdida de valor de la educación. De ahí que, aunque se pueda hacer un esfuerzo importante para superar esta situación, el trabajo se sitúa fuera del centro, en concreto:

- En el cambio de los valores sociales por medio de campañas institucionales que reivindicquen la educación, el trabajo, el respeto al profesorado, etc.
- En la maduración del alumnado que le permita tomar conciencia de la necesidad de la formación para su desarrollo personal e inserción laboral.

“... ya han pasado por un centro educativo han estado escolarizados porque la escolarización es obligatoria y han fracasado (...) y se han ido de un centro educativo (...) se han ido desmotivados fracasados sin ganas de volver o al menos no han encontrado allí lo que buscaban. Por lo tanto, en principio, no tienen intención de volver, salvo que ocurra algo que efectivamente ellos se den cuenta, pasen los años... uno madura” (GF-CU: 32 -Profesor IES)<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Códigos: GF-AB (Grupo focal-Albacete); GF-CR (Grupo focal-Ciudad Real); GF-CU (Grupo focal-Cuenca); GF-GU (Grupo focal-Guadalajara); GF-TO (Grupo focal-Toledo). Se añade indicación del perfil

- En el desarrollo de medidas específicas de apoyo al alumnado que “ha fracasado” o está en riesgo: seguimiento del absentismo, intervención con las familias, actividades de apoyo y refuerzo, etc.

**Posición B:** Algunos representantes de IES, CEPA, Servicio Regional de Empleo, Ayuntamientos o entidades privadas construyen su comprensión del abandono desde el discurso centrado en los centros. Desde esta posición la atención se focaliza en la ESO siendo el espacio a cambiar hacia el modelo inclusivo y la flexibilización del sistema. Un cambio que lleve:

- A los centros a desarrollar prácticas que conduzcan al alumnado a no construir su identidad sobre su experiencia de fracaso:

“Yo vengo de tal centro y tengo no sé cuántas expulsiones ¡ese era su único mérito! Estaba orgulloso de sus expulsiones y su expediente en ese sentido (...) soy lo peor que ha salido de ese centro” (GF-AB: 24-Director centro).

- A los profesores a confiar en la potencialidad del alumnado y en su propia capacidad para conducirles al éxito.

“... a mi no me importa tu pasado, yo sé que tú puedes y mi finalidad es que tú termines haciendo un ciclo formativo de grado medio como mínimo (...) Nuestro trabajo es ese, no es solo darle clase a los alumnos ejemplares. Eso es lo fácil” (GF-AB: 26-Director centro).

Mientras que se da por supuesto que la metodología y la oferta formativa de los CEPA, de los centros colaboradores del Servicio Regional de Empleo, de los Ayuntamientos y muchas de las entidades privadas se adapta mejor a las necesidades de los jóvenes que han abandonado sus estudios sin titular.

**Posición AB.** La mayoría de los participantes en el estudio parece construir su posición desde el discurso centrado en el joven que fracasa, pero incorpora al centro como uno de los factores causantes. Se trata de una posición que contempla el abandono como un fenómeno multicausal:

“El tema del abandono escolar es complejo creo que parte del asunto está en que la gente se podía poner a trabajar, encontrar un trabajo aunque fuera sin cualificación pero desde que estaban en el cole y no se llevaban bien con el profe, hasta que tenían una familia desestructurada, o que era un chiquillo que no sabía estudiar o que le faltaba atención o que en su barrio lo que se llevaba era estar jugando en la calle...” (GF-CU: 29-Profesor IES).

Sin embargo, a diferencia de las posiciones anteriores, mantiene una comprensión diversificada del abandono y sus soluciones que deriva en una compartimentación de espacios y agentes y, en consecuencia, en la propuesta y desarrollo de actuaciones específicas dentro y fuera de los centros educativos.

**Posición C:** Algunos de los participantes que construyen su comprensión y su práctica desde el discurso centrado en los centros, adoptan una posición pragmática que les aproxima a la posición dominante (A). Se trata de profesionales que defienden que el camino de la prevención y el retorno pasa por la adopción del modelo inclusivo y una mayor integración educación-formación.

---

del participante (profesor en IES, profesor en CEPA, director de centro de secundaria, representante de entidad social, etc.)

Pero, bien porque desconocen centros o profesores inmersos en procesos de cambio hacia el modelo inclusivo.

“... yo es que realmente no creo que se esté haciendo (...) se sabe que hay que cambiar muchas cosas para prevenir el abandono dentro de la educación, tienen que cambiar muchas cosas porque, efectivamente, hace tiempo que estamos ya en otro momento. No sé si la comunidad educativa comparte eso pero si lo comparte, querrá hacer el cambio” (GF-TO: 45- Profesor IES).

O, porque se sienten ante una realidad en la que reconocen la dificultad del cambio.

“... si tu quieres resultados distintos, tienes que hacer cosas distintas (...) nos vamos a la metodología y la metodología está dentro del aula y el aula es un recinto muy sagrado donde parece que no entra ni el inspector ni los asesores” (GF-TO: 48-Profesor IES).

Se sienten empujados a derivar a sus alumnos o usuarios hacia recursos que van en otra dirección, o a hacer un uso normalizado de recursos pensados como excepcionales, con el fin de dar una respuesta inmediata.

“... cuando se han agotado todas las medidas dentro de la diversidad (...) al principio era una situación excepcional (...) y se están dando casos donde la excepción ya es lo generalizado por desgracia, a veces, es el primer recurso al que se quiere echar mano en cuanto el alumno a partir de 2º de la ESO empieza a dar guerra... pues está el PCPI [Programas de Cualificación Profesional Inicial]” (GF-CU: 42-Profesor IES).

Los discursos y posiciones descritos pueden verse en la figura 1.

Figura 1. Discursos y posiciones en torno al abandono escolar temprano de la educación y de la formación

| DIMENSIONES | DISCURSO   |  |                       |
|-------------|--|--|-----------------------|
|             | Destinatarios y su entorno   | Metodología, organización escolar y del sistema educativo y formativo  |                       |
| COMPRENSIÓN | Fracaso escolar, falta de motivación, determinantes familiares, sociales   | Condicionantes culturales, metodológicos y organizativos<br>Rigidez  |                       |
| PREVENCIÓN  | Apoyos, herramientas, espacios, específicos, internos-externos para el alumnado en riesgo<br>Para que avancen o titulen en ESO | Cambiar los condicionantes y dar respuesta a la diversidad<br>Éxito educativo. Abrir y flexibilizar el sistema   |                       |
| RETORNO     | Abrir puertas de retorno al sistema educativo: generar puentes y oferta formativa para construir itinerarios alternativos      | Acceso y retorno<br>Oferta formativa e itinerarios para titular<br>Itinerario educativo flexible y abierto: alternancia y compatibilidad (sistema integrado) |                       |
| POSICIONES  | A<br>Espacios específicos para alumnado “fracasado” o en riesgo  | A-B  | B<br>Modelo inclusivo |
|             |  | C ←<br>Modelo pragmático   |                       |

### 5.3. La respuesta de los profesionales para la prevención y lucha contra el abandono temprano

Todos los participantes en el estudio están de acuerdo en que se trata de un problema complejo y que, por lo tanto, exige una intervención que se proyecta en contextos diversos (escuela, barrio, familia).

Son los centros de Secundaria quienes se sienten particularmente interpelados, pero lo hacen percibiéndose parte de un problema al que se les demanda una respuesta total que no pueden dar porque supera sus funciones y no disponen de los recursos necesarios. Esta manera de entender su papel tiene una repercusión directa en el tipo de medidas que, dentro del ejercicio de su autonomía pedagógica, deciden incorporar en el marco de programas como PROA (Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo), mejora del éxito y reducción de las bolsas de abandono.

Por su parte, los profesionales que trabajan desde los servicios municipales o desde entidades privadas se sienten interviniendo en un campo en el que solo ellos aportan soluciones. Se muestran muy críticos con los centros a los que demandan abrirse y, en el caso de aquéllos que demandan su ayuda, la asunción de un compromiso mayor.

“Lo único que hicieron los profesores fue coger un listado de ‘alumnos malos’, como ellos llamaban, y pasárnoslo a los tres profesionales que estábamos en ese proyecto fuera de clase y arreglároslos (...) fueron 16 meses de programa intentando hacerles ver a los profesores y no hubo manera...” (GF-AB: 34-Entidad social).

Dicho compromiso debería posibilitar su intervención desarrollando actividades en colaboración con orientadores y profesores.

“... si yo estuviera trabajando en un centro estaría encantada de que alguien llegara a colaborar... es que tú vas llamando a las puertas... diciendo... mira podemos trabajar juntos pero si significa una pizca más de trabajo... fuera... y sí, entras, pero los centros que nos demandan... muchos de ellos creen que nosotros tenemos una varita mágica y que si hay cinco alumnos con problemas de conducta, o sea, sus herramientas son expulsión, parte, expulsión... les ofrecemos alternativas y proyectos que hemos tenido y si eso significa más trabajo para ellos...” (GF-AB: 35-Entidad social).

Por su parte los profesionales de los CEPA, Empleo, ayuntamientos y entidades privadas, se sienten interviniendo en un problema al que han dado respuesta desde siempre:

“Yo creo que hemos trabajado siempre y seguimos trabajando... ahora mismo ya más organizado... con educación pero nosotros desde que somos oficina de empleo es una necesidad trabajar con el abandono (...) lo hemos hecho siempre los orientadores por prevención y necesidad, y de cara a tener resultados hemos trabajado siempre el abandono, se han hecho muchas cosas con educación” (GF-CR: 25- Técnico de empleo Sepecam).

Y para el que disponen de las herramientas adecuadas porque, desde su punto de vista, trabajan en entornos en los que los objetivos están definidos conforme a los logros de los usuarios, y a métodos y ofertas adaptadas a sus necesidades.

“... vienen desmotivados, desconocen cuál es la situación del mercado laboral. Trabajamos con ellos sobre todo la motivación a la formación porque la vuelta otra vez al sistema les cuesta. Vuelven algunos pero como tenemos también la formación ocupacional que es otro modelo, más asequible para ellos (...) tenemos muchas cosas que enganchan y muchos vuelven al sistema a hacer algún módulo, ciclo...” (GF-CR: 26-Técnico de empleo Sepecam).

De ahí que se consideran el espacio adecuado al que deberían incorporarse las medidas de segunda oportunidad. Esta percepción se construye sobre dos razones:

a) Porque son los espacios a los que acuden los jóvenes que han abandonado en busca de respuestas formativas y laborales.

“...seguramente un chico con 23 años que empieza a plantearse qué hacer, donde no va normalmente es al instituto donde salió con 15 años... salió de la manera que saliera... a lo mejor sí va al ayuntamiento... y dice ¿ahora qué hago?” (GF-GU:17-Técnico de Educación Ayuntamiento).

b) Por el rechazo de los jóvenes que han abandonado a volver a un espacio que les ha expulsado o en el que tienen la percepción de haber fracasado.

“...un chico que fracasa en un instituto no quiere volver... es un fracaso personal, vuelves al sitio donde has fracasado, no quieres volver ahí...” (GF-GU:19- Educadora Social)

Esta postura se explicita cuando se refieren a los PCPI, que son considerados como una “medida estrella de segunda oportunidad”, muy potente para trabajar con los alumnos en riesgo o que han abandonado y reincorporarlos al sistema educativo. En relación con los PCPI, se observa la tendencia a que el sistema educativo sea el espacio de mayor oferta. Para los agentes de fuera de los IES, este no es el espacio más adecuado porque todavía tienen que generar una oferta capaz de superar el rechazo de los jóvenes hacia el instituto y trabajar con metodologías más adaptadas a sus necesidades.

Los profesionales que desarrollan medidas de segunda oportunidad describen lo que podríamos llamar “un segundo abandono”, si bien esta constatación no les lleva a cuestionar su modelo de intervención, sino que adoptan la misma argumentación que la de los IES en su valoración del “primer abandono”: la falta de motivación y maduración del alumnado.

“No creáis que por volverse a matricular tienen muy claro que tienen que sacar la ESO, no tienen nada claro que tienen que estudiar. Van allí y dices pero si no haces los ejercicios, si no estudias... siguen arrastrando la misma cultura, la cultura del no esfuerzo que tenían desde el cole o quizás desde el instituto” (GF-CR:49- Profesor CEPA).

## 6. Discusión y conclusiones

Este estudio analiza, desde la perspectiva de los propios agentes con responsabilidad en el desarrollo de actuaciones, los elementos discursivos y procesos que articulan la prevención y lucha contra el abandono temprano de la educación y la formación en Castilla La Mancha.

Entre los profesionales, el estudio identifica dos discursos diferentes sobre el abandono. Uno, dominante, centrado en el alumno, su familia y su entorno. Otro, centrado en la metodología y la organización de los centros y en el sistema de educación y formación, en línea con la comprensión del abandono temprano que sustenta el Plan regional. La pervivencia de estas comprensiones permite concluir sobre tres aspectos:

- Coexiste una mirada de externalización del abandono junto a otra de internalización. La primera, más o menos presente en centros educativos; la segunda, más orientada al cambio de la cultura docente extendida entre los profesionales externos al sistema educativo y poco crítica con sus propias prácticas.

Esta doble aproximación traduce una comprensión limitada de la coordinación, generalmente basada en el intercambio de información y en la percepción de los agentes como proveedores de servicios que, con frecuencia, compiten por los recursos y destinatarios. Además, en el caso de los profesionales vinculados a la administración (ya sea educativa, de empleo o formación), se observa que la comprensión del abandono está condicionada por una concepción de su intervención circunscrita a los límites de sus centros de trabajo y de la normativa; lo que dificulta el que asuman una actitud proactiva y una visión más comunitaria de sus intervenciones.

Todo ello incide sobre la posibilidad de avanzar hacia una cultura de la colaboración entre los profesionales que, unido a la consecuente fragmentación de las actuaciones, dificulta una comprensión del abandono y cooperación institucional al servicio de la experiencia y el conocimiento compartido para generar sinergias en el territorio y potenciar la eficacia de las acciones. Por tanto, un cambio en la coordinación necesitaría revisar el papel que cada uno de los agentes desempeña en la generación de redes de recursos para combatir el abandono. Entendemos que este sería un paso necesario para avanzar en la dirección que sugieren las recomendaciones europeas hacia una comprensión global, permeable y flexible de la articulación de recursos a nivel local, regional o estatal.

- Muchos de los agentes intervienen desde posiciones distintas a la del modelo regional, alejadas de su consideración de la inclusión y equidad educativas, tanto en lo que se refiere a la funcionalidad de los recursos previstos como a la potencia de los cambios organizativos y metodológicos necesarios.

La evolución de los centros educativos y profesorado hacia el modelo de escuela inclusiva es un reto en sí mismo. Pero es preciso que el esfuerzo que realizan en este sentido sea conocido por el resto de agentes, transformando la percepción y valoración de los IES como espacios para la reincorporación de los jóvenes que abandonan. De hecho, los resultados muestran que esta percepción afecta sobremanera a la consideración de las medidas de segunda oportunidad que se articulan desde el sistema educativo.

- En relación con los profesionales que trabajan fuera de los IES, resulta llamativa la falta de cuestionamiento de sus modelos organizativos y metodológicos.

En general, se muestran muy críticos con la práctica de los IES, pero no trasladan esta lógica al análisis de las causas del abandono de su propio alumnado. A nuestro juicio, este segundo abandono, cuestiona la participación de los CEPA y entidades vinculadas al sistema de Formación para el Empleo. También obliga a revisar la definición del concepto mismo de abandono y a refinar los mecanismos de identificación, seguimiento y retorno de los que han abandonado.

El estudio detecta un avance hacia una lenta integración de los recursos regionales que trabajan en abandono temprano. Lenta porque la comprensión y la práctica de los profesionales se construye diferenciadamente cuando se valora la propia actuación o la ajena. Un ejemplo claro es el planteamiento detectado entre quienes convergen en la educación secundaria y aquellos otros que trabajan en el ámbito de las segundas oportunidades y valoran el papel de los IES y la ESO. Los resultados encontrados nos permiten apuntar que sobre la valoración de las actuaciones de los distintos agentes opera una conceptualización de la identidad y del papel de cada uno vinculada a su territorio, a su tarea, etc., que dificulta una articulación de las medidas más potente y que pone en riesgo la funcionalidad de algunas de las medidas para combatir el abandono.

Los PCPI, los Centros Integrados de Formación Profesional y la apertura de los IES para que se imparta Formación para el Empleo han aparecido en el estudio como espacios con perspectivas encontradas. Se puede dar el peligro de que recursos como los PCPI se perciban como la solución al problema del abandono y se conviertan en una alternativa de itinerario para el profesorado, las familias y los propios jóvenes, perdiendo su sentido como última solución.

Por su parte, los Centros Integrados y la oferta de Formación para el Empleo en los IES plantean el reto de avanzar hacia la integración de los sistemas educativo y formativo si, como parece, se aspira a generar una oferta capaz de dar respuesta a los jóvenes que retornan. La integración se da en las zonas donde los centros educativos han realizado cambios organizativos y metodológicos significativos (dos profesores en el aula, trabajo por proyectos, cooperativo, grupos interactivos) y se han abierto a los recursos del entorno, de forma importante en colaboración con los centros de adultos y el servicio de empleo. Algunas de estas experiencias están funcionando como referentes para otros municipios y agentes, sobre todo las que inciden en la mejora de la transición primaria-secundaria, los mecanismos de identificación del alumnado a nivel municipal, la oferta de segunda oportunidad y la ampliación de actuaciones para obtener titulación postobligatoria; todo ello conectado con un cierto plan de desarrollo socioeconómico del municipio. Estos elementos muestran que la intervención sobre el abandono requiere que:

- Los agentes entiendan que es un problema cuya solución compromete a todos e invita al cambio e innovación, fundamentalmente del sistema educativo y de la organización y cultura de los centros educativos.
- Que demanda superar la rigidez del sistema educativo y formativo, organizando una oferta de mayor permanencia en el tiempo y relación con el tejido productivo de la región.
- Y que la permeabilidad buscada debe sustentarse en el conocimiento compartido entre los agentes implicados, la coordinación de recursos y la generación de espacios que permitan el trabajo en red.

## 7. Limitaciones y prospectiva

El trabajo de prevención y lucha contra el abandono temprano se realiza en escenarios complejos y según procesos no exentos de conflictos y contradicciones. Ejemplo claro de ello es la fragmentación de actuaciones que dificulta su identificación y análisis, tanto desde aproximaciones cuantitativas como cualitativas.

Cabe señalar que el municipio, en tanto que unidad muestral, se ha comportado como herramienta útil para la identificación de programas y servicios. Consideramos que el análisis del territorio aporta información de primer orden para comprender las manifestaciones específicas del abandono y, también, las medidas de prevención y segunda oportunidad propuestas. Probablemente, los resultados obtenidos puedan matizarse desde territorios donde las actuaciones no cuenten con un modelo de lucha contra el abandono recogido en un Plan que, como herramienta de política regional, ha funcionado como referente para los profesionales o, de tenerlo, lo haga desde otras claves. En cualquier caso, la oportunidad que brinda el análisis del territorio ha de explotarse en este tipo de estudios.



Desde una perspectiva analítica, es posible abundar en la comprensión del abandono por parte del profesorado, por ejemplo, profundizando en el análisis de los discursos desde las culturas institucionales en las que se desarrollan, utilizando referentes teóricos como los que aporta Hargreaves (1996) o Bernstein (1993).

Por último, interesa analizar el abandono de la educación y la formación en el marco de la política educativa pues colocará en primera línea la importancia de llegar a avances concretos que redunden en la mejora de los recursos empleados y su impacto ostensible en la reducción de la tasa de abandono estatal.

### Referencias Bibliográficas

- Adame, M.T. y Salvà, F. (2010). Abandono escolar prematuro y transición a la vida activa en una economía turística: el caso de Baleares. *Revista de Educación*, 351, 185-210.
- Alegre, M.A. y Benito, R. (2010) Los factores del abandono educativo temprano. España en el Marco Europeo. *Revista de Educación*, 351, 65-92.
- Álvarez Aledo, C. (Dir.) (2011). *Jóvenes y mercado de trabajo en Castilla-La Mancha*. Toledo: Consejo Económico y Social de Castilla-La Mancha.
- Anderson, A.R., Christenson, S.L. & Lehr, C.A. (2009). *School completion and student engagement: information and strategies for educators*. Disponible en [http://www.nasponline.org/resources/principals/nasp\\_compleducators.pdf](http://www.nasponline.org/resources/principals/nasp_compleducators.pdf).
- Autés, M. (2004). Tres formas de desligadura. En S. Karsz (Coord.), *La exclusión: bordeando sus fronteras* (pp. 15-59). Barcelona: Gedisa.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Bolívar, 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. Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART2.pdf>
- Bourdieu, P. y Passeron, J.S. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Brown, J.J. (2011). A case study of school-based leaders' perspectives of high school dropouts. *Graduate School Theses and Dissertations*. Disponible en <http://scholarcommons.usf.edu/etd/1580>
- Bryant, A. & Charmaz, K. (Eds.) (2007). *The SAGE handbook of grounded theory*. London: Sage.
- Casal, J.; Merino, R. y García, M. (2011). Pasado y futuro del estudio sobre la transición de los jóvenes, *Papers*, 96 (4), 1139-1162.
- CE (2000). *Tratado de Lisboa. Bruselas*. Disponible en <http://eur-lex.europa.eu/JOHtml.do?uri=OJ:C:2007:306:SOM:ES:HTML>.
- CE (2010). *Europa 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. Disponible en <http://ec.europa.eu/eu2020/pdf>
- CE (2011a). *Abordar el abandono escolar temprano: una contribución clave para la agenda europea 2020*. Disponible en [http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/earlycom\\_es.pdf](http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/earlycom_es.pdf).

- CE (2011b). *Documento de trabajo para reducir el abandono escolar, incluyendo ejemplos de buenas prácticas de los diferentes estados miembros*. Bruselas. Disponible en [http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/earlywp\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/earlywp_en.pdf).
- CE (2012). *Conference report reducing early school leaving: efficient and effective policies in Europe*. Brussels 1-2 March. Disponible en [http://ec.europa.eu/education/school-education/confesl\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/school-education/confesl_en.htm).
- Creswell, J.W. y Plano, V.L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. London: Sage.
- Darling-Hammond, L. (2002). *El derecho de aprender*. Barcelona: Ariel.
- Dyson, D., & Raffo, C. (2007). Education and disadvantage: the role of community-oriented schools. *Oxford Review of Education* 33 (3), 297-314.
- EPA (2012). Encuesta de Población Activa. Segundo trimestre 2012. Disponible en <http://www.ine.es/daco/daco42/daco4211/epa0212.pdf>
- Escudero, J.M. (2009) Fracaso escolar y exclusión educativa *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. 13 (3), 1-14. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ed.pdf>
- Escudero, J.M. y Martínez, B. (2012). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación? *Revista de Educación*, Número Extraordinario 2012, 174-193.
- EUROSTAT (2012). [Eurostat regional yearbook 2012](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-HA-12-001/EN/KS-HA-12-001-EN.PDF) Disponible en [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY\\_OFFPUB/KS-HA-12-001/EN/KS-HA-12-001-EN.PDF](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-HA-12-001/EN/KS-HA-12-001-EN.PDF)
- Fernández Enguita, M., Mena Martínez, L., y Riviere Gómez, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Colección Estudios Sociales, 26. Disponible en [http://multimedia.lacaixa.es/lacaixa/ondemand/obrasocial/pdf/estudiossociales/vol29\\_completo\\_es.pdf](http://multimedia.lacaixa.es/lacaixa/ondemand/obrasocial/pdf/estudiossociales/vol29_completo_es.pdf).
- García Gracia, M., Casal, J. Merino, R. y Sánchez, A. (2013). Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la enseñanza secundaria obligatoria. *Revista de Educación*, 361. Disponible en [http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/361\\_135.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/361_135.pdf)
- García, J.R. (2011). *Desempleo juvenil en España: causas y soluciones*. BBVA Research, Documentos de trabajo 11/30. Disponible en [http://www.bbva.com/KETD/fbin/mult/WP\\_1130\\_tcm346-270043.pdf?ts=2152012](http://www.bbva.com/KETD/fbin/mult/WP_1130_tcm346-270043.pdf?ts=2152012).
- Giménez, E. y Marhuenda, F. (2012). Fracaso, absentismo y abandono escolar: reconocer los límites del sistema para corregir y ofrecer alternativas que garanticen el derecho a la educación. En A. Manzanares (Coord.), *Temas educativos en el punto de mira* (pp. 187-217). Madrid: Wolters Kluwer.
- González González, M<sup>a</sup>.T. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de exclusión educativa, *REICE*, 4(1), 1-15. Disponible en <http://www.rinace.net/arts/vol4num1/art1.htm>
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Harrington, I. (2008). The motivation of boys who leave school early: impact of teachers, *Educational Research for Policy and Practice*, 7, 47-55.

- Heers, M., Van Klaveren, Ch., Groot, W., & Maassen, H. (2012). *The impact of community schools on student dropout in Pre-vocational Education*. The Working Paper Series - TIER WP 12/08. Disponible en: [http://www.tierweb.nl/assets/files/UM/TIER\\_WP%2012-08.pdf](http://www.tierweb.nl/assets/files/UM/TIER_WP%2012-08.pdf)
- Includ-ed (2006-2011). *Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe*. Integrated Project. Prioridad 7 del 6º Programa Marco. Bruselas: Comisión Europea.
- JCCM (2009). *Plan para la reducción del abandono escolar y la reincorporación al sistema de educación y de formación*. Junta de Comunidades de Castilla La Mancha. Disponible en [http://www.jccm.es/web/en/CastillaLaMancha/Apoyo\\_A\\_Colectivos\\_Con\\_Dificultades\\_Especial/es/Reduccion\\_Del\\_Abandono\\_Escolar/contenidoFinal1212688587419pg/index.html](http://www.jccm.es/web/en/CastillaLaMancha/Apoyo_A_Colectivos_Con_Dificultades_Especial/es/Reduccion_Del_Abandono_Escolar/contenidoFinal1212688587419pg/index.html)
- Kritikos, E. y Ching, C. (2005). *Study on access to education and training, basic skills and early school leaving*. London: European Commission.
- Lyche, C. S. (2010). *Taking on the completion challenge: a literature review on policies to prevent dropout and early school leaving*. OCED Education Working Papers, 53. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1787/5km4m2t59cmr-en> .
- Martínez Pérez, J.L. (2010). *El absentismo en la escolaridad obligatoria: etiología del problema y caracterización socio-educativa del alumno absentista*. Toledo: Consejo Económico y Social de Castilla La Mancha.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). *Informe Español, 2013. Objetivos educativos europeos y españoles. Estrategia educación y formación 2020*. Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades. Disponible en <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicadores-educativos/informeet20202013.pdf?documentId=0901e72b81732dc8>
- Mora, T., Oriol, J. y Espasa, M. (2010). The effects of regional educational policies on school failure in Spain, *Revista de Economía Aplicada*, 18 (54), 79-106.
- Moreno, A. (Coord.) (2012). *La transición de los jóvenes a la vida adulta*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Muñoz de Bustillo, R., Antón, J.I., Braña, F.J., Pino, E., y Fernández, E. (2008). *Políticas Activas de empleo para jóvenes frente al abandono escolar*. Consejo Económico y Social. Disponible en <http://www.revistaeducacion.mec.es/re2010.htm> .
- OCDE (2012). *Panorama de la educación. Indicadores OCDE 2012. Informe español*. Disponible en <http://www.todofp.es/dctm/todofp/panorama-ocde2012.pdf?documentId=0901e72b81416fd3>.
- Prevatt, F., & Kelly, F. D. (2003). Dropping out of school: A review of intervention programs. *Journal of School Psychology*, 41(5), 377-395.
- Reddy, A.N. & Sinha, S. (2010). *School dropouts or pushouts? Overcoming barriers for the right to education*. Research Monograph, 40. CREATE Pathways to Access. Disponible en: <http://sro.sussex.ac.uk/2485/1/PTA40.pdf>
- Robinson, C. y Taylor, C. (2007). Theorizing student voice: values and perspectives, *Improving Schools*, 10 (1), 5-17.
- Roca, E. (2010). Abandono temprano de la educación y la formación en España. *Revista de Educación*, Número Extraordinario 2010, 31-62. Disponible en <http://www.revistaeducacion.mec.es/re2010.htm>.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona: Aljibe.

- Sánchez-Santamaría, J. y Manzanares, A. (2012). La equidad educativa: dilemas, controversias e implicaciones para garantizar el éxito educativo para todos. En A. Manzanares (Coord.), *Temas educativos en el punto de mira* (pp. 42-73). Madrid: Wolters Kluwer.
- Shannon, G. S. & Bylsma, P. (2006). *Helping students finish school: why students drop out and how to help them graduate*. Office of Superintendent of Public Instruction. Disponible en <https://www.k12.wa.us/research/pubdocs/dropoutreport2006.pdf>.
- Tedesco, J.C. (2011). Los desafíos de la educación básica en el Siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 31-47.
- Terigi, F. (2010). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocromía. En G. Frigerio y G. Diker (Comps.), *Educación: saberes alterados* (pp. 99-110). Argentina: Fundación La Hendija.
- Tolón-Becerra, A., Lastra-Bravo, X., & Fernández-Montero, S. (2011). Territorial distribution of the European objective for 2020 of reducing early school leaving. *Journal of Educational Policy*, 8 (1), 167-183.
- Traag, T. y Van Der Velden, R.K.W. (2011). Early school-leaving in the Netherlands: the role of family resources, school composition and background characteristics in early school-leaving in lower secondary education. *Irish Educational Studies*, 30 (1), 45-62.
- UASFE (2012). *III Jornada de la Red de Lucha contra el Abandono Temprano de la Educación y la Formación*. Madrid, 28 de marzo. Documentación interna.
- Vallejo Ruiz, M. y Bolarín, Mª J. (2009) Los programas de atención a la diversidad y los centros de educación secundaria: claves organizativas, recursos, adscripción del profesorado y valoración de los programas por el profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13 (3), 143-155. Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART5.pdf>
- Williams, S. & Donald, F. (2011). The school counselor's role in school dropout prevention. *Journal of Counseling and Development*, 88 (2), 227-235.
- Ziomek-Daigle, J. (2010). Schools, families, and communities affecting the dropout rate. *The Family Journal*, 18 (4), 377-385.