

SISTEMA 246

MARIA LUZ MARTINEZ Y JUAN CARLOS TORREGO

La intervención sistémica en la prevención
y reducción del abandono escolar
en Castilla y León

ABRIL 2017

La intervención sistémica en la prevención y reducción del abandono escolar en Castilla y León *

Systemic intervention to prevent and decrease early school leaving in Castile and Leon

María Luz Martínez
(Universidad de Alcalá)
luzseijo@gmail.com

Juan Carlos Torrego
(Universidad de Alcalá)
juancarlos.torrego@uab.es

RESUMEN

El abandono escolar temprano¹ se produce entre los 18 y 24 años, una franja de edad en la que los jóvenes toman una decisión que suele ser irreversible. El estudio que presentamos, basado en una metodología eminentemente cualitativa, recoge los principales resultados relativos a distintas propuestas de actuación para prevenir el abandono escolar y es parte de una amplia investigación², basada en 418 entrevistas realizadas en 28 municipios de Castilla y León a 146 jóvenes en situación de ATEF, 125 familias y 147 profesores, y la celebración de 3 grupos de discusión: el primero con la participación de jóvenes que han abandonado el sistema educativo, el segundo con sus familias y el tercero con profesores. Nuestros datos muestran la conveniencia de introducir medidas preventivas y pautas de intervención en distintos niveles educativos que siguen una planificación a lo largo de la escolarización de niños y jóvenes, acorde a la conveniencia de implantación según el nivel de maduración y eficacia por edades.

Palabras clave: *abandono escolar, prevención escolar, formación, intervención socio-educativa.*

* Esta investigación se ha llevado a cabo con la financiación de la Consejería de Educación de Castilla y León.

¹ La definición de abandono temprano de la educación y formación viene dada por el acuerdo de la Cumbre de Lisboa, y se va a referir en España y en el resto de Europa al «porcentaje de jóvenes entre los 18 y los 24 años que no ha alcanzado una titulación de enseñanza secundaria superior y se encuentra fuera del sistema educativo, o de los sistemas de formación, en las últimas cuatro semanas antes de ser encuestados por la EPA».

² Este artículo nace de una investigación denominada «Estudio del abandono temprano de la educación y formación en Castilla y León: la perspectiva de los jóvenes, familias y profesorado» (2015) y financiada por la Consejería de Educación de Castilla y León, al amparo de un convenio de colaboración con la Universidad de Valladolid y la Universidad de Alcalá. Los autores quieren mostrar aquí su agradecimiento a la entidad financiadora, sin la que no habría sido posible llevar a cabo esta investigación.

Recibido: 14/05/2016
Aceptado: 21/10/2016

ABSTRACT

Early school leaving occurs at the age of 18 to 24, when young people take a decision that is irreversible in many cases. Our study is based on a qualitative methodology and shows the main results concerning various proposals for action to prevent early school leaving, and is part of a large research³. The study is based on 418 interviews fulfilled in 28 towns of Castile and León: 146 early school leavers, 125 families and 147 teachers. There were three discussion groups: the first discussion group conducted with early school leavers, the second with their families and the third one with teachers. The results show that it is convenient to implement preventive measures and guidelines for intervention at different educational levels. They should start at the earliest stages and continue a planning throughout the education of children and youth according to the convenience of implementation consistent with the level of maturity and age effectiveness.

Key words: *early school leaving, school-based prevention, education, socio-educational intervention.*

1. INTRODUCCIÓN

El abandono temprano de la educación y formación (ATEF) mide el porcentaje de jóvenes de 18 a 24 años cuya titulación máxima alcanzada es el Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y no continúan estudiando o formándose para alcanzar lo que para el siglo XXI se ha definido como el mínimo deseable: la educación secundaria posobligatoria (Bachillerato o Formación profesional de grado medio), según la Cumbre de Lisboa y la definición compartida por los países de la Unión Europea en la encuesta de Eurostat.

La tasa de abandono temprano de la educación en España está lejos de ser favorable, a pesar de haberse reducido en 10 puntos en la última década. Existen diversas causas, externas e intrínsecas al sistema educativo, que lo explican: la oferta de trabajo normalmente no cualificado, la «desmotivación», que surge en principio como la mayor dificultad que señalan los jóvenes para retornar al sistema, la dificultad de las asignaturas, la falta de base o la no obtención del título de graduado en Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

Preguntamos a *jóvenes, familias y docentes* en nuestra investigación por los factores que habrían ayudado a no abandonar, por su opinión sobre los elementos más eficaces para el sistema educativo, así como por aquellas medidas que desde su experiencia resultan más útiles para ayudar a estos jóvenes y prevenir el abandono. Las aportaciones derivadas de la experiencia de tantas personas implicadas en el problema proporcionan información pertinente que debe ser tenida en cuenta a la hora de priorizar aquellas medidas y actuaciones de trabajo con estos jóvenes en los centros educativos. Los distintos puntos de vista aportan una evaluación objetiva sobre la efectividad de ciertas medidas y ayudan a identificar actuaciones que ellos mismos, los jóvenes en situación de abandono, habrían deseado tener en mayor grado.

³ This article derives from a research called «Study of early school leaving in Castile and Leon: the perspective of young people, families and teachers» (2015), funded by the Ministry of Education of Castile and Leon, under a collaboration agreement with the University of Valladolid and the University of Alcalá. The authors express their gratitude to the funding body, without their support this research would not have been able to be carried out.

Es necesario mantener a los jóvenes en el sistema educativo el mayor tiempo posible, haciendo esfuerzos desde la educación infantil y primaria, previendo todos aquellos factores conocidos que motivan el ATEF. Es preciso reforzar el trabajo con las familias y armar de estrategias al profesorado, para que se realice una actuación conjunta entre ambas partes y se puedan adaptar nuevos métodos de trabajo con el alumnado, métodos más individualizados y también colectivos, para prevenir y dar solución al problema del ATEF que es motivo de un alto grado de exclusión social.

2. METODOLOGÍA

Basándonos en una metodología fundamentalmente cualitativa, hemos utilizado instrumentos y técnicas diversas (entrevistas, grupos de discusión y análisis documental) para la recogida de datos, sobre los que hemos realizado un análisis e interpretación. Una de las técnicas fundamentales de la investigación ha sido la entrevista. Un equipo de 19 profesores de Educación Secundaria realizó 418 entrevistas entre todas las provincias de Castilla y León, combinando ámbito rural y urbano. Hemos de resaltar que las entrevistas se realizaron a jóvenes en situación de ATEF y a sus familias, por tanto, fuera ya del sistema educativo, y por ello aportaron una visión de retrospectiva al pasado de sus experiencias. En las entrevistas se incluyeron preguntas comunes a los tres sectores, incluyendo a profesores, con el objetivo de tener una visión contrastada sobre la misma cuestión y observar el grado de coincidencia, pero también de disparidad sobre el mismo aspecto. Las preguntas fueron formuladas en escala de Likert, introduciendo también preguntas abiertas.

Asimismo se hicieron 5 grupos de discusión, 3 con participantes de cada sector entrevistado por separado y 2 con los profesores entrevistadores que se centraron en los grupos entrevistados. El objetivo fue proporcionar más validez a las conclusiones después de entrevistar al estrato correspondiente, completando y ampliando la información de las entrevistas.

Finalmente se celebró una jornada de trabajo del equipo investigador para contrastar y consensuar las aportaciones realizadas por los integrantes del grupo.

Asimismo se ha revisado una amplia literatura nacional e internacional sobre el abandono escolar que fundamenta los factores contemplados en las entrevistas junto con las conclusiones.

Presentamos las propuestas que surgen desde la experiencia de los jóvenes, familias y profesores y las adaptamos para realizar una propuesta de intervención para la prevención del ATEF, en cada una de las distintas etapas educativas.

Además, incorporamos un proyecto de intervención con familias que responde a una tarea fundamental en la lucha contra el ATEF: detectar las áreas fundamentales en las que se puede basar un modelo de formación para familias y profesorado y diseñar un modelo de formación diferenciado para ambos.

3. RESULTADOS

Los resultados obtenidos muestran un alto grado de coincidencia entre los tres sectores entrevistados y encontramos interesantes sugerencias de líneas de actuación centradas en la fase de detección para la prevención del abandono.

A continuación presentamos las aportaciones de los tres grupos consultados e introducimos posibles propuestas de actuación en las distintas etapas educativas en colaboración con familias y centros.

3.1 Propuestas provenientes de jóvenes, familias y docentes para mejorar líneas de apoyo y evitar el abandono

La intervención con estos alumnos solamente se podrá llevar a efecto en toda su amplitud y complejidad desde una concepción colaborativa como tarea compartida entre todos los miembros del equipo educativo y contando con el apoyo y la coordinación con los profesionales y recursos del entorno, servicios sociales, CEAS, servicios municipales, etc. Solamente desde una intervención conjunta se podrá evitar una respuesta atomizada y descoordinada a la hora de personalizar la actuación con este alumnado.

El 73% de los profesores considera conveniente para la reducción de ATEF el incremento de apoyos individualizados, siendo esta respuesta coincidente en casi igual porcentaje con el 71% de las respuestas de las familias y 54% de jóvenes. Este aspecto resulta preocupante, pues parecería que propuestas más inclusivas centradas en una intervención con todo el grupo quedan relegadas frente a respuestas más individualizadas de los apoyos. Seguramente esto encuentre explicación en la poca tradición en el uso de metodologías cooperativas en las aulas, y por tanto en el desconocimiento de todo su potencial educativo.

En segundo lugar, el 67% de los docentes (lejos de la valoración que realiza el 33% de las familias) señala la reducción de ratio de alumnos por aula. De hecho, la ratio de alumnos en Educación Secundaria en España es la segunda más alta de toda Europa según señala el informe EACEA⁴. Evidentemente la reducción de alumnos por aula permite trabajar con un mayor y mejor tratamiento de la individualidad del alumnado, así como detectar actitudes tendentes a la desafección, falta de interés y mejorar los niveles de motivación del alumnado.

Sin embargo, el 58% de las familias y 29% de jóvenes resaltan en segundo lugar la orientación individualizada. Queremos destacar la idea de que una orientación más individualizada no necesariamente exige que tenga que producirse en un contexto de intervención individual, pues se puede perfectamente personalizar la enseñanza utilizando estructuras grupales.

En tercer y cuarto lugar, el 51% de los docentes opta por adelantar itinerarios educativos, anticipar modelos de Formación Profesional Básica (antes PCPI), anticipar los programas específicos de atención a la diversidad (antes Programas de Diversificación y en la actualidad Programas de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento PMAR) y el 50% por generar recursos educativos variados: informáticos, audiovisuales, recursos adaptados a distintos tipos de alumnos, etc., actuaciones nuevamente coincidentes con las señaladas por las familias, pero con menores porcentajes, 35% y 45% respectivamente, y 28% y 36% según la opinión de jóvenes.

La anticipación de itinerarios educativos coincide con estudios que señalan que aquellos países que tienen itinerarios educativos diferenciados y orientados al mundo laboral en el segundo ciclo de Secundaria tienen menos abandono, caso de Alemania y Austria, llegando al 90% de graduación, la mayoría titulados en FP⁵, siendo cierto que es un asunto controvertido y que no se puede descontextualizar esta realidad del tejido industrial de estos países.

⁴ Véase EACEA, *Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa*, Edición 2012, Eurydice, Bruselas, 2013, pág. 180.

⁵ Cecilia Lyche, *Taking on the Completion Challenge: A Literature Review on Policies to Prevent Dropout and Early School Leaving*, OECD Education Working Papers, n.º. 53, OECD Publishing, doi: 10.1787/5km4m2t59cmr-en, Francia, 2010.

Otras respuestas aportadas son la introducción de distintos modelos de evaluación o mejorar la convivencia escolar. Según el MECyD⁶, los alumnos, en especial los que tienen peor rendimiento, aprenden más cuando el ambiente del centro educativo y de la clase mantiene un clima disciplinario adecuado y fomenta un espacio que facilita el trabajo.

Claramente son necesarios ciertos cambios metodológicos para mejorar rendimientos; hoy sabemos que las metodologías de tipo inclusivo, como es el caso del aprendizaje cooperativo, permiten elevar el grado de motivación hacia el estudio, reducir la falta de interés y la desmotivación que los jóvenes entrevistados alegan como motivo para su ATEF.

El 40% de docentes considera que se debe adecuar mucho la metodología a este tipo de alumnado. Entre las respuestas de docentes destaca el 34% de opiniones para adaptar el currículo, hacerlo más práctico y acercarlo a realidad. El 12% opina que se podrían hacer adaptaciones del currículo a mínimos, apoyos individualizados, material adaptado y negociación en los conflictos. El 12% considera que la línea de trabajo debe centrarse en el trabajo cooperativo, participativo, activo, talleres...

La flexibilización del currículo y su adaptación a las características individuales del alumnado es clave, como lo es el cambio metodológico entendido como un trabajo más práctico, grupal y colaborativo, es decir, metodologías activas con más actividades prácticas, dotando al alumnado de instrumentos para aprender a aprender según señala el 8% de los docentes entrevistados.

Por otro lado, los tres estamentos fueron preguntados sobre posibles actuaciones para reenganchar a alumnos que desde edad temprana muestran apatía por el estudio, no llevando el material al centro, negándose a trabajar en clase o molestando a sus compañeros. El 52% de los docentes priorizaron contar con más apoyos o desdobles, reduciendo la ratio, un dato similar al 51% de respuestas de familias y 35% de jóvenes.

Es significativo que otro tipo de medidas, como utilizar distintas metodologías, el trabajo en grupo, recursos diferentes, flexibilizar el currículo, más tiempo de trabajo con profesores con quienes sintonizan mejor, son menos consideradas, incluso el trabajo en el centro con familias/pactos educativos se encuentra 22 puntos por debajo de los apoyos y la ratio, habiendo sido detectada la falta de apoyo de las familias como uno de los factores más determinantes para el ATEF.

Por ello, podemos afirmar que el excesivo número de alumnos por aula en la ESO se considera como un gran inconveniente para el trabajo de los docentes con alumnos tendentes al ATEF, más aun que el hecho de que haya opciones de formación-trabajo-colaboración con sus familias y más aun que adelantar programas educativos como específicos mencionados anteriormente, medidas consideradas como efectivas por los docentes.

Con respecto a las medidas consideradas más eficaces para tratar el ATEF, el 22% de los docentes opina que debe potenciarse una mayor colaboración con familias, un mayor nivel de formación psicopedagógica y colaboración con instituciones locales o ayuntamientos.

El resto de las respuestas mayoritarias son las medidas ordinarias que se prestan en los centros como la atención individualizada, señalada como la más necesaria y sobre la que se manifiesta un 11% del profesorado. También un 10% indica que puede haber

⁶ MECyD, PISA 2012. *Programa para la evaluación internacional de los alumnos. Informe Español*, Madrid, 2013.

más apoyos, metodologías flexibles y más prácticas, desdobles, programas educativos *ad hoc*, es decir, una combinación de más recursos humanos para los centros con una introducción de métodos de trabajo más flexibles, más actividades prácticas y más atención individualizada.

Un 10% incide en la detección temprana en educación primaria ante casos de desmotivación y de falta de estudio, de absentismo con control de faltas y derivación a las Comisiones de Absentismo.

En definitiva, algunas actuaciones que cuentan también con apoyo entre los docentes son el refuerzo de la orientación por parte de tutores y del orientador/a de los centros, además de la recomendación de incluir en plantillas la figura de trabajadores y educadores sociales para que colaboren en la acción socioeducativa con estos jóvenes.

Consecuentemente y a la vista de la exposición de las visiones de los tres grupos entrevistados y el contraste de sus opiniones, comprobamos que existen evidentes líneas de actuación comunes: más atención personalizada, dotación y utilización de recursos variados para este alumnado, metodologías más atractivas y prácticas y finalmente programas educativos especiales que requieren una adaptación o flexibilización del currículum. Finalmente no podemos ignorar una de las cuestiones sobre las que más inciden los docentes, la colaboración de las familias tanto en el apoyo al estudio de sus hijos como en mantener una comunicación fluida con los tutores y con el centro.

3.2. Propuestas de actuación

Tomando en cuenta la complejidad del fenómeno, se hace necesario intensificar los estudios sobre esta temática en las distintas zonas geográficas y mejorar la coordinación de actuaciones; por ejemplo, creando bases de datos transferibles entre niveles educativos e intensificar a la vez sistemas de alerta temprana, esenciales a nuestro juicio.

El contexto familiar supone una influencia en el ATEF que no se puede obviar y cuyo efecto se puede optimizar. Es necesario que los docentes se sitúen próximos al entorno de las familias para intentar comprender algunas de las razones que han provocado la desafección educativa en los jóvenes. En este sentido, recuperamos las palabras de numerosas familias que, pese a mostrar gran interés en el éxito educativo de sus hijos, reconocen su impotencia por no saber o no poder ayudarles a partir de ciertos niveles.

Esta reflexión debería implicar un replanteamiento entre los docentes sobre una práctica habitual consistente en asignar tareas extraescolares, porque en los hogares no se puede suplir lo que no se hace dentro de la escuela o el instituto, y las diferencias socio-educativas se agrandan cuanto más carga se traslade fuera del entorno educativo.

En segundo lugar, hemos podido comprobar que en el entorno familiar existe interés generalizado por los estudios y el progreso de los hijos y que, además, existe un cierto seguimiento por parte de las familias; sin embargo, esto no se traduce en un apoyo sistemático y efectivo, por lo que otro reto debe ser lograr que el interés de las familias se traduzca en una colaboración efectiva.

MacIver y MacIver⁷ señalan que el abandono no se produce de repente, sino que es un proceso de desenganche que se va notando con distintas señales. Es importante

⁷ Douglas MacIver y Martha MacIver, *Beyond the Indicators: An Integrated School-level Approach to Dropout Prevention*, The George Washington University Center for Equity and Excellence in Education, Arlington, 2009.

detectar el patrón de desmotivación, absentismo, malas notas, conducta, el entorno del alumno, etc. La necesidad de apoyos educativos no surge de un día para otro, sino que es un proceso que se debe detectar y empezar a tratarse en educación primaria.

Sin embargo, los sectores entrevistados reconocen que los apoyos y fundamentalmente la repetición se producen en educación secundaria, un dato que indica que algo no encaja en el sistema.

Las diferencias entre la educación infantil, primaria y secundaria no son sólo respecto a objetivos, competencias o contenidos, sino también en la forma en la que se realiza la atención personalizada o en las metodologías utilizadas, demasiadas diferencias que deberían conllevar una colaboración, conocimiento y comunicación entre los profesionales de educación primaria y secundaria.

Según las entrevistas realizadas en este estudio, y tomando en cuenta lo que indican estudios e informes internacionales, sabemos que cuanto más tarde se interviene es peor. Esto implica que debe establecerse una política prioritaria de prevención sobre los factores de riesgo social e individual, que debe comenzar lo antes posible, antes que realizar la actuación cuando el problema está consolidado.

Por otro lado, en términos de eficiencia en la utilización de recursos en el sistema, coincidimos con Lyche, quien indica que la identificación temprana es menos costosa y previene que las medidas singulares de atención individualizada se trasladen a niveles educativos posteriores para aquellos alumnos en riesgo que no han sido detectados anteriormente.

Al tiempo, no deberíamos olvidar que los estudios realizados hasta la fecha aportan datos concluyentes que demuestran que la convivencia y el aprendizaje están estrechamente vinculados, de tal manera que desplegar medidas para conseguir un buen clima de convivencia contribuye a generar unas condiciones favorables para el aprendizaje y al mismo tiempo desarrollar iniciativas en el campo del currículo y la organización escolar que propicien la inclusión y el éxito académico de todos los alumnos mejora la convivencia. En esta línea se encuentra el estudio sobre convivencia en la educación secundaria, propuesto por el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar⁸.

Estas consideraciones que vamos perfilando son las que centrarán nuestra propuesta de actuación basada en un programa de intervención en los tres niveles de la escolaridad.

3.2.1 La clave: programa de intervención en tres niveles

La literatura existente sobre el problema del ATEF indica que éste no es un problema fácil de resolver, puesto que en él inciden múltiples factores, sociales, económicos, familiares, etc.⁹. También se indica que cuanto antes se realice una intervención edu-

⁸ Véase BOE, REAL DECRETO 275/2007, de 23 de febrero, por el que se crea el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar, págs. 11007-11010.

⁹ Véase Miguel Angel Alegre y Ricard Benito, «Los factores del abandono educativo temprano. España en el marco europeo», *Revista de Educación*, número extraordinario, Madrid, 2010, págs. 65-92; Mariano Fernández, Luis Mena y Jaime Riviere, *Fracaso y Abandono escolar en España*, Obra Social Fundación la Caixa, Barcelona, 2010, pág. 220; Jorge Calero, Alvaro Choi y Sebastián Waisgrais, «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, Madrid, 2010, págs. 225-256; José Antonio Marina, «El abandono escolar», *Revista de la asociación de Inspectores de Educación de España*, n° 14, 2011. Disponible en: http://www.adide.org/revista/imagenes/stories/pdf_14/ase14_monog02.pdf, (30/03/2016).

cativa ante problemas de aprendizaje, los desfases escolares se minimizan¹⁰; por ello nuestra propuesta, siguiendo a Lyche, se basa en una intervención temprana y en tres posibles momentos de intervención.

Educación infantil y primaria: base de la prevención

Desde la etapa de educación infantil y después de la primaria se deben centrar todos los esfuerzos para prevenir las necesidades especiales de los alumnos y trabajar de una manera eficiente para evitar que los niños y niñas sigan avanzando en el sistema educativo con desfases curriculares. Son etapas fundamentales para afianzar competencias y contenidos mínimos básicos que necesitarán en etapas educativas posteriores. De modo más específico la educación primaria¹¹ se configura, además, como una etapa esencial para comenzar un trabajo socio-educativo con familias, establecer pautas de trabajo, actitudes favorables hacia el estudio y crear un clima de convivencia adecuado en las aulas.

Esta base fundamenta nuestra propuesta de realizar un esfuerzo especial en adoptar medidas de prevención, detección temprana de dificultades de aprendizaje en los alumnos, de trabajo formativo y de apoyo a aquellas familias de alumnos que se encuentran en un contexto desfavorecido y que comienzan a mostrar comportamientos erróneos de hábito de estudio y de conflictividad en el aula.

- La intervención requiere el trabajo con profesionales muy cualificados y formados para tal fin; concretamente, nos referimos a profesionales de centros situados en contextos desfavorecidos en los que se detecta una baja implicación de las familias, y en centros con trayectoria de alta tasa de repetición y suspensos. En estos centros es fundamental crear programas específicos que incidan en fomentar un buen clima de convivencia en las aulas desde las etapas más tempranas y el establecimiento de una conexión fuerte con las familias.
- Destacamos la necesidad de reforzar la atención y orientación individualizada y sistemática dirigida a atender especialmente a alumnos nuevos o que comienzan a mostrar problemas de aprendizaje.
- Es preciso asimismo realizar agrupamientos heterogéneos que fomenten el trabajo cooperativo entre alumnos de distintas capacidades con el fin de que se beneficien y se ayuden mutuamente¹².
- Una importante línea de intervención es potenciar la figura de un profesor de referencia-tutor u otras figuras de acompañamiento, que sea el vínculo real y efectivo de comunicación y colaboración entre el equipo docente y las familias, para lo que se deben crear programas de tutoría con pautas y objetivos definidos de colabora-

¹⁰ Véase Colectivo Lorenzo Luzuriaga, *Documento sobre el fracaso escolar en el Estado de las Autonomías*, Madrid, 2010, disponible en: <http://www.colectivolorenzoluzuriaga.com/PDF/FracasoEscolarColLorLuzuriagaJun2012.pdf> (30/01/2015) y Cecilia Lyche, *Taking on the Completion Challenge: A Literature Review on Policies to Prevent Dropout and Early School Leaving*, OECD Education Working Papers, n.º. 53, OECD Publishing, doi: 10.1787/5km4m2t59cmr-en, Francia, 2010.

¹¹ María Luz Martínez, Laura Rayón y Juan Carlos Torrego, «Análisis de la situación del Abandono Temprano de la Educación y Formación en Castilla y León», *Educatio Siglo XXI*, 33(2), 2015, págs. 241-260.

¹² Juan Carlos Torrego y Andrés Negro (coords.), *Aprendizaje cooperativo en las aulas*, Alianza Editorial, Madrid, 2012, pág. 289.

- ción con las familias que especialmente lo requieran.
- El poder contar con tutores implicados y cualificados en las etapas educativas más tempranas es un paso fundamental para evitar problemas educativos posteriores, generar procesos habituales de colaboración e implicación de las familias, coordinar y limitar la carga extraescolar o de deberes que habitualmente se asigna a los niños y niñas, detectar problemas socio-familiares e iniciar los pasos para que puedan realizarse programas de atención socio-educativa específicos en colaboración con los servicios sociales.
 - Apostar por este modelo de intervención educativa requiere reconocer de manera especial estas nuevas responsabilidades para el tutor y generar los recursos necesarios tanto formativos como de adecuación horaria para que estas actuaciones cuenten con el marco normativo necesario¹³.
 - Atendiendo a Lyche, se reconoce la efectividad de los programas de apoyo y orientación a familias con hijos que muestran problemas de comportamiento a los 7-9 años. En esta línea de trabajo con familias en educación primaria se recomienda¹⁴ realizar una intervención educativa con alumnos cuyos padres no muestran gran disposición y colaboración con el sistema educativo. Para ello, proponen realizar visitas semanales a las familias para realizar una supervisión y apoyo en el hogar; además, es recomendable iniciar programas para fomentar la toma de decisión de padres¹⁵.
 - La asignación de un tutor-mentor adulto (más de 55 años) para niños entre 9-13 años que están en riesgo de problemas conductuales es un modelo de actuación positivo que proporciona las mejores condiciones para el refuerzo extracurricular¹⁶.
 - Finalmente, incluimos una propuesta de Hammond *et al.* de programas extracurriculares en niveles de primaria, con sesiones de terapia para aquellos casos en que se considere necesario.

Intervención selectiva: primer ciclo de educación secundaria

El segundo modelo de intervención se basa en el seguimiento individualizado de aquellos alumnos que presentan dificultades desde la educación primaria.

- Lo fundamental en este ciclo educativo es detectar a aquellos alumnos en riesgo que no han sido detectados en educación primaria.
- En segundo lugar, se debe realizar una transición cuidadosa entre primaria y secundaria, a través de agrupamientos semejantes a los que tuvieron en primaria, intentando en la medida de lo posible que sigan con el mayor número posible de compañeros de la clase de 6º, para lo cual es necesario establecer canales efectivos

¹³ Juan Carlos Torrego (coord.), *Ideas clave: 8 preguntas sobre la tutoría en los centros educativos y 8 ideas clave para resolverlas*, Editorial Graó, Barcelona, 2014, pág. 224.

¹⁴ Véase Catherine Bradshaw, Lindsey O'Brennan y Clea Mcneely, «Core competencies and the Prevention of School Failure and Early School Leaving», en Nancy Guerra y Catherine Bradshaw (eds.), *Core competencies to prevent problem behaviours and promote positive youth development. New Directions for Child and Adolescent Development*, 2008, págs. 19-32.

¹⁵ Luis Sáez, «La educación social: intervención socioeducativa en la problemática del absentismo escolar», *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, n.º. 6, Madrid, 2005, págs. 237-248. Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77100613_2/03/2015.

¹⁶ Cathy Hammond, Jay Smink, Sam Drew, *Dropout Risk Factors and Exemplary Programs*, National Dropout Prevention Center, Communities in Schools, Inc., Clemson, mayo de 2007, pág. 268.

- de coordinación entre los profesionales de ambas etapas.
- Reforzamos la idea de que al alumnado con pobres resultados académicos se le agrupe con los de altos resultados para estimular su rendimiento; lo contrario prueba ser perjudicial, eso sí, garantizando a través de metodologías cooperativas las adecuadas interacciones con sus compañeros de grupo, promoviendo interdependencia positiva. Padrós *et al.*¹⁷ manifiestan que un importante volumen de investigaciones ha demostrado en las últimas décadas una correlación negativa entre las agrupaciones homogéneas dentro de los centros y la calidad y equidad educativa. El alumnado asignado a grupos de menor rendimiento recibe expectativas más bajas por parte del profesorado, tiende a tener menos horas en actividades de enseñanza y lleva a cabo actividades con contenido y habilidades que suponen menos retos intelectuales o para el pensamiento crítico. Las consecuencias derivan en que las desigualdades de aprendizaje entre grupos lejos de reducirse aumentan.
 - Otro tipo de intervención en esta fase y conveniente también para trabajarlo en educación primaria, con finalidad y métodos distintos, es la ayuda entre iguales¹⁸, que puede adquirir formatos muy diversos, pero siempre encuadrada en una estructura basada en la cultura de la colaboración orientada tanto a cuestiones de tipo relacional como de apoyo a tareas escolares.
 - James y Partee¹⁹ señalan que el éxito educativo con este tipo de jóvenes se garantiza con la aplicación de varias medidas, incluyendo medidas que implican actividades extracurriculares que involucran a las familias en distintos niveles y en distinto grado, dentro y fuera del centro educativo, estableciendo una conexión entre centro y familias, es decir, conexión de educación-sociedad.
 - Asimismo, programas educativos como *Big Brother* (Gran Hermano) y *Big Sister* (Gran Hermana) muestran que mantener conversaciones de apoyo de 20 o 30 minutos con adultos fuera del contexto escolar marcan una gran diferencia ante la decisión de abandono²⁰.

Intervención intensiva. Educación secundaria segundo ciclo

La tercera propuesta se centra en una intervención intensiva basada en la atención individualizada para aquellos alumnos con dificultades de aprendizaje y con perfil tendente al abandono que no han sido detectados previamente.

En estos niveles es más difícil que las actuaciones que se lleven a cabo tengan buenos resultados y además son más costosas, puesto que implican medidas más individualizadas para los alumnos con los que previamente no se ha intervenido. Algunas iniciativas de intervención, según Lyche, se centran en proporcionar una ayuda económica directa a los alumnos bajo el compromiso de obtener una titulación y continuar sus estudios. Sin em-

¹⁷ María Padrós, Elena Duque y Silvia Molina, «Aportaciones de la investigación europea incluida para la reducción del abandono escolar prematuro», *Avances en Supervisión Educativa, Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, nº 14, 2011. Disponible en: http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=279&Itemid=70, 30/03/2016.

¹⁸ Véase Juan Carlos Torrego (coord.), *La ayuda entre iguales para mejorar la convivencia escolar*, Editorial Narcea, Madrid, 2013, pág. 144.

¹⁹ Donna James y Glenda Partee, *No more Islands: Family Involvement in 27 school and youth programs*, American Youth Policy Forum, Washington, 2003, pág. 152.

²⁰ Véase Barbara Levin, «In Canada –20 Minutes to Change a Life?», en *Phi Delta Kappan*, vol. 90, nº. 5, Arlington, 2008, págs. 384-385.

bargo, la mayoría de las iniciativas que han funcionado con cierto éxito empiezan como programas integrados en educación primaria²¹ donde se refuerzan las competencias de matemáticas y lectura y conllevan un método de seguimiento de los logros alcanzados junto con una evaluación de resultados que implica el control en el aula, mejora del rendimiento del alumno e implicación de padres y trabajadores sociales.

Parte del éxito escolar de los alumnos se basa en mejorar también la utilización de su tiempo libre. Hay estudios como el de Pfeiffer y Cornelissen²² centrado en Alemania, en el que se demuestra que los alumnos que participan en actividades deportivas tienen más posibilidades de acabar los estudios, ya que pierden menos tiempo en malos hábitos (ver la tele, ir de fiesta, beber...) y al contar con hábitos saludables tienen también mejor rendimiento. En este sentido, nuestro estudio muestra que entre las opciones que se ofrecen a los jóvenes sobre las actividades a las que dedicaban su tiempo por las tardes *sólo el 14% lo asocia al estudio*, mientras que la actividad más común para el 61% de ellos es salir con los amigos, seguido del 31% que ven la televisión y el 31% que hacen deporte. Sin duda, con los alumnos que ya presentan una tendencia al abandono escolar se hace imprescindible algún tipo de apoyo asociado a la realización con éxito de las tareas escolares.

Fleischmann y Heppen²³ sugieren para esta etapa la realización de medidas de orientación al mundo laboral, de preparación para la continuación de estudios. Sin embargo, Lyche señala que este tipo de medidas debe ir acompañado de la implicación y colaboración de las familias, desarrollo profesional de los profesores y programas de aceleración para alumnos con bajo rendimiento junto con el apoyo prestado por alumnos-compañeros que ayudan a reforzar ciertos contenidos.

Lyche indica que los países con alternativas educativas atractivas y orientadas al mundo laboral en el segundo ciclo de Secundaria tienen menos abandono, caso de Alemania y Austria; de ahí que sea importante ofrecer itinerarios de FP de alta calidad como una alternativa real a los itinerarios que no enganchan académicamente.

Finalmente, debemos indicar que aquellas medidas basadas en incentivos económicos que se han llevado a cabo en algunos países (Holanda, Francia y Estados Unidos) no tienen grandes resultados por sí solas si no van acompañadas de otras que ya hemos indicado y son más globales y personalizadas.

Propuesta sistémica

Como hemos ido señalando, en cada etapa escolar se debe trabajar de manera concreta priorizando una serie de medidas más adecuadas a la etapa educativa correspondiente. Nuestra propuesta es sistémica y requiere una planificación integral de intervención a lo largo de toda la escolarización. Pero también existen medidas que deben ser comunes a todas las etapas educativas y que enumeramos a continuación:

²¹ El Proyecto GRAD (Graduation Really Achieves Dreams) se lleva a cabo en Estados Unidos. Su traducción es: titular realmente logra alcanzar tus sueños.

²² Christian Pfeiffer y Thomas Cornelissen, «The impact of participation in sports on educational attainment—New evidence from Germany», en *Economics of Education Review*, vol. 29, Örebro University Business School, 2010, págs. 94-103.

²³ Steve Fleischmann y Jessica Heppen, «Improving Low-Performing High Schools: Searching for Evidence of Promise», en *The Future of Children Journal*, vol. 19, n.º 1, Princeton, 2009, págs. 105-130.

- El comportamiento de riesgo debe ser identificado y debe ser observado a través de la intervención, por ejemplo, de la conexión a un adulto-tutor dentro o fuera del centro.
- Se deben apoyar las transiciones entre los niveles educativos con programas de adaptación.
- Es preciso recopilar datos fiables sobre las dimensiones del problema en cada etapa educativa y sobre los factores de riesgo y ser transferidos entre los niveles escolares para garantizar medidas de prevención temprana e intervenciones selectivas.
- Deben tomarse medidas coordinadas que surjan de las aportaciones basadas en el trabajo y experiencia profesional, regulando en el ámbito normativo todo aquello que deba ser preceptivo.

3.2.2 Propuesta de intervención con familias

Hemos podido comprobar en las entrevistas realizadas a las familias que los padres de estos jóvenes mantienen una relación insuficiente con el centro educativo, 56%, y su nivel de implicación es bajo, pero el 60% afirma que considera muy importante mantener una relación fluida con el tutor y equipo de profesores.

La literatura existente indica que las familias de contextos socioeconómicos desfavorecidos tienen menos expectativas educativas y albergan experiencias negativas sobre los centros, sintiéndose a menudo poco preparados para cuestionar la escuela o a los docentes²⁴. Hill y Taylor²⁵ consideran que los padres de niños que más se beneficiarían de la participación a menudo son a los que les resulta más difícil participar y mantenerse involucrados; por ello es fundamental construir lazos desde los primeros momentos de escolarización con las familias. Existen programas como *Ready Schools* cuyo objetivo es construir relaciones entre las familias y el entorno escolar antes del primer día de clase²⁶.

Este tipo de experiencias está asociado a una mayor participación de las familias a lo largo de la escolarización de sus hijos bajo el supuesto de que los centros planifiquen actuaciones para involucrar a las familias²⁷.

Bolívar²⁸ observa que en contextos sociales desfavorecidos no son propicios los factores contextuales de las familias y señala, siguiendo a Hoover-Dempsey *et al.*²⁹, que las estrategias para incrementar la implicación de las familias se pueden clasificar en dos grandes grupos: estrategias para incrementar las capacidades del centro escolar para implicar a las familias y estrategias para capacitar a los padres a involucrarse efectivamente.

²⁴ Véase Annette Lareau, «Assessing parent involvement in schooling: A critical analysis», en A. Booth & J. F. Dunn (eds.), *Family-school links: How do they affect educational outcomes?*, Erlbaum, Mahwah, NJ, 1996, págs. 57-64.

²⁵ Nancy Hill y Lorraine Taylor, «Parental school involvement and children's academic achievement pragmatics and issues», *Current directions in psychological science*, 13 (4), Durham, 2004, págs.161-164.

²⁶ Véase Robert Pianta, Martha Cox, Lorraine Taylor y Diane Early, «Kindergarten teachers' practices related to the transition into school: Results of a national survey», *Elementary School Journal*, 100, Universidad de Chicago, 1999, págs. 71-86.

²⁷ *Ibidem* Hill y Taylor.

²⁸ Robert Pianta, Martha Cox, Lorraine Taylor y Diane Early, «Kindergarten teachers' practices related to the transition into school: Results of a national survey», *Elementary School Journal*, 100, Universidad de Chicago, 1999, págs. 71-86.

²⁹ Kathleen Hoover-Dempsey y Joan Walker, «Why do parents become involved? Research findings and implications», *Elementary School Journal*, 106 (2), Universidad de Chicago, 2005, págs. 105-190.

Ante estos dos contextos claramente diferenciados de familias desfavorecidas poco tendientes a la participación y otro tipo de familias consideradas más aventajadas, se debe crear un clima de participación educativa, potenciando las condiciones para que se favorezca la participación. Nuestro modelo se basaría consecuentemente en dos propuestas:

Propuesta de intervención individualizada y selectiva

Como hemos indicado previamente, el contexto socioeconómico familiar es claramente influyente en la actitud y resultados de los jóvenes en los estudios. Los alumnos que viven con ambos padres tienen menores tasas de deserción y mayores tasas de graduación que los que viven en otras formaciones familiares. Asimismo, con padres involucrados en las actividades escolares, aumentan las probabilidades de finalización de los estudios de sus hijos. Sin embargo, el abandono de un hermano aumenta las probabilidades de abandono en los otros niños de la familia³⁰.

Con estos antecedentes y ante la evidencia de la baja implicación de estas familias en participación escolar (30% en nuestra muestra) fundamentamos la necesidad de propuestas de trabajo con las mismas.

En nuestro estudio se reconoce la existencia de problemas de comunicación con ciertas familias que no acuden a los centros y con las que es difícil establecer la relación. En este contexto surgió durante la celebración de un grupo de discusión de profesores la sugerencia de potenciar y extender la figura de profesores de servicios a la comunidad.

Parece claro que cuando los recursos educativos no son suficientes para dar solución a alumnos en riesgo de exclusión social, se deben poner en funcionamiento todos los recursos existentes en el sistema y se requiere una mayor coordinación con los servicios sociales.

«La función de la educación social se centra en fomentar la participación de la infancia y adolescencia en situaciones de riesgo de exclusión social en actividades de carácter socioeducativo y en aquellos programas que incidan en el aprovechamiento del ocio y tiempo libre en colaboración con entidades e instituciones que lo promuevan»³¹.

Vista la necesidad de, por un lado, mejorar recursos humanos en los centros para llevar a cabo una atención más individualizada con las familias y, por otro, proponer actuaciones y pautas para mejorar la comunicación y participación de las familias con los centros, insistimos en la propuesta realizada, basada en el apoyo y orientación a familias, tutor-mentor adulto, visitas en el hogar, etc.

Además, basándonos en Hoover-Dempsey *et al.*, consideramos conveniente establecer la figura de monitor de deberes fuera del horario escolar.

Evidentemente, estas medidas sólo pueden realizarse con la implicación de la Administración, aportando los recursos necesarios para ayudar a generar una cultura de colaboración-formación entre el centro y las familias.

³⁰ Véase Russell Rumberger y Sun Lim, *Why Students Drop Out of School: A Review of 25 Years of Research*, California Dropout Research Project, vol. 15, California Dropout Research Project Report, 2008, pág.130.

³¹ Véase Luis Sáez, «La educación social: intervención socioeducativa en la problemática del absentismo escolar», *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, n.º. 6, págs. 237-248; *op. cit.*, pág. 246. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77100613>, consultado 2 de marzo de 2015.

Es preciso también que los docentes estén dispuestos a colaborar con los servicios sociales estableciendo con ellos pautas de actuación y seguimiento en el hogar. Todo ello debe partir de la detección por parte de los tutores de aquellos alumnos que estén en riesgo de fracaso y establecer programas de ayuda y formación a sus familias.

Propuesta de formación en Escuelas de Padres y Madres

Nuestra muestra indica que sólo el 17% de los padres de jóvenes que abandonan participan en Escuelas de Padres, cuando es evidente que posiblemente sean los que más formación requieran para evitar que sus hijos abandonen.

Entre las sugerencias que realizan las familias respecto a las temáticas que consideran oportunas para su formación, el 49% de las familias se inclina por el comportamiento adolescente, siendo un motivo de preocupación e incluso un sentimiento de impotencia, tristeza y desolación, por no saber qué hacer o cómo actuar en determinadas situaciones.

La necesidad de conocer y tener una guía para la motivación lo manifiesta un 47% de padres. No es de extrañar, porque la desmotivación es el factor más influyente en el ATEF y se convierte en la segunda temática más requerida por las familias para formación; de hecho, estudios como el de Lyche indican que en general muchos jóvenes abandonan no porque no tengan capacidad, sino por desafección, aburrimiento y falta de motivación.

En tercer lugar, el 44% de las familias señala la necesidad de contar con pautas para ayuda y seguimiento en el estudio de su hijo. Las familias pueden aprender pautas para realizar un seguimiento, para establecer dinámicas y hábitos de estudio, pero difícilmente pueden dar un paso más en la ayuda real en el estudio si el nivel educativo alcanzado por la mayoría se sitúa en la educación primaria (61% de los padres y el 52% de las madres según nuestra muestra). En último lugar, debemos aclarar que todas las opciones formativas que se han planteado en las entrevistas a las familias cuentan con aceptación, destacando también la resolución de conflictos: castigos, negociación con el 32% y la orientación educativa y profesional, ambas señaladas por el 31% y 29% de las familias, quienes deben jugar un papel clave en la colaboración y apoyo en la orientación del futuro de sus hijos.

En resumen, son dos las líneas fundamentales de formación necesarias para las familias, el comportamiento adolescente asociado a la conflictividad y las pautas y ayuda para el estudio y para la motivación, ya que es precisamente la desmotivación hacia el estudio el factor más influyente de ATEF tanto para jóvenes como para padres según las aportaciones de ambos actores.

Separata de la revista SISTEMA - Número 246 - Abril 2017
(Páginas 43-56)
Fernando el Católico, 13, Bajo A. - 28015 Madrid - Teléfono 91 448 73 19