

MAPA DEL ABANDONO EDUCATIVO TEMPRANO EN ESPAÑA

INFORME GENERAL



Consulta más información sobre el estudio



MAPA DEL ABANDONO EDUCATIVO TEMPRANO EN ESPAÑA

INFORME GENERAL



Ángel Soler
Juan Ignacio Martínez Pastor
Rafael López-Meseguer
Manuel T. Valdés
Miguel Ángel Sancho Gargallo
Beatriz Morillo
Livia de Cendra

Consulta más información sobre el estudio



MAPA DEL ABANDONO EDUCATIVO TEMPRANO EN ESPAÑA

INFORME GENERAL

Dirección del proyecto

Miguel Ángel Sancho. Presidente de la Fundación Europea Sociedad y Educación (EFSE).

Equipo de investigación

Ángel Soler. Universitat de València e Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas (Ivie).

Juan Ignacio Martínez Pastor. Vicedecano de Investigación de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología y Profesor Titular de Sociología de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

Rafael López-Meseguer. Universidad Internacional de la Rioja (UNIR). Unidad de Observación y Evaluación (EFSE).

Manuel T. Valdés. Universidad Complutense de Madrid (UCM). Unidad de Observación y Evaluación (EFSE).

Miguel Ángel Sancho Gargallo. Presidente de la Fundación Europea Sociedad y Educación.

Beatriz Morillo. Gestión de proyectos y evaluación (EFSE).

Livia de Cendra. Gestión de proyectos y evaluación (EFSE).

Coordinación

Lola Velarde. Directora de Desarrollo (EFSE).

Edición

Departamento de Publicaciones de la Fundación Europea Sociedad y Educación
<http://www.sociedadeducacion.org/publicaciones/>

El contenido expuesto en este resumen es responsabilidad exclusiva de sus autores. Reservados todos los derechos.

Ni la totalidad ni parte de este estudio puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico, incluyendo fotocopia, grabación magnética, o cualquier almacenamiento de información y sistema de recuperación, sin permiso escrito de la Fundación Europea Sociedad y Educación.

Edición 2021

© Fundación Europea Sociedad y Educación
José Abascal, 57 - 28003 Madrid
www.sociedadeducacion.org

© Autores

Diseño

KEN / www.ken.es

ISBN

978-84-09-28992-9

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	9
1. INTRODUCCIÓN, OBJETIVOS Y ENFOQUE DE DESARROLLO INTEGRAL	13
1.1. Abandono educativo temprano [AET] y desarrollo integral [DI]	15
2. METODOLOGÍA	21
3. EL ABANDONO EDUCATIVO TEMPRANO EN PERSPECTIVA COMPARADA (2005-2020)	25
Síntesis capítulo 3	
3.1. Introducción	25
3.2. Situación y características del abandono	32
3.2.1. La falta de titulación en ESO (fracaso escolar) como punto de partida del abandono educativo temprano	32
3.2.2. Abandono educativo temprano en el entorno europeo	37
3.2.3. Características del abandono educativo temprano en las comunidades autónomas	40
3.2.4. Relación del abandono con la renta familiar	57
3.3. Perfiles regionales del abandono educativo temprano	59
4. CARACTERÍSTICAS DEL EMPLEO Y SATISFACCIÓN DE LOS JÓVENES EN FUNCIÓN DEL ABANDONO EDUCATIVO	81
Síntesis capítulo 4	
4.1. Introducción	81
4.2. La actividad	85
4.2.1. La tasa de actividad	85
4.2.2. La situación de inactividad	89
4.2.3. Las razones para no buscar empleo	92

4.3. La ocupación	95
4.3.1. La tasa de empleo	95
4.3.2. La ocupación del empleo principal	100
4.3.3. La rama de actividad del empleo principal	103
4.3.4. Trabajar en un empleo de alta cualificación y en un sector de alta tecnología	106
4.3.5. La situación profesional en el empleo principal	109
4.4. El paro	112
4.4.1. La tasa de paro	112
4.4.2. La duración del desempleo	117
4.5. La temporalidad	120
4.6. Los salarios	127
4.7. ¿Están satisfechos los AET?	129
4.7.1. La satisfacción con el trabajo	130
4.7.2. La satisfacción con la vida	134
5. ABANDONO Y RETORNO EDUCATIVO EN PERSPECTIVA CUALITATIVA	139
Síntesis capítulo 5	
5.1. Introducción	139
5.2. El abandono educativo en perspectiva cualitativa	140
5.3. La investigación cualitativa sobre el AET	141
5.4. Principales factores de riesgo y de protección en trayectorias de abandono educativo	142
5.4.1. Factores de riesgo asociados a la decisión de abandono educativo	143
5.4.2. Factores de protección asociados a la decisión de abandono educativo	147
5.5. Itinerarios de retorno educativo y razones que motivan la decisión	149
5.6. Objetivos, enfoque y metodología del estudio cualitativo	152
5.7. Características de la muestra	153
5.8. Resultados	155

6. PROGRAMAS E INTERVENCIONES EDUCATIVAS PARA CONTRARRESTAR EL ABANDONO, CON ESPECIAL ATENCIÓN A ENFOQUES DE DESARROLLO INTEGRAL	185
Síntesis capítulo 6	
6.1. Introducción	185
6.2. Delimitación conceptual	186
6.2.1. Sistema de formación profesional para el empleo. Formación profesional del sistema educativo: concepto e implicaciones	186
6.2.2. Diferencias entre los títulos de formación profesional y los certificados de profesionalidad	187
6.2.3. Administraciones públicas responsables. Ministerios y comunidades autónomas. Otras instituciones públicas: ayuntamientos, institutos de la juventud. Instituciones privadas	191
6.2.4. Programas de carácter preventivo y programas de segunda oportunidad	195
6.3. Datos cuantitativos de la educación de adultos	196
6.4. Principales programas y políticas públicas a nivel nacional y regional	201
6.5. Programas de iniciativa social: preventivos y de segunda oportunidad	208
6.6. Buenas prácticas: tres casos de estudio	210
6.7. Programas públicos y de iniciativa social bajo un enfoque de desarrollo integral	226
7. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	251
8. ANEXO	257
8.1. Políticas y programas de las administraciones públicas	257
8.1.1. Ministerio de Educación y Formación Profesional	257
8.1.2. Comunidades autónomas	258
8.2. Políticas y programas de iniciativa social	283
8.2.1. Programas de prevención	283
8.2.2. Programas de retorno	285
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	289

PRESENTACIÓN

El informe *Mapa del abandono educativo temprano* en España es el resultado de una iniciativa promovida por Porticus Iberia, entidad encargada de coordinar en España y Portugal las actividades filantrópicas iniciadas en 1841 por la familia Brenninkmeijer. Entre las iniciativas impulsadas por Porticus Iberia, se cuenta la de disponer de datos completos y actualizados sobre el abandono y el fracaso escolar en España y Portugal, las características de la población en riesgo de dejar el sistema educativo y formativo, los factores que influyen en las tasas de abandono, las consecuencias económicas y sociales del abandono escolar y de conocer los programas e intervenciones destinados a disminuirlo. El objetivo es determinar dónde y por qué está fallando el sistema y cuáles son las oportunidades de intervención que pueden contribuir a reducir este grave problema social y educativo, prestando especial atención a intervenciones que procuren el desarrollo integral de los niños y de los jóvenes, es decir, que consideran el paso por el sistema educativo como un periodo único para promover el despliegue de todas las facetas de cada estudiante como ser humano.

Para ello, encargó a la *Fundación Europea Sociedad y Educación* en España, al *Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa* (CEPCEP), de la Universidad Católica Portuguesa, y a la *Fundación Manuel Leao* de Portugal la elaboración de un mapa sobre el abandono escolar temprano en cada país. La aportación novedosa de este trabajo a los estudios sobre abandono temprano que se propuso a ambos centros de investigación era la de identificar algunas intervenciones educativas que pudieran estar orientadas por un enfoque de educación integral. El informe que se presenta corresponde al análisis relativo a la situación en España.

El Instituto de Estudios Educativos y Sociales, departamento de investigación de la Fundación Europea Sociedad y Educación, gracias al impulso de Porticus, lleva tiempo profundizando en las implicaciones del concepto *Whole child development* (WCD por sus siglas en inglés), caracterizado por considerar el hecho educativo bajo algunas singularidades. Por un lado, WCD tiene como objeto promover “la interconexión de los múltiples aspectos que forman parte del crecimiento humano, incluyendo el desarrollo cognitivo, social, emocional, físico y del talento”. Por otro, y como particular seña de identidad se encuentra la de profundizar en la dimensión inclusiva de la educación. Este objetivo afecta a todas sus intervenciones educativas a escala global que, en su gran mayoría, se dirigen a paliar los efectos de la vulnerabilidad o de las adversidades extremas que sufren en el mundo los niños y los jóvenes. El *desarrollo integral*, a través del paso por el sistema educativo o bien a través de otras medidas que capaciten en competencias y valores para construir un proyecto personal de vida y contribuir al bien común, se encuentra en el corazón

de la nueva cultura de cambio e innovación que Porticus quiere impulsar.

La Fundación Europea Sociedad y Educación, un centro de conocimiento especializado en análisis socioeducativo, es, en España, uno de sus colaboradores para la consecución de los objetivos antedichos, por dos motivos fundamentales. En cuanto al primero, ambas entidades coinciden en que la educación es el motor para construir una sociedad basada en el conocimiento, es garantía de un orden democrático y de libertad, basado en la igualdad de oportunidades para todos, especialmente para aquellas personas en riesgo de exclusión. El segundo motivo es la coincidencia en la importancia de la educación para el desarrollo personal, social, formativo, profesional y laboral, y del trabajo profesional como elementos sustantivos de nuestra dignidad como personas.

Este trabajo se publica en tres piezas: la primera de ellas, el informe general, descargable on-line, recoge el contenido de la investigación. Su resumen, la segunda de las piezas, disponible en papel y con acceso también en www.sociedadyeducacion.org, sintetiza el planteamiento de la investigación, su metodología, las áreas de análisis y los hallazgos principales. Por último, se han editado 5 infografías que comunican e ilustran de manera clara y concisa algunos de los datos que hemos considerado especialmente relevantes.

La Fundación Europea Sociedad y Educación ha contado con un equipo interdisciplinar de investigadores que aportan, desde sus respectivas metodologías, una visión lo más completa posible del fenómeno del abandono escolar, uno de los principales problemas de nuestro país. El equipo de investigación ha contado con el trabajo de coordinación y de gestión de Lola Velarde, directora de desarrollo de Sociedad y Educación, quien ha ordenado y articulado las variadas perspectivas del estudio. La amplitud del fenómeno del abandono y su diversidad regional se han puesto de manifiesto al sumar las aportaciones de unos y de otros, que se han trabajado buscando la coherencia interna y el enriquecimiento mutuo. Por último, un equipo de investigadores de nuestra fundación ha profundizado y debatido el alcance de la óptica de desarrollo integral en las intervenciones y programas de retorno al sistema educativo o preventivos del abandono.

Además de la introducción, en la que se explican los vínculos encontrados entre abandono prematuro y desarrollo integral, y del aparatado metodológico, las áreas cuantitativas del informe se corresponden con los capítulos tercero y cuarto. Ángel Soler, profesor de la Universitat de València e investigador asociado del Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas (Ivie) es el autor del capítulo tercero y ha sido el investigador principal del informe. El profesor Soler realiza un amplio y completo análisis sobre el abandono educativo temprano en perspectiva comparada entre los años 2005 a 2020.

El estudio cuantitativo se completa en el capítulo cuarto, del que es autor Juan Ignacio Martínez Pastor, Vicedecano de Investigación de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, y Profesor Titular de Sociología de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). El profesor Martínez Pastor analiza el abandono educativo temprano y su estrecha relación con los ciclos económicos, la coyuntura del mercado laboral y las tasas de empleo de los jóvenes.

Del área cualitativa del informe descrita en el capítulo quinto son autores Rafael López-Meseguer y Manuel Valdés, ambos miembros de la Unidad e Observación y Evaluación (OYE) del departamento de investigación de Sociedad y Educación, y profesores

de la UNIR y de la UCM, respectivamente. Es de destacar el especial empeño que, en situación de pandemia, han puesto ambos investigadores para realizar las entrevistas exigidas por los análisis cualitativos, metodología que ha resultado especialmente relevante para identificar los factores más determinantes del abandono escolar y, especialmente, de los que influyen en el retorno educativo.

Por último, el capítulo quinto se dedica a recopilar y a analizar los principales programas y políticas para reducir el abandono, tanto a nivel nacional como autonómico, por parte de las administraciones públicas y de la iniciativa social, procurando, siempre que ha sido posible, aplicar unos parámetros de análisis basados en la variable “desarrollo integral”. El capítulo se completa con tres casos de estudio para paliar el abandono, seleccionados, en este caso, como muestra de haber adoptado una metodología y una actuación de desarrollo integral, que considera todas potenciales dimensiones de crecimiento educativo del estudiante.

Además de haber tenido el placer de trabajar personalmente en este apartado, han participado también Beatriz Morillo y Livia de Cendra, investigadoras de Sociedad y Educación. Su tesón, su perseverancia y la colaboración de las administraciones públicas han hecho posible recabar una información completa de los programas e intervenciones educativas.

La edición, tanto del informe general como de su resumen, ha sido realizada por Mercedes Esteban, directora de investigación y de publicaciones de EFSE, quien ha participado también de la reflexión sobre el alcance del concepto de desarrollo integral. Este trabajo se incluye en la serie de Informes de Sociedad y Educación, que cuenta con la colaboración del estudio de diseño y comunicación KEN.

Como director de este proyecto y en nombre de nuestra fundación agradezco a Porticus Iberia la confianza depositada en los miembros del equipo de Sociedad y Educación y en todos los que han hecho posible este estudio. También agradecemos la valiosa cooperación de los técnicos de las administraciones públicas que han aportado información concreta y actualizada de sus programas y, en particular, la de la Subdirectora General de Cooperación Territorial e Innovación Educativa del MEFP, M^a Purificación Llaquet. También quiero agradecer la colaboración de Roberto García del Grupo Peñascal Kooperatiba y de la Asociación Española de Escuelas de Segunda Oportunidad, de Marta Martínez y Julián Martín de la Fundación Tomillo, a Pablo Rovira de Siena Educación, a Fundación Don Bosco de Córdoba, a Cáritas de Murcia, a Fundació Gentis de Cataluña, y a Javier Martín coordinador de los Salesianos de Carabanchel.

Espero que esta nueva publicación de la Fundación Europea Sociedad y Educación contribuya a dar solución a uno de los problemas más importantes de nuestra juventud y refleje nuestro compromiso fundacional con la mejora de la calidad de la educación.

Miguel Ángel Sancho Gargallo
Presidente de la Fundación Europea Sociedad y Educación

1. INTRODUCCIÓN, OBJETIVOS Y ENFOQUE DE DESARROLLO INTEGRAL

España es uno de los países de Unión Europea que presenta, por un lado, un mayor porcentaje de población con nivel de estudios básicos, superado únicamente por Portugal, Malta e Italia; y, por otro lado, el menor porcentaje de población con estudios secundarios postobligatorios: tan solo el 25% en 2019. No obstante, su 34,5% de población altamente cualificada, con estudios superiores, supera la media europea en 5 puntos porcentuales. Este esquema de distribución poblacional por nivel de estudios se reproduce fielmente en lo relativo a la población ocupada.

A la luz de los datos, y en comparación con la media europea, es evidente que la cualificación de la población española se encuentra sesgada hacia los niveles formativos más bajos, lo que podría constituir uno de los orígenes de una parte sustancial de los problemas del mercado de trabajo español. Pese a contar con una población con estudios superiores del orden de los países europeos, la falta de graduados medios –entre otros motivos– lastra la competitividad y la productividad de la economía española.

Una de las causas de que España cuente con un porcentaje de graduados medios tan bajo (el menor) en el contexto europeo, tanto de ámbito general como profesional, es la elevada tasa de abandono educativo temprano o –en su nueva denominación– tasa de abandono de la educación y de la formación. Como quedará de manifiesto a lo largo de este informe, el abandono educativo temprano posee múltiples facetas y sus efectos se mantienen a lo largo del tiempo, tanto en el ámbito personal como social.

El propósito último de este trabajo es la confección de un mapa del abandono educativo temprano en España que trate de identificar dónde y por qué está fallando el sistema, así como las oportunidades de intervención que pueden contribuir a reducir este grave problema social y educativo, con especial atención a los enfoques de desarrollo integral, aspecto al que se dedica la sección 1.1. de esta introducción. Este tipo de programas plantea la reducción del abandono atendiendo todas las dimensiones de la persona que se ven afectadas por la salida anticipada de la escuela y procurando, por tanto, aportar soluciones holísticas desde una atención educativa personalizada.

Los objetivos que se fija esta investigación son, en primer lugar, obtener datos descriptivos de las características del abandono escolar y su evolución en España y en cada una de las diecisiete comunidades autónomas. Se considerará un periodo temporal que permita realizar un recorrido suficientemente amplio capaz de captar las diferentes fases del ciclo económico; se establecerá la distinción conceptual con el fracaso escolar; y se analizará la consecución del objetivo fijado en la Estrategia 2020.

El segundo objetivo consiste en explorar las características de la población de riesgo, así como las principales causas y determinantes del abandono educativo temprano en España, desagregadas también para cada una de las diecisiete comunidades autónomas. Con este objetivo se realizan unas fichas individualizadas por regiones en las que se contextualiza el entorno económico y demográfico de las comunidades y las ciudades autónomas, además de calcular la tasa de abandono para las principales variables personales y familiares.

Un tercer objetivo es el de llevar a cabo un extenso análisis de los efectos del abandono educativo temprano sobre el mercado de trabajo a través del estudio pormenorizado de la relación entre este fenómeno y las condiciones laborales de los jóvenes, de donde pueden derivarse aspectos como la pobreza y la exclusión social. Para ello se analizan las principales variables alrededor de la actividad, el empleo, el desempleo, la temporalidad y los salarios de los jóvenes, poniendo especial énfasis en la distinción entre los que terminaron con éxito la enseñanza secundaria obligatoria y se graduaron, y los que no lo hicieron.

Un cuarto objetivo pretende adentrarse en las circunstancias que rodean el abandono. Además de ofrecer una revisión de la literatura desde una aproximación de tipo cualitativo, se presentan los resultados de un conjunto de entrevistas a jóvenes que no lograron obtener la titulación obligatoria, ya que constituyen una parte muy importante de la problemática del abandono.

Un quinto objetivo trata de aproximarse a las políticas y programas actualmente orientados a prevenir o recuperar el abandono escolar prematuro. Para ello se analizan y detallan las principales políticas y programas a nivel nacional y regional, y la interrelación entre el Ministerio de Educación y Formación Profesional y el Ministerio de Trabajo de España y sus diferentes programas formales (Formación Profesional) y no formales. Asimismo, se estudian las principales iniciativas de “escolarización de segunda oportunidad” de las instituciones y fundaciones sociales, junto con las actuaciones de buenas prácticas que hayan mejorado el desarrollo integral y la cualificación educativa y profesional de aquellos que incurren en abandono.

El informe se estructura en seis capítulos que se suman a la presentación y a esta introducción con su determinación de objetivos. En el capítulo 2 se describe la metodología utilizada en cada parte del informe. El capítulo 3 analiza el abandono educativo temprano desde una perspectiva regional comparada a lo largo del periodo comprendido entre 2005 y 2020, concluyendo con una ficha resumen por región.

El capítulo 4 ofrece un exhaustivo análisis de la relación entre –por un lado– el mercado de trabajo de los jóvenes y su satisfacción y –por otro lado– el abandono educativo, poniendo el foco en la actividad, la ocupación, el paro, la temporalidad y los salarios, junto a ejercicios econométricos de determinantes y de satisfacción con la vida y con el trabajo.

En el capítulo 5 se estudia el retorno a la escuela desde una perspectiva cualitativa mediante un trabajo de campo basado en entrevistas en profundidad.

El apartado 6 analiza los programas e intervenciones educativas que tienen por objetivo contrarrestar el abandono, y los casos de buenas prácticas, en los que se ha aplicado un análisis *ex post* para identificar, en la intervención, un enfoque basado en el desarrollo integral del estudiante.

Finalmente, el apartado 7 recoge y sintetiza las principales conclusiones del estudio; incluye algunas reflexiones acerca de la gravedad de la problemática; y señala posibles alternativas para reducir la elevada tasa de abandono en nuestro país a partir de los resultados obtenidos en los capítulos previos.

1.1. ABANDONO EDUCATIVO TEMPRANO [AET] Y DESARROLLO INTEGRAL [DI]

Como se ha señalado más arriba, al objeto de estudio, es decir, levantar un mapa sobre el abandono educativo temprano en España, se suma, de manera complementaria, el hecho de procurar identificar algunos programas, intervenciones, medidas o actuaciones relacionadas con un enfoque de desarrollo integral, cuestión a la que nos hemos aproximado, desde el punto de vista de la investigación, con una prudencia razonable y razonada, y conscientes de que abrimos un camino que merecerá posteriores análisis.

Señalamos, a continuación, algunos criterios aplicados a esta aproximación.

En primer lugar, explorar los vínculos entre AET y DI ha sido una tarea novedosa que ha necesitado de un método de identificación propio, contemplado como una aportación preliminar, que deberá ser corroborada con procedimientos de validación *ex ante* y no solo *ex post*, como el que hemos aplicado aquí.

En segundo lugar, el abandono escolar temprano es una decisión que conlleva la interrupción de un proceso que tendrá consecuencias, aunque diferentes y a corto, medio y largo plazo, para la equidad, la calidad de vida, la inclusión y el bienestar de los jóvenes que abandonan.

En tercer lugar, los agentes implicados en la reducción del abandono lo hacen desde sus diferentes competencias y responsabilidades (administrativas, educativas, laborales, de supervisión, financieras, etc.), por lo que varía la naturaleza, capacidad y ámbito de actuación.

En cuarto lugar, y por lo que respecta a este estudio, los vínculos con el AET se han analizado desde maneras diferentes en sus diferentes capítulos o secciones, siendo más precisos en el sexto, es decir, el que recoge los programas y casos prácticos que tienen un enfoque de DI, a juicio de los expertos.

En quinto lugar y último lugar, describimos la metodología de identificación que hemos aplicado y los parámetros de análisis que hemos generado para considerar el AET bajo la perspectiva del DI del estudiante (AET-DI).

Explorando los vínculos

Como se verá en el informe, hay dos fenómenos estrechamente ligados: el abandono educativo, propiamente, y el fracaso escolar. Identificar las señales que envían los estudiantes en riesgo de abandono desde edades tempranas, tiene que ver con el concepto antropológico y con los fines que atribuyamos a la educación.

Nadie cuestiona, hoy en día, que el paso por el sistema educativo es uno de los más fieles aliados para descubrir y orientar el potencial de perfeccionamiento que tiene el ser humano a través de un desarrollo integral, equilibrado y completo de todas sus capacidades. No solo este, claro está, intervienen otros agentes decisivos como la familia, los

amigos y, a partir de una cierta edad, el entorno próximo. Si este proceso de desarrollo en el tiempo (al menos durante toda la escolarización obligatoria) no se completa, parece razonable pensar que nuestros adolescentes o jóvenes estudiantes no se enfrentarán al inicio de su vida adulta del mismo modo que aquellos que sí lo logran.

La primera consideración importante que hemos de hacer, desde un enfoque de desarrollo integral, es que los alumnos que fracasan o que abandonan truncan un proceso que no solo genera una merma en las habilidades cognitivas, sino que también disminuye la socialización con los pares, desequilibra la maduración psicológica y, entre otros aspectos, desplaza al joven de su espacio natural, la escuela; todo ello fundamenta y justifica la obligatoriedad de la educación en las sociedades avanzadas, como base mínima e indispensable de la preparación para la vida.

Como veremos en el informe, no es lo mismo abandonar el sistema en las distintas franjas de edad, como no es lo mismo, hoy en día, participar o no en procesos de formación permanente, ya que son imprescindibles para poder seguir perfeccionando el potencial de cada uno y adquirir mayor versatilidad para desempeñarnos profesionalmente en la sociedad del siglo XXI.

Para confirmar este balance de ganancias y pérdidas, vinculadas al hecho de abandonar o no, desde una perspectiva de desarrollo integral y tal y como se verá en el apartado cualitativo del informe, todo importa: desde las señales que envía el entorno familiar del alumno, las condiciones en las que acude a la escuela (alimentación, higiene, salud), sus ausencias (parciales, totales), la relación con sus compañeros y sus profesores, su rendimiento, y sus propias características personales (comportamiento, actitudes). Entender estas señales desde un enfoque de desarrollo integral permitirá identificar y anticipar situaciones de riesgo en el alumnado que si, por ejemplo, solo dependieran de su rendimiento o de su comportamiento, implicarían, en muchos de los casos, llegar tarde.

En consecuencia, adoptar una perspectiva de desarrollo integral en los centros educativos, por parte de directores, tutores, orientadores, profesores, personal de administración, al analizar el fenómeno del abandono educativo temprano, permitirá detectar señales anticipadamente; reconocer la relevancia de la educación obligatoria en la vida de los individuos; corregir pérdidas derivadas de factores contextuales; favorecer la equidad; y, evaluar los costes individuales y colectivos que vivirán aquellas personas que han interrumpido su proceso de maduración no solo en la etapa de la educación obligatoria, sino en la educación postobligatoria y, más adelante, en un marco de desarrollo basado en el aprendizaje a lo largo de la vida.

Marco competencial

Otra de nuestras consideraciones tiene que ver con el marco competencial. Acabamos de señalar algunas de las posibilidades que se abrirían al adoptar este enfoque de DI en el estudio del abandono, especialmente para la población en riesgo de decidir hacerlo.

El ámbito competencial y la capacidad de acción de las administraciones públicas deben asegurar que todo ciudadano tiene acceso a la educación obligatoria como parte de su haz de derechos fundamentales. Para ello, debe destinar los recursos (legislativos, educativos y económicos) que faciliten el ejercicio de tal derecho. Lo mismo podemos

decir de aquellas administraciones que tengan encomendada la protección y el ejercicio del derecho al trabajo.

Esta perspectiva es importante para el abandono educativo. En uno y otro caso, asegurar la educación obligatoria y un empleo digno son objetivos de tal importancia, que no es exigible que consideren aspectos del desarrollo del individuo que, siendo fundamentales, corresponde atender de manera más específica a los centros, a través del ejercicio de su autonomía pedagógica, a la familia y a los miembros de la comunidad educativa. Como se explicará en la sección de metodología, es razonable que no encontremos de manera muy explícita la perspectiva de DI en los programas que ponen en marcha las administraciones. Sin embargo, es cierto que los espíritus de las últimas leyes educativas declaran la importancia de que la educación atienda el desarrollo integral de los estudiantes y, por tanto, es explícita su voluntad de facilitar lo, acordes con el art. 27.2 de la Constitución española: “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana”. De aquí se desprende que, para un sistema educativo de éxito, estrechar y reforzar la colaboración entre el sector público, las escuelas -que operan sobre la realidad- y la iniciativa social, son, hoy en día, unas tareas especialmente necesarias.

Por último, en el caso de un estado compuesto como el español, con las competencias educativas descentralizadas, es razonable encontrar disparidad y variabilidad en las políticas y los programas que afrontan el problema del AET. Siendo todas ellas valiosas, especialmente las que aportan evidencias sobre su impacto, no necesariamente atienden lo que hemos denominado “parámetros de análisis” para atribuir al AET una perspectiva de DI. Ello no implica que sean fundamentales e imprescindibles para procurar que la mayor parte de nuestros adolescentes y jóvenes no abandone. Estamos convencidos que el método de validación propuesto en este informe podrá ser útil, en un futuro, para ampliar el alcance de los objetivos de los programas de prevención del AET o de retorno al sistema, al aportar nuevas evidencias para entender mejor su complejidad.

En cambio, los centros públicos y privados, las administraciones locales y el tercer sector, por su proximidad al fenómeno del abandono, son agentes de cooperación necesarios para informar a las administraciones de los factores de riesgo o de prevención y, sobre todo, para identificar mejor las señales que conducen al AET de los adolescentes y de su comunidad. Para lograrlo, habríamos de reflexionar sobre la importancia de elaborar programas de formación basados en detección temprana, dirigidos a orientadores y profesionales de la educación y del empleo que conviven con la población joven en riesgo.

El enfoque de DI en el informe

Estas consideraciones previas nos explican mejor la huella de un enfoque de desarrollo integral en los diferentes capítulos. Sin embargo, es en el capítulo sexto del estudio en el que se ha desarrollado una metodología específica, cuyos resultados se recogen en los cuadros que presentan los casos prácticos y la relación de programas bajo una óptica de DI.

El rastro de este enfoque está presente y ha inspirado el diseño y organización de la información cuantitativa recogida en los capítulos 3 y 4. Teniendo en cuenta las limitaciones propias de las bases de datos que se han empleado como fuentes, no es habitual en los estudios sobre el fenómeno de abandono los cruces de información procedentes

de tal variedad de fuentes, analizar su evolución, relacionarlos con el logro general de las sociedades según sus niveles educativos y con el desarrollo económico y laboral; buscar correlaciones con el progreso social, en la medida en que las personas más cualificadas presentan otro tipo de beneficios; vincular el abandono con un mayor grado de desarrollo y satisfacción personal, mejor nivel de salud general, mayor esperanza de vida, mejor calidad de vida y una mayor difusión y prevalencia de los valores democráticos, así como una participación social y una contribución al bien común más amplias.

La recopilación, ordenación, elaboración y presentación de los datos cuantitativos se ha realizado con criterios sistémicos y holísticos, con el fin de mostrar la complejidad y pluridimensionalidad del fenómeno del abandono en cuanto que repercute en todas las facetas del desarrollo humano. De ahí que los autores destaquen que el abandono, “posee múltiples facetas y sus efectos se mantienen a lo largo del tiempo. La atención a este problema supera los estudios que contemplan las consecuencias negativas del abandono sobre la inserción en el mercado de trabajo y la futura carrera laboral de las personas que abandonan, sino también en los efectos sufridos en otras esferas de la vida”.

El apartado cualitativo, por su parte, busca profundizar en las historias de vida de quienes abandonan. Detrás de cada decisión de abandono existe una compleja red de relaciones entre las personas y su entorno de mayor o menor proximidad. Así pues, más allá de las características personales de quienes abandonan y de las consecuencias de dicha decisión en el medio y largo plazo, hemos querido profundizar en aquellos factores que, desde el punto de vista de personal, nos ayudan a comprender dicho fenómeno. En particular, y en coherencia con un enfoque de desarrollo integral, nos hemos querido detener en las circunstancias personales, familiares, educativas y sociales de quienes abandonan. Ello multiplica las posibilidades de conocerlo mejor y de intervenir más, al tiempo que exige revisar la dotación de los recursos humanos y financieros, de las metodologías de aprendizaje, de la organización del centro, de la red de relaciones sociales que se producen en las escuelas, de la propia relación entre estas y las familias de los alumnos, del contexto del alumno y de la presión social, de los referentes de los estudiantes, de los efectos de las necesidades económicas y de la presencia o ausencia de aspiraciones.

Programas y casos prácticos bajo una perspectiva de educación integral

Para concluir este subapartado de la introducción, adelantamos algunas características de la estrategia de identificación de componentes de desarrollo integral en la relación de programas educativos incluidos en el capítulo sexto del informe y en los 3 casos de estudio seleccionados. Esta estrategia se describe brevemente en el apartado metodológico y en la sección 6.8. del estudio donde se incluye un cuadro resumen basado en su aplicación. Los casos prácticos son ejemplos de intervenciones que reflejan conjuntamente los parámetros de análisis atribuibles a un enfoque de DI para reducir o paliar los efectos del abandono educativo temprano.

Es importante tener en cuenta que, en este estudio de abandono, la identificación de un enfoque de desarrollo integral se hace bajo dos restricciones:

- A. Desconocemos si los programas analizados reflexionan sobre un marco teórico previo de desarrollo integral, pilotado y evaluado o coincidente con nuestros parámetros de análisis.

B. Ninguno de los programas analizados se propone adoptar esta perspectiva como objetivo finalista, sino modificar o paliar las causas y los efectos del abandono escolar.

Para identificar rasgos imputables a un enfoque de desarrollo integral se ha seleccionado un método de validación *ex post* atribuible tanto al diseño y a la implementación como a los resultados del programa estudiado. La fiabilidad del método “juicio de expertos” se fundamenta en la “opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en este, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008:29). Para ello, se han generado dos instrumentos: un marco teórico de desarrollo integral y unos parámetros de análisis para identificar si aquel se cumple o no en las intervenciones.

Nuestro marco objeto de validación se ha definido como la identificación de programas de abandono educativo temprano que presentan una perspectiva de *desarrollo integral*, es decir, que se plantean la reducción del abandono bajo una triple perspectiva:

- A. Atendiendo todas las dimensiones de la persona que se ven afectadas por la salida anticipada de la escuela y procurando, por tanto, aportar soluciones completas desde una atención educativa singular y personalizada.
- B. Atenuando o neutralizando los efectos imputables a no completar la educación secundaria o en caso de completarla, haber decidido no participar en ningún otro programa de formación;
- C. Cuando sus responsables, ya pertenezcan a instituciones públicas o privadas, parten de la convicción de que el paso por el sistema educativo es un periodo único para promover el despliegue de todas las facetas de cada estudiante como ser humano: ni son estudiantes que no quieran aprender, ni son estudiantes que no deseen asistir a la escuela. Son chicos y chicas que quieren aprender otras cosas y que no entienden el funcionamiento de “estas” escuelas. Este es el principio básico de no dejar a nadie atrás.

En cuanto a los parámetros de análisis identificados por el grupo de expertos para verificar y validar el cumplimiento de una perspectiva de desarrollo integral en las políticas o programas dirigidas a abordar el AET, se han seleccionado cuatro, cuyo alcance se detalla en el apartado 6.8 del informe:

1. Crecimiento personal.
2. Refuerzo educativo, flexibilidad curricular, logro académico.
3. Capacidad económica e inserción laboral.
4. Inclusión social y contribución al bien común.

Como hemos visto en este subapartado, la aplicación de un enfoque de desarrollo integral es propio de aquellas empresas o actividades que persiguen la capacitación o cualificación del ser humano: la tarea educadora es, probablemente, la más noble de todas ellas. Este enfoque es “maleable”, es decir, modifica en todo o en parte la tarea sobre la que se proyecta. Sugiere la necesidad de no desagregar los diferentes componentes de lo humano y a contemplar a cada persona en su individualidad y singularidad, resultado

del modo en que se integran y se combinan todas las diferentes facetas de nuestra personalidad , haciéndonos únicos: el conocimiento de uno mismo, de lo real, del bien, de la verdad, de la justicia, de la belleza son rasgos comunes que se cultivan en los ámbitos familiares, educativos, institucionales y sociales en los que hemos sido educados. Como se ha señalado en el estudio *Programa de liderazgo para una educación integral (LEI). Marco teórico y dominios de actuación. Documento de bases*¹ las raíces antropológicas de un modelo de educación integral deberían “basarse en la aspiración de que todas las dimensiones de su persona estén relacionadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje; y, asimismo, en depositar en todos ellos altas expectativas, sean cuales sean las condiciones o dificultades imputables a su origen social o cultural, a su raza, sexo o religión”. Aplicar este enfoque sigue siendo un desafío.

1. <https://www.wcdleadership.com/site/wp-content/uploads/Documento-de-Bases-ES.pdf>

2. METODOLOGÍA

La metodología empleada en los capítulos 3 y 4 se basa fundamentalmente en la explotación de información estadística procedente de microdatos anonimizados de instituciones oficiales como el Instituto Nacional de Estadística (INE) o el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).

Para el análisis de características personales y laborales de la población que abandona prematuramente la educación y la formación, los capítulos 3 y 4 hacen uso de los microdatos anonimizados proporcionados por la Encuesta de Población Activa (EPA). La EPA es la encuesta de referencia en España destinada a analizar trimestralmente el mercado laboral y recopilar información de en torno a 60.000 hogares –unas 180.000 personas–. Se trata, además, de la encuesta de referencia sobre la que los organismos nacionales e internacionales elaboran sus estadísticas para analizar el abandono educativo temprano (AET).

Debido a que la cohorte de edad analizada se establece entre los 18 y los 24 años, y a la necesidad de una amplitud muestral suficiente para que la información extraída sea representativa de la población, se ha procedido a ofrecer información anual en lugar de trimestral, fusionando para ello los ficheros trimestrales de la EPA. Con el objetivo de preservar la representatividad muestral y ofrecer información regional con mayor fiabilidad, en ocasiones ha sido imprescindible agrupar los trimestres pertenecientes a años distintos en función de los ciclos económicos.

Además de los datos trimestrales procedentes de la EPA, también ha sido necesario explotar los ficheros anuales de la misma encuesta del INE para analizar los salarios, dado que estos solo están disponibles en dichos ficheros.

En el capítulo 3, el objetivo de conocer la incidencia del abandono educativo temprano según el nivel de renta de las familias ha requerido explotaciones estadísticas de los microdatos anonimizados de la Encuesta de Condiciones de Vida (ECV) publicada por el INE.

Para la elaboración de las fichas regionales incluidas en este tercer capítulo se han utilizado también las estadísticas de la Contabilidad Regional de España y Cifras de Población elaboradas por el INE.

Las tasas de actividad, de empleo, de paro y de temporalidad son los ejes principales sobre los que se articula el cuarto capítulo. Además de ofrecer dichas tasas, se ha calculado de manera complementaria para cada una de ellas un análisis de regresión logística. Dicho análisis tiene por objeto afinar las comparaciones entre niveles educativos. En el ámbito del mercado laboral existe una clara diferencia entre quienes han alcanzado los 22 años habiendo dejado de estudiar a los 16 y quienes a los 22 son recién graduados universitarios que llevan muy poco tiempo en el mercado de trabajo: un dato capaz de influir,

por ejemplo, en las tasas de actividad, de empleo o de temporalidad. Unos han contado con más tiempo que otros para asentarse en el mercado. Los análisis de regresión realizados tienen en cuenta tanto este hecho como las comunidades autónomas de residencia, logrando que las comparaciones entre individuos sean más realistas. En el informe solo se añaden los resultados de estas regresiones en los casos más relevantes, es decir, cuando el tiempo potencial en el mercado laboral cambia significativamente la interpretación de las tasas ofrecidas en cada apartado.

Los análisis de regresión se han aplicado también para estudiar la probabilidad de tener un empleo altamente cualificado y la probabilidad de trabajar en un sector de alta tecnología. En estos casos se ha realizado un análisis *probit* de determinantes.

El capítulo cuarto finaliza con un análisis comparativo de la satisfacción con el empleo y con la vida que presentan los jóvenes que han abandonado frente a los que no lo han hecho. En este caso, los datos manejados provienen del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS); en concreto, se han explotado los microdatos de las tres ediciones de la Encuesta Social General Española (ESGE) de 2013, 2016 y 2018, a los que se ha aplicado un análisis de regresión lineal. Se trata de unos datos únicos para dirimir estas cuestiones, dada la cantidad de variables disponibles y el hecho de que haya un número suficiente de casos.

En el capítulo 5 se ha llevado a cabo un análisis cualitativo con un doble objetivo. En primer lugar, se ha buscado analizar las trayectorias educativas que desembocan en el abandono escolar para poder entender mejor las diferentes casuísticas que generan la decisión del abandono. En segundo lugar, se ha intentado comprender los motivos del retorno al sistema educativo en trayectorias educativas en las que se ha producido el abandono, así como la relación que existe entre la decisión de retorno (y sus distintos itinerarios) y la experiencia laboral de los entrevistados. Con el fin de reforzar metodológicamente esta parte, se ha entrevistado también a individuos que han abandonado, pero no han retornado para, de esta manera, entender el contraste entre ambas decisiones.

En total se han realizado 30 entrevistas biográficas en las que se ha prestado particular atención a las trayectorias educativas y laborales. Para la selección de los entrevistados se ha seguido una estrategia de muestreo estructural, de modo que se ha asegurado la consecución de una muestra tipológicamente representativa de las trayectorias de abandono y retorno a partir de variables sociodemográficas clave (sexo, edad, procedencia e itinerario de retorno). Los análisis se han llevado a cabo con software de análisis cualitativo (ATLAS.ti).

En el sexto capítulo de este informe se ha procedido a elaborar un cuestionario con el objetivo de obtener información de los programas públicos a nivel nacional y regional. En este cuestionario se ha solicitado la información más relevante de los planes y programas de cada comunidad autónoma, así como a nivel estatal. Por ello, se ha remitido al Ministerio de Educación y Formación Profesional y a las Consejerías de Educación y de Empleo de todas las comunidades autónomas.

En relación con el análisis de los programas desarrollados por iniciativas sociales, se detectaron las principales entidades que trabajan en este campo en las diferentes comunidades a las que se envió asimismo un cuestionario solicitando la información principal sobre el tipo de programas que llevan a cabo.

Por último, para la elaboración de los casos de estudio se confeccionó otro cuestionario que recoge y sintetiza de forma ordenada tanto la historia de la organización y su estructura como el desarrollo de la actividad y los resultados obtenidos. También se realizaron (de forma telemática debido a la COVID) entrevistas semiestructuradas con personal de dirección de las distintas entidades.

Para elaborar los cuadros que enfocan los programas bajo un propósito explícito o implícito de educación integral, como se ha anunciado en el apartado anterior, se seleccionó como estrategia de identificación el método de validación *ex post* denominado “juicio de expertos”. Este “consiste, básicamente, en solicitar a una serie de personas la demanda de un juicio hacia un objeto, un instrumento, un material de enseñanza, o su opinión respecto a un aspecto concreto” (Cabero y Llorente, 2013:14). Se trata de una técnica cuya realización adecuada desde un punto de vista metodológico constituye a veces el único indicador de validez de contenido del instrumento de recogida de datos o de información (Escobar Pérez, 2008) y es especialmente recomendable para la valoración de aspectos de orden radicalmente cualitativo.

La *validez* del método se basa en una definición previa de los parámetros de análisis que se van a utilizar para identificar aquellos programas relacionados con el abandono educativo que reúnen, a juicio del grupo de expertos, presencia de un enfoque de DI. En la definición de estos parámetros ha pesado mucho la información obtenida por los resultados de la investigación cualitativa y cuantitativa al proporcionar datos de campo sobre los principales factores que contribuyen al abandono temprano. La *fiabilidad* se ha basado en el grado de acuerdo alcanzado por los expertos: si la medida de acuerdo es alta, hay un mayor consenso en el proceso de valoración y, por consiguiente, una mayor posibilidad de réplica del instrumento de medición.

Como se ha señalado en este informe, esta estrategia de identificación debería ser corroborada en posteriores investigaciones basadas en evaluaciones *ex ante* o empleando herramientas de validación complementarias a la aquí seleccionada.

SÍNTESIS CAPÍTULO 3

Este trabajo pone de relieve las importantes implicaciones que posee el abandono prematuro de la educación y de la formación en el desarrollo personal y económico, y en la inclusión social y laboral; todo ello justifica la atención prestada a esta problemática tanto por los gobiernos nacionales como a nivel europeo.

El abandono prematuro de la educación y la formación se ha identificado —junto con el rendimiento educativo de los estudiantes al acabar la enseñanza obligatoria— como uno de los problemas más graves del sistema educativo español, debido a las consecuencias negativas que posee en el desarrollo educativo integral, personal y laboral a lo largo del ciclo vital de los jóvenes.

En el fracaso escolar se encuentran las raíces del abandono educativo temprano: ya sea por no terminar la ESO, ya sea por no acabar la educación secundaria postobligatoria. En la actualidad, la tasa de fracaso escolar en España se sitúa por encima del 20%. Aunque en los últimos años se ha producido un proceso de convergencia regional, existe una notable distancia entre las distintas comunidades autónomas. Entre la región con una tasa más baja de fracaso escolar —el País Vasco, con un 14,2%— y la que presenta una tasa más alta —Castilla-La Mancha, donde la tasa de fracaso escolar se sitúa en el 27%—, la diferencia es de casi 13 puntos porcentuales. El fracaso escolar, por otra parte, registra una mayor incidencia entre los hombres que entre las mujeres en todas las regiones españolas.

La situación del abandono en España revisita tal gravedad que los umbrales objetivo marcados en su caso por la Unión Europea son superiores a los del resto de los países miembros. Así, mientras que en este 2020 la Unión Europea (en promedio) debía alcanzar una tasa de abandono educativo temprano del 10%, el umbral para España en ese mismo año se situó en el 15%.

En cuanto a la reducción de la tasa de abandono, en los países de la Unión Europea, el caso más sobresaliente es sin duda el de Portugal, que en 2005 presentaba una tasa cercana al 40% y en 2019 se halla en el límite del 10% marcado por la UE, en mejor situación que países como Reino Unido, Italia y, por supuesto, España que, en 2020, ha registrado un 16%. En ese mismo año, todas las comunidades autónomas muestran tasas de abandono sustancialmente inferiores a las de 2005. Mientras la cornisa cantábrica —con el País Vasco a la cabeza— presenta las tasas de abandono más bajas, el sur, el este de España y el archipiélago balear concentran las cifras más altas de abandono.

En este capítulo del informe se describe el abandono educativo temprano en función de características como el sexo, la edad, la nacionalidad, el nivel educativo de los padres, el hecho de completar con éxito la ESO o de no hacerlo y el nivel de ingresos del hogar.

De esta descripción puede extraerse que el abandono educativo temprano es un rasgo claramente masculino, en la medida en que dos de cada tres de los que abandonan son hombres; a medida que los jóvenes avanzan en edad, la incidencia del abandono educativo temprano es cada vez mayor; los extranjeros residentes en nuestro país presentan una tasa que dobla la de los nacionales; la formación de los padres incide directamente en la probabilidad de abandonar de forma temprana la educación; completar con éxito la ESO puede ser una barrera protectora ante el abandono; y, por último, se observa la existencia de una relación inversa con la capacidad económica de la familia.

El apartado concluye con un conjunto de fichas individualizadas para las comunidades y ciudades autónomas, en las que se contextualiza su entorno económico y demográfico, además de calcular la tasa de abandono en función de las principales características personales y familiares.

3. EL ABANDONO EDUCATIVO TEMPRANO EN PERSPECTIVA COMPARADA (2005-2020)¹

3.1. Introducción

La formación y la educación absorben una gran parte de los recursos y del esfuerzo de la sociedad española; por otra parte, su correcto funcionamiento constituye una cuestión de vital importancia para el progreso individual y colectivo de los estudiantes, las familias y el conjunto de la sociedad. Una de las funciones de la formación y la educación es –entre otras– contribuir a conseguir una sociedad con mejores ciudadanos, a quienes han de proporcionar las competencias y la capacidad de adaptación necesarias para enfrentarse con éxito a los múltiples y cambiantes desafíos que deberán afrontar en los diferentes ámbitos de la vida: entre ellos, los relativos al mundo laboral.

La educación contribuye asimismo a lograr mejores niveles de bienestar en nuestra sociedad. Uno de los indicadores que señalan el grado de desarrollo de una sociedad es la importancia que esta otorga a la educación: las poblaciones más formadas contribuyen en mayor medida al avance de las economías y se observa una correlación positiva entre el gasto en educación y el nivel de bienestar alcanzado por una sociedad.

España, como otros países de su entorno, presenta un sistema educativo en una fase de desarrollo avanzada. Sin embargo, el hecho de que la educación sea una competencia transferida a las comunidades autónomas se traduce en un sistema de gestión descentralizada que, en última instancia, refleja importantes diferencias de recursos, organización y resultados de los sistemas educativos regionales, que vienen a sumarse a los ya distintos niveles de renta por territorios en España. Algunas de esas diferencias son tan significativas que comprometen la igualdad de oportunidades educativas entre ciudadanos españoles en función de la comunidad autónoma de residencia.

Por su parte, una economía avanzada, basada en el conocimiento, es aquella que usa de forma generalizada los factores más intensivos en conocimiento. Con relación al factor trabajo, avanzar hacia una sociedad del conocimiento exige elevar el nivel general de educación de la población del territorio y utilizar mano de obra cualificada de forma más intensiva en las actividades productivas. Las personas más formadas desempeñan trabajos más sofisticados y complejos y con mayor presencia de tecnología, y aquellas que alcanzan el nivel de estudios superiores requieren un mayor esfuerzo tanto en términos de tiempo (más años formándose) como económicos, dado que la educación representa un

1. De este capítulo es autor principal Ángel Soler, profesor e investigador de la Universitat de València y del Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas (Ivie).

coste monetario. Estos mayores esfuerzos son compensados a lo largo de la vida laboral, ya que, al conseguir niveles de productividad más elevados, las personas con estudios superiores son también las que obtienen salarios más altos.

Asimismo, las sociedades más educadas derivan en sociedades más tolerantes (Bynner et al., 2003; Borgonovi y Miyamoto, 2010), más abiertas al cambio, con mayor movilidad social de sus ciudadanos (Ermisch y Francesconi, 2001) y con mayores niveles de confianza, y en las que la conciencia de la equidad es mayor y los problemas derivados de la inseguridad son menores (Feinstein et al., 2008; Lochner y Moretti, 2004).

La educación, en definitiva, debe considerarse una inversión a medio y largo plazo, ya que el rendimiento monetario es también mayor a medida que transcurre el tiempo. Asimismo, en un sistema impositivo progresivo como el español, las personas más formadas y con un nivel de ingresos más alto contribuyen proporcionalmente en mayor medida a las arcas públicas, apoyando el incremento de los ingresos de las administraciones públicas y, en consecuencia, las posibilidades de gasto e inversión del sector público.

Por otra parte, el reciclaje de conocimientos, el avance de las tecnologías, las innovaciones, la adaptación a los cambios en el sector y, como está poniendo de relieve la actual revolución digital, la aparición de nuevas actividades no existentes previamente exigen la mejora de las capacitaciones. Las políticas activas del mercado de trabajo deben poner el acento en mejorar el funcionamiento de los programas de formación continua para garantizar el éxito en la adaptación del cambio de modelo productivo a otro más intensivo en conocimiento y más sofisticado.

En el ámbito europeo, ya la Estrategia 2020 concedía a la educación y la formación una posición capital al incluirlas entre los indicadores de cabecera que debían cumplirse y sobre los que se debía actuar para alcanzar uno de los principales objetivos: “Crecimiento inteligente: una economía basada en el conocimiento y la innovación”. Según el análisis llevado a cabo por la Comisión Europea, en Educación, formación y aprendizaje a lo largo de la vida: “La cuarta parte de los alumnos lee con dificultad y uno de cada siete jóvenes abandona la enseñanza y la formación prematuramente. Alrededor del 50% alcanzan un nivel de cualificaciones medias, pero a menudo no adaptadas a las necesidades del mercado laboral. Menos de una de cada tres personas de entre 25 y 34 años tiene un título universitario, en comparación con un 40 % en Estados Unidos y más del 50 % en Japón”. En este contexto, en España la preocupación principal se centraba en los niveles educativos más bajos, que revelaban mayores deficiencias respecto a sus socios europeos. De ahí que, en 2010, durante la redacción de los objetivos perseguidos en la Estrategia 2020, la Unión Europea prestara especial atención al abandono educativo temprano registrado en España que, en ese año, mostraba una cifra que más que duplicaba el ya de por sí elevado valor de Europa y sobre el que se pretendía actuar. Entre las recomendaciones específicas para España se ponía el acento en la necesidad de reducir esta variable para evitar seguir ampliando los colectivos más vulnerables y con más dificultades de inserción. La preocupación de la UE respondía al hecho de que uno de los frenos más relevantes al avance del capital humano viene provocado por el fenómeno del abandono prematuro de la educación y la formación sin haber completado la educación obligatoria, o no haber completado la educación secundaria superior.

Además de los europeos, existen otros organismos internacionales que se hacen eco de la importancia de reforzar la educación desde las primeras fases como ingrediente básico para avanzar en cualquier ámbito de nuestra vida. Así, el Banco Mundial apunta también al papel esencial de la educación y la formación en el desarrollo y el crecimiento, posibilitando alcanzar cualquier logro: desde los avances en salud e innovaciones agrícolas hasta el desarrollo de una administración pública eficiente o el crecimiento del sector privado. Para que los países aprovechen plenamente estos beneficios no hay mejor herramienta que la educación. De ahí que la *Estrategia de Educación* del Banco Mundial ponga el énfasis en aspectos clave como invertir temprano, invertir inteligentemente e invertir en el aprendizaje para todos.

El Banco Mundial establece que, en los años de educación primaria, la enseñanza de calidad es esencial para proporcionar a los estudiantes la alfabetización y la aritmética fundamentales de las que depende el aprendizaje permanente. Hace hincapié, además, en la adolescencia como un periodo de alto potencial para el aprendizaje, precisamente cuando son muchos los adolescentes que abandonan la escuela atraídos por la perspectiva de un trabajo o la necesidad de ayudar a sus familias, o debido al coste de la educación. Las oportunidades de aprendizaje no formal y de segunda oportunidad resultan esenciales para quienes abandonan demasiado temprano, ya que garantizan que todos los jóvenes puedan adquirir habilidades para el mercado laboral.

Desde el punto de vista privado, las decisiones de los individuos que afectan al logro de determinado nivel de educación se contemplan como decisiones de inversión en capital humano (Becker, 1962) y se analizan tradicionalmente como un proceso en el que se comprometen una serie de recursos monetarios y no monetarios con el objetivo de obtener un rendimiento futuro. Los beneficios se clasifican, igualmente, en monetarios y no monetarios: ambos han sido analizados en la literatura económica, con estimaciones precisas de los monetarios (Hanushek and Welch, 2006; Hanushek, Machin and Woessmann, 2011).

Los beneficios no monetarios de la educación son también variados y comprenden ámbitos muy distintos (McMahon, 2009); y, aunque resultan más difíciles de evaluar, es posible aproximar el valor que adquieren para la sociedad. El informe *The Well-being of Nations. The Role of Human and Social Capital* (OECD, 2001) y otros trabajos (Willis, 1986; Heckman, Lochner and Todd, 2005; Behrman and Stacey, 1997; Lochner, 2011) han aportado evidencia de las consecuencias favorables de la educación sobre el bienestar, la salud o la cohesión social. En este sentido, las personas que alcanzan niveles de educación más altos disfrutan de una salud mejor. La educación también contribuye a mejorar la calidad de vida infantil y la conservación del medioambiente; genera comportamientos más cívicos entre la población; impulsa el emprendimiento y la participación ciudadana; y aumenta el capital social.

A continuación, y antes de pasar a examinar el caso concreto de España, se ofrece una breve panorámica de la literatura dedicada tanto al fracaso escolar como al abandono educativo temprano, dada la interrelación que –como se verá más adelante– existe entre ambos aspectos.

EURYDICE [1994], la Red de Información sobre Educación en la Unión Europea, se ha ocupado de analizar cómo luchar contra el fracaso escolar con el objetivo de reforzar la construcción europea, profundizando en sus causas, en las respuestas ofrecidas y en las medidas específicas adoptadas; y, haciendo particular hincapié en su configuración como puerta de entrada a la exclusión social, debido sobre todo a las complicaciones para insertarse en el mercado laboral. Adicionalmente se analizan las particularidades evaluativas de los sistemas educativos de los estados miembros. Entre los seleccionados se encuentra España.

Según Petrongolo y San Segundo [2002], en su *stock* de capital humano España sigue encontrándose a la cola de los países de la OCDE, y ello a pesar del aumento en la inversión educativa. En este caso la cuestión se aborda investigando el impacto de las características familiares y las condiciones locales del mercado laboral en la demanda de educación postobligatoria; una investigación que evidencia un efecto positivo del desempleo juvenil en la demanda de educación, junto con un efecto negativo del desempleo de la población adulta. Otro de los hallazgos de este trabajo es que la decisión de realizar estudios postobligatorios se ve influenciada en buena medida por el trasfondo cultural y social del hogar, con un impacto sustancial del nivel educativo de los padres sobre la demanda de escolarización.

Marchesi [2003] investiga el fracaso escolar desde una perspectiva multidimensional en España ofreciendo, en primer lugar, una definición del término, puesto que ésta sufre ciertas variaciones en función de la disciplina que lo estudia; estudiando la influencia del contexto sociocultural, familiar y educativo; y describiendo dieciséis propuestas para reducir el fracaso escolar agrupadas en seis ámbitos: centros públicos atractivos, prevención del fracaso escolar, nuevas formas de colaboración, apoyo a los profesores, intervención extraordinaria y compromiso de la sociedad.

La relación entre el fracaso escolar y la exclusión educativa se analiza en Escudero (2005) partiendo de su ambigüedad conceptual. En este caso la perspectiva que se adopta está relacionada con la psicología y la pedagogía. Considera que la educación es un ámbito de funciones y capacidades, siguiendo a Amartya Sen, que sin duda merece ser incluida entre las necesidades básicas de la población. En términos de justicia, la educación ha de ser valorada y asumida por los poderes públicos y la sociedad de forma que quede garantizada, dedicándole cuantos esfuerzos y compromisos sean necesarios.

En Macías [2005] se constata que, en cada curso escolar, un elevado número de alumnos de educación secundaria obligatoria abandona el sistema escolar sin conocimientos suficientes sobre los que basar la adquisición o el desarrollo de competencias para el ejercicio profesional. Se realizan algunas consideraciones acerca de lo que ocurre en las aulas y de la interacción entre el profesor y el alumno, con el fin de apuntar posibles modificaciones en la formación de los profesores destinadas a mejorar la práctica docente y favorecer el aprendizaje de los alumnos en un tramo tan decisivo como es la educación secundaria obligatoria.

La implicación de la familia y los centros escolares en la reducción del fracaso escolar y el abandono en la enseñanza secundaria obligatoria se analiza en Martínez y Álvarez (2005), que describen seis áreas de cooperación entre las familias y los centros educativos y los efectos positivos derivados de ella sobre el alumnado, el profesorado y padres y ma-

dres. El estudio contiene una serie de sugerencias de actuación entre las que se incluye la formación del profesorado para el trabajo colaborativo con padres y madres.

En **Vaquero [2005]** se estudia el abandono escolar temprano en España y se analizan programas y actuaciones para su reducción. Vaquero constata el problema educativo, social y económico que supone el abandono educativo temprano. A nivel educativo, estudia las diferencias entre diversos indicadores de resultados en España y los compara con países de nuestro entorno, alertando de la complicada situación española, que se inicia con el fracaso escolar en la enseñanza secundaria obligatoria. Además, enumera los programas disponibles a esa fecha con el objetivo de reducir el abandono prematuro, poniendo especial énfasis en la política de becas.

Calero [2006] identifica como cuello de botella del sistema educativo en España el débil acceso a la educación secundaria postobligatoria en comparación con los países de nuestro entorno más inmediato. Señala que la debilidad del acceso a la educación secundaria postobligatoria es mayor en las comunidades autónomas en las que resulta más fácil para los jóvenes la incorporación al mercado de trabajo, así como en aquellas con un desarrollo de la escuela de masas más reciente. Las causas del problema las localiza fundamentalmente en aspectos relacionados con la equidad. Para la transición a niveles postobligatorios indica dos obstáculos: por un lado, el bajo rendimiento académico de determinados grupos sociales en la escolaridad obligatoria (ESO) y, por otro, un sesgo antiacadémico en las elecciones educativas. Detrás de ambos factores se hallan las dificultades del sistema educativo a la hora de permitir que encajen de manera adecuada en él todos los jóvenes, con independencia de su origen.

Calero et al. [2010] analiza los determinantes del riesgo de fracaso escolar en España utilizando los datos de PISA 2006. Los autores alertan de la gravedad de las consecuencias del fracaso escolar en un entorno altamente competitivo y cambiante, ya que se entiende que uno de los objetivos primordiales de los niveles de educación obligatoria es la transmisión de las competencias básicas requeridas por el mercado de trabajo. Por este motivo, señalan que el conocimiento de las causas del fracaso escolar es un objetivo deseable para la aplicación de políticas educativas. Con el fin de identificar los factores determinantes de pertenecer al grupo de riesgo de fracaso escolar en España, utilizan una definición de fracaso escolar asociada a la probabilidad de situarse en un nivel inferior a 2 en las competencias medidas en PISA-2006, a través de una regresión logística multinivel, dada la estructura jerárquica de los datos de PISA.

Choi y Calero [2013] analizan los determinantes del riesgo de fracaso escolar en España utilizando los datos de PISA 2009. En este documento se continúan y amplían estudios realizados anteriormente por los autores, reflexionando sobre las políticas educativas que se pueden adoptar partiendo del análisis de los factores determinantes del riesgo de fracaso escolar. Se sigue la misma metodología que en Calero et al. (2010). Los factores más relevantes a la hora de determinar el riesgo de fracaso escolar del alumno son, en el ámbito individual, el sexo, la repetición de curso y la falta de Educación Infantil; y, en el ámbito familiar, la categoría socioprofesional, la actividad económica y el lugar de origen de los padres, así como los recursos educativos del hogar y su utilización. Finalmente, las variables que demuestran tener una mayor influencia en el riesgo de fracaso escolar son

las relativas a las características de las familias de los alumnos escolarizados en el centro. La intervención temprana, la individualización del tratamiento del alumno y el mantenimiento de la equidad aparecen como ejes vertebradores de las políticas recomendadas.

Calero et al. [2012] llevan a cabo una descripción y estimación de los costes que representa el abandono educativo temprano en España, tanto en términos monetarios (tasa de ocupación y nivel de salario) como no monetarios (calidad de vida de las personas desde el punto de vista individual y colectivo).

En **Fernández y Calero [2014]** se evalúan y cuantifican los costes no monetarios del abandono educativo prematuro en términos de la salud futura de la población española. Con este objetivo plantean un análisis microeconómico que permite aislar el efecto de la educación sobre el estado de salud percibido a partir de la información de la Encuesta Nacional de Salud; a continuación, trasladan los resultados al conjunto de la población española, con un horizonte temporal de veinte años. Sus conclusiones reflejan los importantes costes del abandono educativo prematuro para la salud, dado que en esta materia los resultados de las personas que han experimentado abandono educativo prematuro son notablemente peores y su esperanza de vida con buena salud sensiblemente inferior.

Calero y Escardíbul [2015] analizan el abandono prematuro como principal factor de exclusión en el sistema educativo español. Realizan un análisis descriptivo de la incidencia del abandono educativo temprano en España en los años 2007 y 2013 en función de variables personales, familiares y de entorno socioeconómico. Asimismo, llevan a cabo ejercicios de determinantes del abandono educativo temprano en ambos años con el objetivo de explorar el efecto de la crisis económica.

Oliver y Roselló [2019] estudian en qué medida los sistemas escolares de las economías regionales especializadas en sectores productivos intensivos en mano de obra no cualificada cuentan con tasas de abandono escolar prematuro más elevadas. El análisis, llevado a cabo en el periodo 2000-2013 en las 17 comunidades autónomas utilizando la Encuesta de Población Activa, revela una fuerte evidencia empírica de que aquellas que se especializan en sectores como la industria, la construcción, la agricultura o los servicios (excluidos los servicios del sector público) presentan tasas más altas de abandono escolar que aquellas donde el sector público es más importante. Los autores señalan que las políticas educativas dirigidas a reducir las tasas de abandono educativo temprano deben diseñarse considerando la estructura productiva de las regiones donde se han de implementar.

Hernández y Alcaraz [2018] investigan los factores que inciden en el abandono educativo temprano a través de la producción científica sobre esta temática entre los años 2007 y 2017. Los artículos se clasifican en función de cuatro dimensiones: personal, familiar, social y educativa. Parten de una metodología cualitativa para posteriormente cuantificar la frecuencia con la que aparecen determinados factores en los 40 artículos seleccionados. Los resultados que obtienen reflejan la predominancia de los factores educativos y familiares sobre los personales y sociales; no obstante, dichos factores no actúan independientemente: de hecho, el abandono educativo temprano es multicausal.

García y Valls [2018] examinan las trayectorias de permanencia y abandono educativo de una cohorte de 2.056 jóvenes nacidos en 1998, la mayor parte de los cuales cursaban 4 de ESO y estaban escolarizados en 27 centros de la ciudad de Barcelona. El objetivo que

persiguen es identificar y caracterizar los itinerarios formativos de los jóvenes con especial referencia a los itinerarios de abandono educativo temprano, y calcular las probabilidades de permanencia en el sistema educativo. Se aportan evidencias acerca de los efectos de la crisis sobre el abandono educativo temprano a partir de datos secundarios disponibles (EPA y Encuestas de inserción laboral de los egresados en FP en Cataluña), que ponen de manifiesto el aumento de las tasas de escolarización después de 2008.

Bayón-Calvo [2017] contextualiza la evolución del abandono escolar temprano en los problemas de escolarización que históricamente ha presentado España, y pone especial énfasis en la evolución de este problema durante la primera quincena del siglo XXI. Utilizando la Encuesta de Población Activa, identifica ciertos patrones sociodemográficos que han marcado la evolución reciente del abandono y que permiten obtener algunas claves que pueden resultar útiles para comprender el fenómeno y orientar la política hacia la resolución del problema. Los resultados indican que el mercado laboral ha jugado un papel importante en la evolución del indicador, mientras que la nacionalidad y la influencia del nivel de estudios de la madre son dos variables importantes.

El diagnóstico de **Pérez-Esparrells y Morales [2012]** acerca de la deficiente situación de España en materia de fracaso escolar se establece en comparación con la situación europea, resaltando además las notables diferencias entre comunidades autónomas durante el periodo 2001-2008. A través del análisis de correlación, se muestra la existencia de una serie de factores que explican el fenómeno del fracaso escolar, tales como el PIB per cápita, la estructura del mercado laboral, los diferentes criterios de titulación entre regiones, la trayectoria educativa de las comunidades autónomas y el nivel de gasto público educativo. Plantean algunas recomendaciones dirigidas a las autoridades educativas, tanto a nivel regional como central, para que presten una mayor atención al fenómeno del fracaso escolar a través de medidas que promuevan la reducción del mismo especialmente en la educación infantil y primaria; una mayor flexibilidad del currículo; y un apoyo más individualizado a los alumnos con mayores problemas de fracaso escolar y a los equipos de dirección de los centros en los que se acuse más este fenómeno.

Rosado-Castellano y Cáceres-Muñoz [2018] realizan un análisis comparado descriptivo de la relación existente entre la inversión en educación y la tasa de abandono escolar temprano por comunidades autónomas. El objetivo es tratar de conocer este grado de relación, tomando datos específicos de la inversión total y por alumno realizada por cada comunidad y ciudad autónomas, así como su tasa de abandono en el periodo 2013-2015. Los resultados obtenidos evidencian realidades contradictorias que inducen a pensar que el fenómeno del abandono escolar temprano no depende exclusivamente de la inversión educativa. Por tanto, los resultados de la inversión han de ser medidos con cautela y a medio y largo plazo para, a partir de ahí, suscitar debates en torno a la cantidad, calidad y forma de reparto de la misma.

Bayón-Calvo et al. [2017] estudian la incidencia de los factores educativos, económicos y socioculturales en el nivel de abandono educativo temprano de las comunidades autónomas, utilizando como metodología datos de panel para el periodo 2001-2011. Entre otros resultados, verifican la importancia del gasto educativo como medida para reducir el abandono.

3.2. Situación y características del abandono

El abandono prematuro de los estudios puede conllevar serias implicaciones de cara al futuro desarrollo económico y la inclusión social y laboral de una sociedad. De ahí que la reducción del abandono haya sido en los últimos años uno de los objetivos prioritarios de la Estrategia Educación y Formación 2020 promovido desde la Unión Europea. Convencionalmente se considera abandono educativo temprano (AET) el hecho de que una persona abandone los estudios sin haber concluido algún tipo de formación más allá de la enseñanza obligatoria.

En España los elevados niveles de abandono educativo temprano han sido también motivo de preocupación para los responsables de la política educativa. El abandono prematuro es señalado como uno de los problemas más graves del sistema educativo español, junto con el rendimiento educativo de nuestros estudiantes al acabar la enseñanza obligatoria: aspectos ambos destacados de forma periódica por los sucesivos informes PISA (Ministerio de Educación, 2010; Villar et al., 2012). Los dos problemas están estrechamente relacionados, ya que, como se analiza a continuación, de un menor rendimiento en la enseñanza secundaria obligatoria puede derivarse un mayor abandono temprano de los estudios.

La atención a este problema encuentra su justificación no solo en los previsibles efectos negativos del abandono sobre la inserción en el mercado de trabajo y la futura carrera laboral de las personas que abandonan, sino también en los efectos sufridos en otras esferas de la vida. De hecho, ha quedado constatado que un mayor nivel de formación está asociado a un mejor nivel de salud general, mayor esperanza de vida, mejor calidad de vida, menor criminalidad, mayor difusión y prevalencia de los valores democráticos o una participación social más intensa (Lochner y Moretti, 2004; Heckman y Lafontaine, 2010; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2012).

Antes de proceder al análisis de los datos concretos, cabe señalar que el presente informe utiliza como referencia la variable empleada habitualmente por los organismos internacionales al abordar este tipo de problemas: la tasa de abandono definida como el porcentaje de la población de 18 a 24 años que ha obtenido como máximo el título de enseñanza secundaria obligatoria (la actual ESO española) y no está cursando ningún tipo de formación. La fuente de información básica utilizada es la Encuesta de Población Activa (EPA) del Instituto Nacional de Estadística (INE), cuyas encuestas individuales nos permiten conocer tanto el estado de abandono como las características personales y de relación con el mercado de trabajo. Dicha fuente es la misma que emplean organismos nacionales e internacionales para elaborar las estadísticas sobre esta cuestión.

3.2.1. La falta de titulación en ESO (fracaso escolar) como punto de partida del abandono educativo temprano

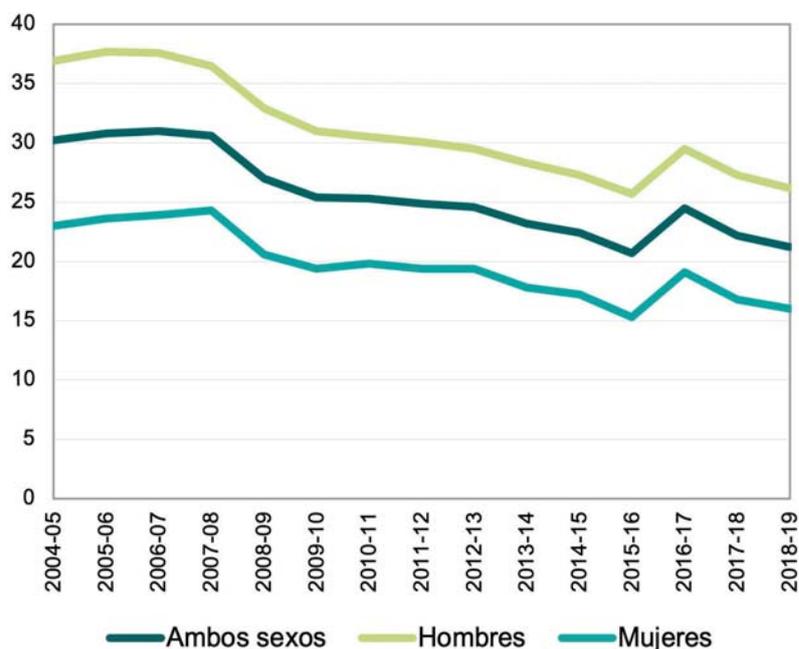
A lo largo de este informe se ofrecerá información de diversa índole que apunta al fracaso escolar –o, en otras palabras, al hecho de no terminar con éxito la enseñanza secundaria obligatoria– como uno de los factores determinantes para que se dé el abandono educativo temprano. Es esta vinculación entre ambos fenómenos lo que nos lleva a explorar con cierto detalle la definición y la información sobre el fracaso escolar para, de este modo, evitar al lector la confusión entre estos dos conceptos.

Como señalan Enguita et al., el término fracaso escolar es reiteradamente objeto de discusión por dos motivos: “El primero, por su valor denotativo, ya que no hay una definición clara del mismo, pues para unos consistiría en no terminar la ESO y para otros en no terminar la educación secundaria postobligatoria, a la vez que cabría incluir todas las formas de suspenso, repetición o retraso; es decir, los fracasos parciales que podrán jalonar un difícil camino hacia el éxito. El segundo, por su valor connotativo, pues conllevaría la descalificación e incluso la estigmatización del alumno, su culpabilización en exclusiva con la consiguiente desresponsabilización de la institución”.

En este epígrafe del informe se opta por una versión estándar y ciertamente restrictiva del término fracaso escolar, entendido como aquella situación en la que el alumno intenta alcanzar los objetivos mínimos planteados por la institución –los de la educación secundaria obligatoria– y se retira sin haberlos conseguido. Tras el suspenso, obtiene del sistema educativo un certificado de haber cursado la enseñanza secundaria obligatoria (sin haberla superado) en lugar de un diploma de graduado en ESO.

Como puede comprobarse en el gráfico 3.1, los niveles de fracaso escolar, definidos como la tasa complementaria a la tasa bruta de población que se gradúa en ESO, muestran unos valores ciertamente elevados. En el curso 2004-2005 su valor fue del 30,2%, aunque su máximo desde el inicio del siglo lo encontramos en el curso 2006-2007 con un 31%. A partir del curso 2007-2008 se inicia una trayectoria descendente hasta el curso 2015-2016, ya que en el siguiente curso académico se produce un repunte de casi 4 puntos porcentuales, para a continuación reducirse nuevamente hasta situarse en el 21,2%. Las diferencias que se establecen por sexo son muy destacables, si bien decrecen con el paso tiempo hasta el curso 2009-2010. Así, mientras en el curso 2004-2005 los hombres presentaban alrededor de 14 puntos porcentuales más de fracaso escolar que las mujeres, esta diferencia desciende hasta los 10 puntos porcentuales en 2009-2010 y, actualmente, se mantiene en este valor.

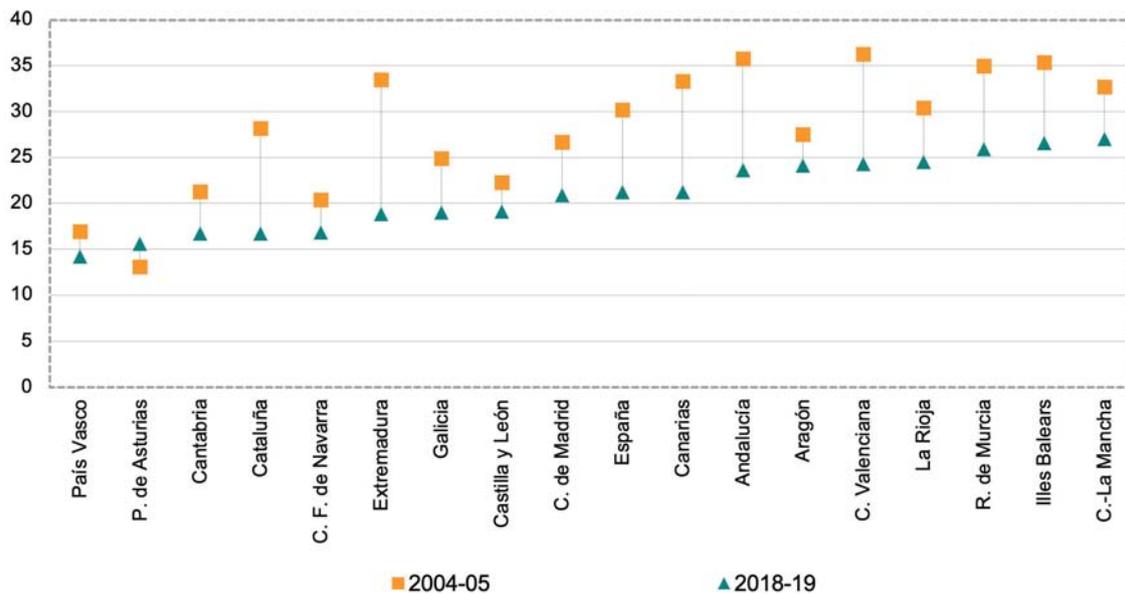
GRÁFICO 3.1. Tasa de fracaso escolar* según sexo. España. 2004-2005 a 2018-2019 [porcentaje].



* Complementaria a la tasa bruta de población que finaliza ESO o que se gradúa en ESO.
Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional.

El análisis de fracaso escolar en las regiones españolas entre los cursos 2004-2005 y 2018-2019 (último disponible) revela comportamientos muy distintos tanto en niveles como en evolución. En el gráfico 3.2 se observa que los valores de Asturias, Cantabria, Cataluña, Navarra, Extremadura, Galicia y Castilla y León se encuentran por debajo del 20% en el último curso académico disponible, mientras que, en Baleares y Castilla-La Mancha superan el 25%. Las comunidades autónomas que más han reducido los valores de sus tasas de fracaso escolar son Extremadura, Andalucía, Canarias, C. Valenciana y Cataluña, con una diferencia por encima de los 10 puntos porcentuales desde 2004 hasta la actualidad.

GRÁFICO 3.2. Tasa de fracaso escolar*. Comunidades autónomas. 2004-2005 y 2018-2019 [porcentaje].



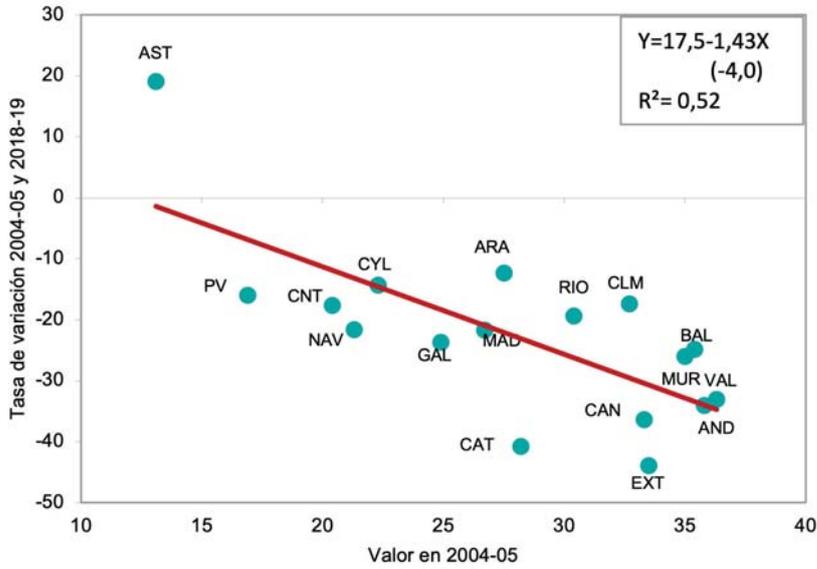
* Complementaria a la tasa bruta de población que finaliza ESO o que se gradúa en ESO.
Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Un análisis de β -convergencia² puede indicarnos si aquellas comunidades con mayor tasa de fracaso escolar han experimentado, en el periodo comprendido entre 2004-2005 y 2018-2019, una mayor reducción en su tasa de fracaso escolar que aquellas comunidades autónomas con menores tasas: es decir, si las diferentes regiones se están aproximando a los mismos niveles, esto es, si se da β -convergencia en los valores de fracaso escolar.

La pendiente negativa y significativa de la recta de ajuste del gráfico 3.3 nos indica que efectivamente se está dando β -convergencia en las tasas de fracaso escolar en las regiones españolas y para el periodo señalado.

2. En un sentido amplio, se entiende por convergencia la tendencia de dos magnitudes económicas a aproximarse a un punto común. En un sentido más específico y poniendo el foco, por ejemplo, en el nivel de renta per cápita se puede afirmar que existe beta-convergencia cuando los países o territorios más pobres presentan tasas de crecimiento más elevadas que los países o territorios más ricos. De este modo, a lo largo del tiempo se podrá comprobar que se produce una aproximación entre los dos grupos de países o territorios considerados, teniendo lugar un proceso de convergencia.

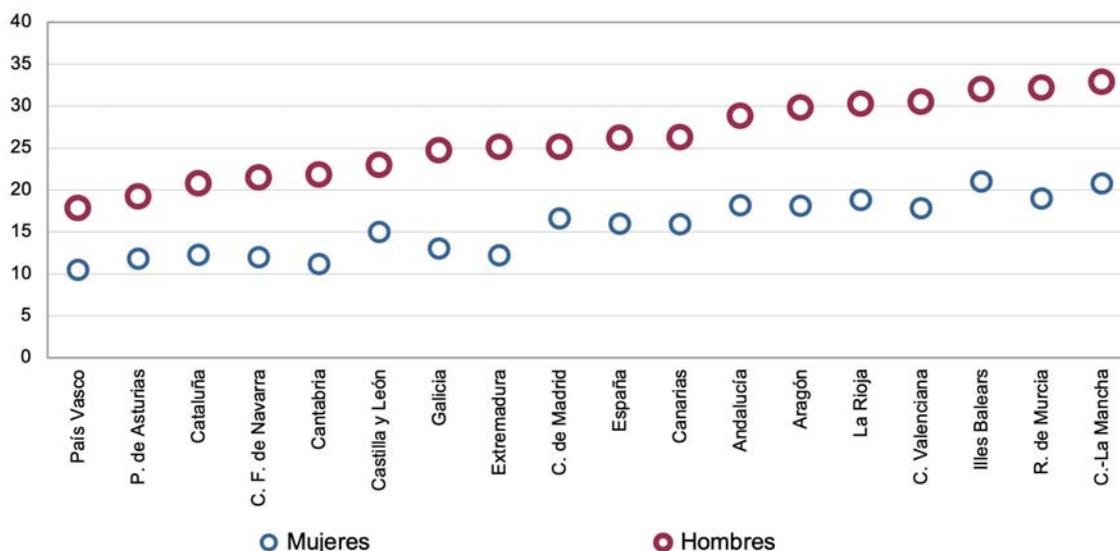
GRÁFICO 3.3. Beta-convergencia en tasa de fracaso escolar*. Comunidades autónomas. 2004-2005 y 2018-2019 [porcentaje].



* Complementaria a la tasa bruta de población que finaliza ESO o que se gradúa en ESO.
Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Además, si analizamos el fracaso escolar por sexo, se observan significativas diferencias por comunidades autónomas en términos generales, y desfavorables sistemáticamente a los hombres (gráfico 3.4), si bien es cierto que de muy diferente magnitud en función de la región que consideremos. Las regiones con mayor diferencia entre hombres y mujeres son aquellas que presentan una mayor tasa de fracaso escolar, como Murcia, Extremadura, C. Valenciana, Castilla-La Mancha, Galicia, Aragón, La Rioja y Baleares. En cambio, en País Vasco, Asturias, Castilla y León, Madrid, Cataluña y Navarra las diferencias, siendo sustanciales, son mucho menores.

GRÁFICO 3.4. Tasa de fracaso escolar* según sexo. Comunidades autónomas. 2018-2019 [porcentaje].



* Complementaria a la tasa bruta de población que finaliza ESO o que se gradúa en ESO.

Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional.

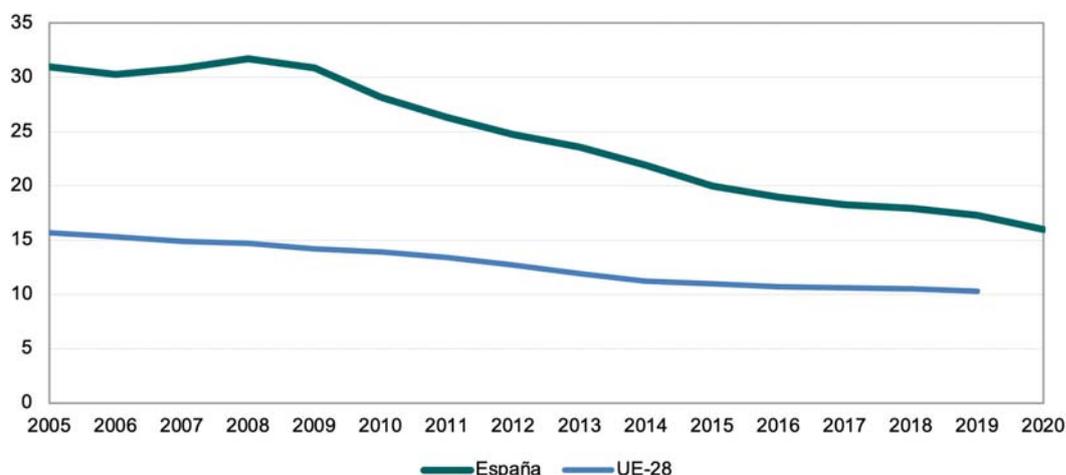
3.2.2. Abandono educativo temprano en el entorno europeo

El gráfico 3,5 muestra la evolución de las tasas de abandono educativo temprano que, como se ha señalado más arriba, es el porcentaje de la población de 18 a 24 años que tiene como máximo el título de enseñanza secundaria obligatoria y no está cursando ningún tipo de formación durante el periodo 2005-2020 en España en comparación con la tasa media de los países que integran la UE-28.

La tasa española se mantiene en niveles muy elevados respecto de la UE-28. Se observa un crecimiento de la tasa española hasta 2008, año en que llega a alcanzar un 31,7%, lo que supone más del doble de la tasa europea, situada en un 14,7%. A partir de este momento, la tendencia cambia y la tasa va descendiendo a un ritmo superior al de la UE-28, hasta situarse en el 16% en 2020. Este valor sigue, no obstante, lejos del objetivo fijado para España (15%), que ya incorporaba un diferencial respecto de la media objetivo para la UE-28, establecido en el 10% para 2020. Sin embargo, el acercamiento a los valores medios europeos es un hecho: mientras que en 2008 la tasa española se encontraba un 116% por encima de europea, en 2019 la distancia se ha recortado significativamente hasta una diferencia del 68% superior.

Estas cifras ponen de relieve la gravedad e intensidad de este problema educativo en España, con múltiples ramificaciones sociales y económicas.

GRÁFICO 3.5. Tasa de abandono educativo temprano. España y UE-28. 2005-2020 [porcentaje].

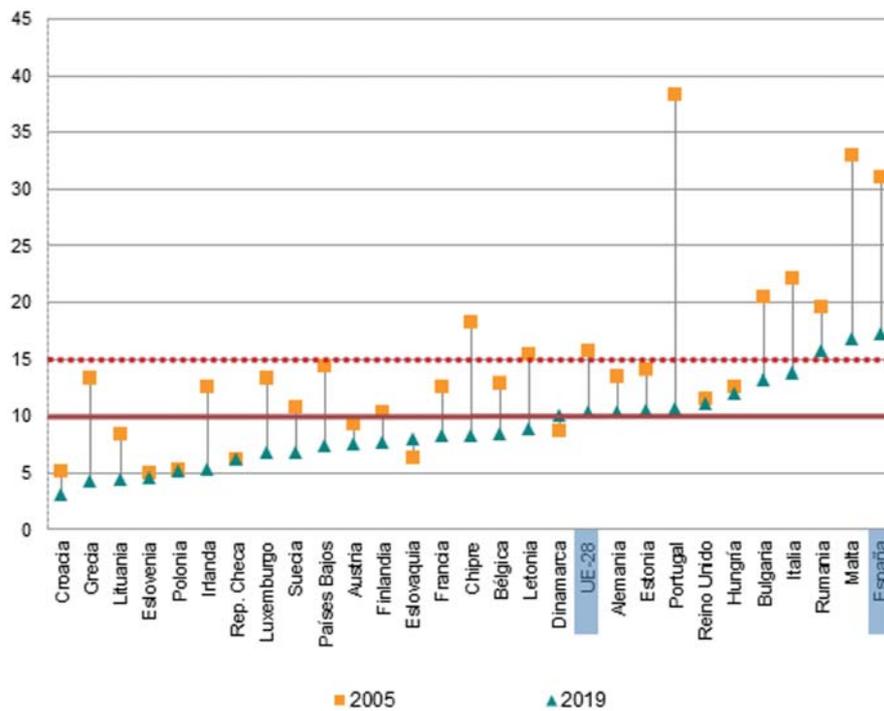


Fuente: Eurostat, INE y elaboración propia.

Pese a que en el gráfico 3.5 podemos observar la reducción en los valores de abandono educativo temprano en España y colegir que dicho abandono está remitiendo, la comparación con cada uno de los países miembros de UE-28 no deja lugar a dudas. España no solo es el país europeo con mayor tasa de AET, sino que forma parte del grupo de países que no va a poder cumplir con el objetivo fijado por la Comisión Europea en su Estrategia 2020. Ello se debe, por una parte, a la ralentización en la reducción de la tasa de AET: en los últimos 2 años la disminución ha sido de 1 punto porcentual; y, por otro lado, a esa tasa del 16% en 2020, que queda lejos del objetivo fijado (15%).

En el gráfico 3.6 puede apreciarse cómo las tasas españolas son muy superiores a las habituales en los países de nuestro entorno, donde también han descendido. La importante reducción experimentada no ha conseguido que España adelante ninguna posición, puesto que sigue siendo el último país en el ranking. En el contexto europeo destacan las evoluciones de Portugal, Malta y España por la magnitud de la disminución observada en estos 15 años: entre los 27 y los 13 puntos porcentuales. Asimismo, resulta peculiar el crecimiento (aunque de escasa entidad) de la tasa de Eslovaquia y Dinamarca, pese a que ambos países se encuentran por debajo del umbral fijado en la ET2020 (10%).

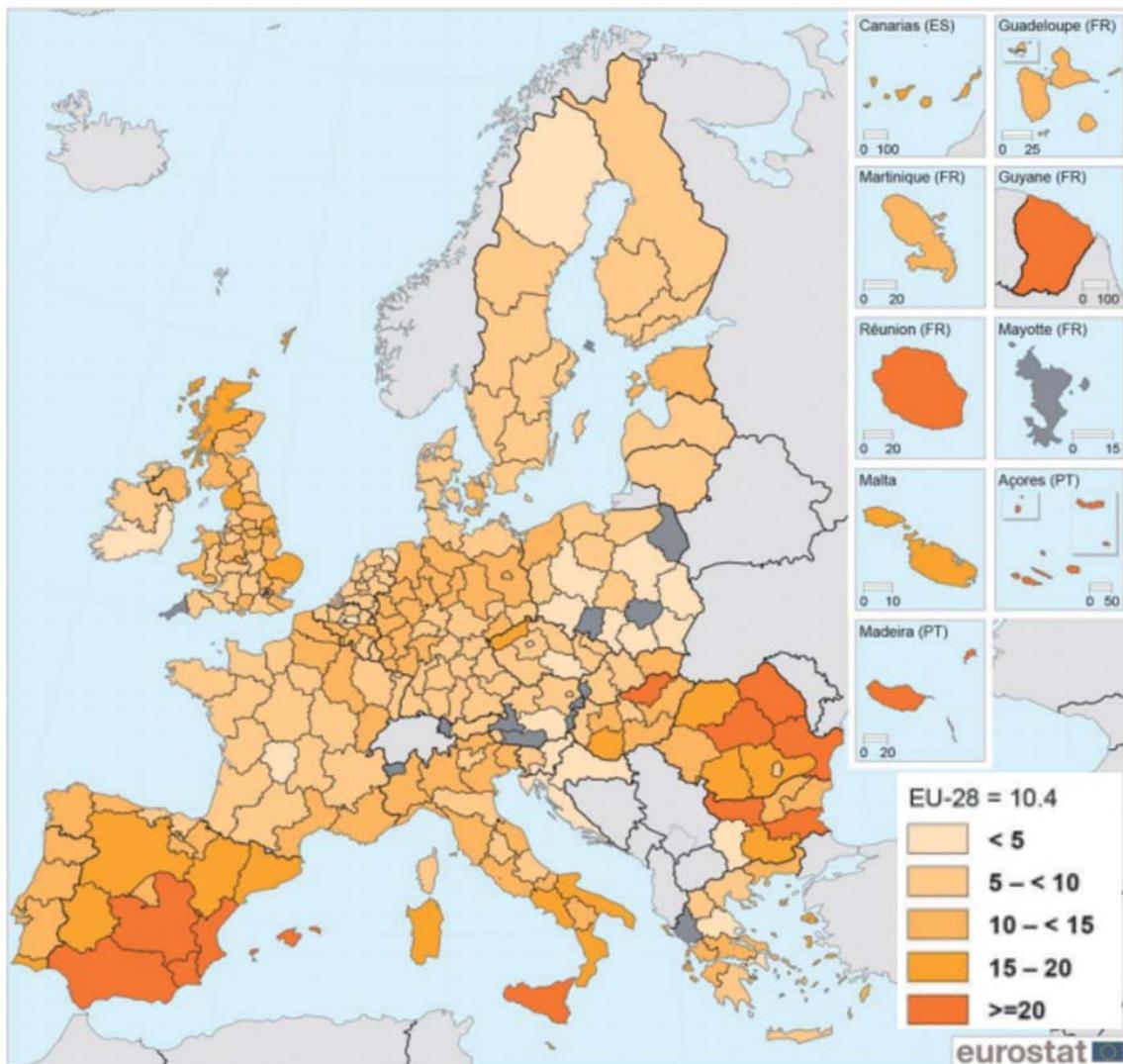
GRÁFICO 3.6. Tasa de abandono educativo temprano. Países de la UE-28. 2005 y 2019 [porcentaje].



Fuente: Eurostat.

La dispersión en las cifras de AET en las regiones (mapa 3.1) de los estados europeos es de gran entidad en países como España, Rumanía, Bulgaria e incluso Italia. Los países que, en definitiva, muestran un mayor valor de la tasa para el conjunto del país (gráfico 3.6) son los que se ubican en el sur de Europa. De este modo puede observarse una clara división en la variable *tasa de AET* entre el norte y el sur de Europa.

MAPA 3.1. Tasa de abandono educativo temprano. Países de la UE-28 Según regiones NUTS 2 [Nomenclature of territorial units for statistics]. 2018.



Fuente: Eurostat.

3.2.3. Características del abandono educativo temprano en las comunidades autónomas

Panorámica regional

A lo largo de este epígrafe se presentará información por comunidades autónomas en un periodo temporal de 15 años. Dado que el análisis de determinadas características personales y familiares podría generar problemas de representatividad muestral en las regiones españolas de menor tamaño poblacional, para preservar la fidelidad de los datos a la realidad se ha optado por realizar agrupaciones temporales, o medias para periodos, en

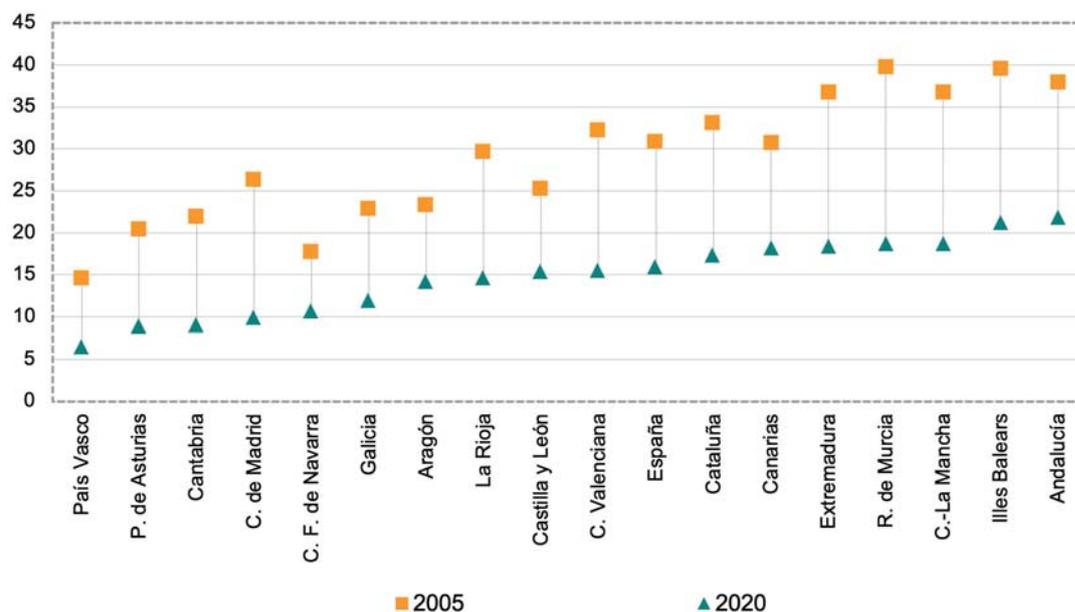
función del ciclo económico³. De este modo, 1) el periodo comprendido entre 2005 y 2008 recoge parte de la última fase de expansión económica; 2) el periodo 2009 a 2013 comprende la fase de crisis económica y recesión, y 3) de 2014 a 2019 se muestra la reciente etapa de recuperación económica. Resulta evidente que, de poder entrar en años adicionales, se debería abrir un nuevo periodo caracterizado por la crisis económica derivada de la pandemia del COVID-19.

Al analizar los datos regionales de la tasa de abandono educativo temprano, no se requiere de agrupación temporal si no se profundiza en las características personales, dado que no existe problema de representatividad muestral. De ahí que el gráfico 3.7 muestre para los años 2005 y 2020 los datos de cada una de las comunidades autónomas. En él se observa que existen notorias diferencias regionales en cuanto a tasas de abandono educativo temprano, como constatan los datos ofrecidos por la Encuesta de Población Activa del INE, con diferencias superiores a los 25 puntos porcentuales entre comunidades autónomas en 2005, y a los 15 puntos porcentuales en 2020.

Por otro lado, las tasas de abandono son sustancialmente inferiores en 2020 respecto a las de 2005 en todas las comunidades autónomas, si bien en algunas se observan reducciones mucho más importantes que en otras. En 2020 hay una serie de regiones que reflejan un buen comportamiento en cuanto a la tasa de AET, y que ya en 2020 habrían cumplido con el objetivo fijado por la Comisión Europea para España (por debajo del 15%). Estas son País Vasco, Asturias, Cantabria, Madrid, Navarra, Galicia, Aragón y La Rioja. Además, País Vasco, Asturias, Cantabria y Madrid cumplen con el umbral fijado para la UE-28 en su conjunto (inferior al 10%). Sin embargo, Andalucía, Baleares, Castilla-La Mancha, Murcia, Extremadura, Canarias y Cataluña muestran en ambos periodos valores por encima de la media española.

3. Como consecuencia de los periodos de expansión y de crisis económica, los costes y beneficios asociados a continuar estudiando o abandonar se ven radicalmente alterados. Por ello, la agrupación temporal se realiza en función de la duración del ciclo económico, con el objetivo de preservar la representatividad muestral y que la variable tasa de abandono educativo temprano no presente contaminación por efectos asociados a diferentes fases del ciclo económico.

GRÁFICO 3.7. Tasa de abandono educativo temprano. Comunidades autónomas. 2005 y 2020 [porcentaje].



Fuente: INE y elaboración propia.

En los mapas 3.2 y 3.3 se representa la tasa de abandono educativo temprano en 2005 y 2020 según distribución de las comunidades autónomas por terciles. Se aprecia que en ambos años la imagen que muestran es muy similar, configurándose una zona de baja tasa de AET, como es la cornisa cantábrica, en la que Navarra, La Rioja, Aragón y Comunidad de Madrid también están presentes en alguno de los dos años considerados. Por otro lado, el sur de España y el archipiélago balear aparecen como las zonas donde más sufren tasas elevadas de AET.

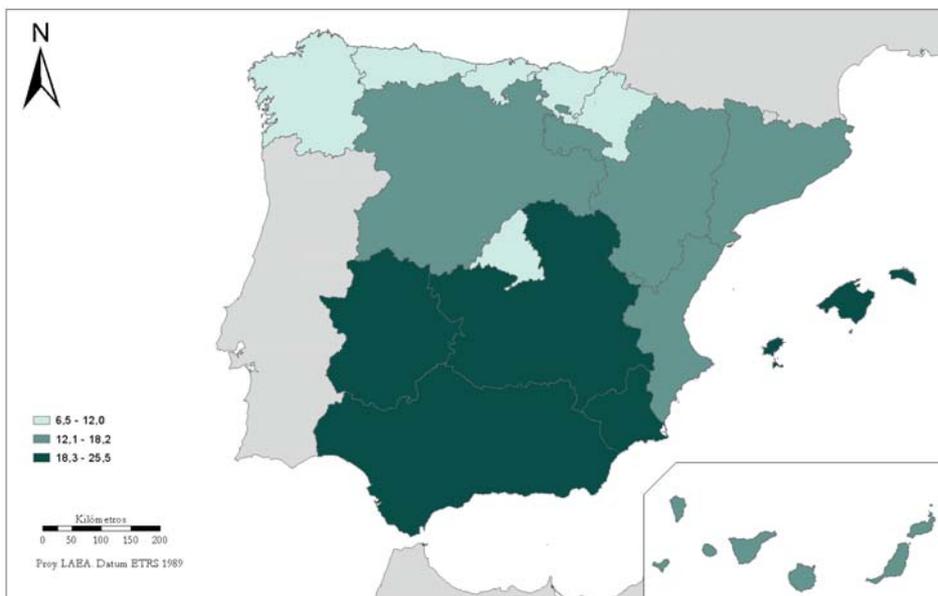
En el mapa 3.4 se opta por mantener fijos los umbrales de 2005 con el objetivo de apreciar la importante reducción que se ha producido en la tasa de abandono educativo temprano en el periodo comprendido entre 2005 y 2020. La media española ha experimentado un descenso de un 48,4%, al pasar su tasa de AET de un 31% a un 16%. El comportamiento de las comunidades autónomas ha seguido la misma línea, con importantísimas reducciones.

MAPA 3.2. Tasa de abandono educativo temprano. Comunidades autónomas. 2005
[distribución por terciles].



Fuente: INE y elaboración propia.

MAPA 3.3. Tasa de abandono educativo temprano. Comunidades autónomas. 2020
[distribución por terciles].



Fuente: INE y elaboración propia.

MAPA 3.4. Tasa de abandono educativo temprano. Comunidades autónomas. 2020. Umbrales de 2005 fijos [distribución por terciles].

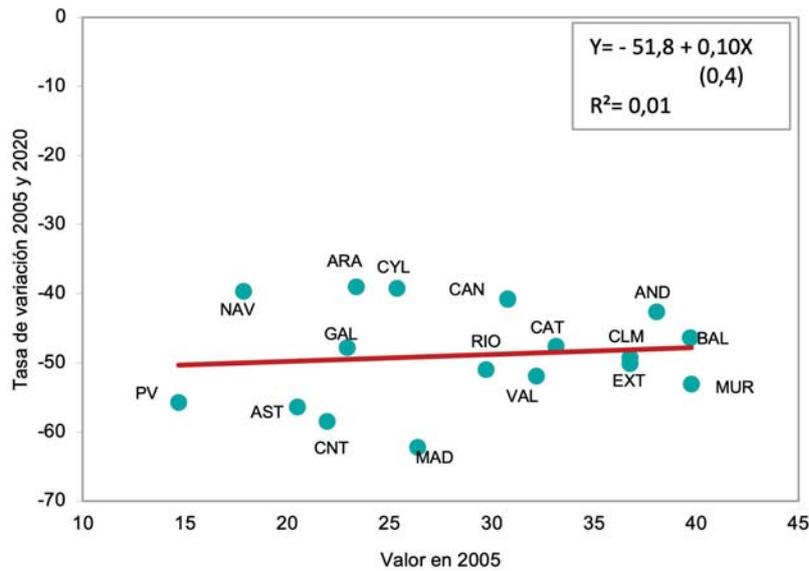


Fuente: INE y elaboración propia.

Si, de forma análoga al análisis realizado con el fracaso escolar, realizamos un análisis de β -convergencia, pero en este caso para el abandono educativo temprano, observamos (gráfico 3.8) que las comunidades con mayor tasa de AET no son las que han experimentado en el periodo comprendido entre 2005 y 2020 una mayor reducción: es decir, no se observa una aproximación entre las diferentes regiones a los mismos valores de la tasa de AET o, en otras palabras, no se da β -convergencia.

La práctica ausencia de pendiente negativa de la recta de ajuste del gráfico 3.8 nos indica que efectivamente no se está dando β -convergencia en las tasas de AET, en las regiones españolas y para el periodo señalado. Esta constatación empírica y matemática pone de relieve una problemática en las regiones que peores datos muestran, sobre la que podrán realizarse diversas interpretaciones.

GRÁFICO 3.8. Beta-convergencia en tasa de abandono educativo temprano. Comunidades autónomas. 2005 y 2020 [porcentaje].

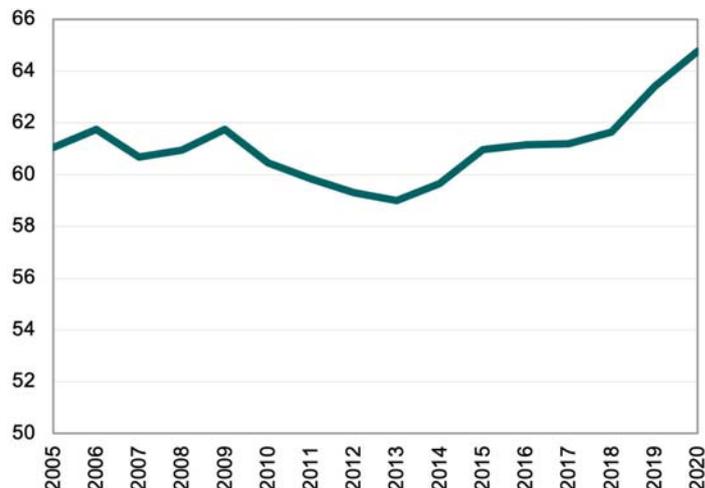


Fuente: INE y elaboración propia.

Análisis por sexo

El abandono educativo temprano es un rasgo predominantemente masculino. Las tasas de abandono son permanentemente (desde que se calculan) y persistentemente mayores en el caso de los hombres que en el de las mujeres. Ese es el patrón habitual que se configura en el conjunto de los países de la Unión Europea, aunque en el caso español es más acusado. De este modo, la tasa de AET en España en 2019 ha sido de 21,4% entre los hombres y del 13,0% entre las mujeres. Este hecho tiene como consecuencia que, en la actualidad, los hombres representen el 63,4% del abandono total. En el gráfico 3.9 se observa cómo el proceso de masculinización del AET se mantuvo relativamente constante hasta el año 2009 en el que, como consecuencia de la crisis económica y la menor demanda de mano de obra escasamente cualificada, comenzó a descender hasta el año 2013. Con el comienzo de la recuperación económica el incremento del peso de los hombres sobre el total de abandono se intensifica hasta la actualidad.

GRÁFICO 3.9. Peso de los hombres en el abandono educativo temprano. España. 2005-2020 [porcentaje].

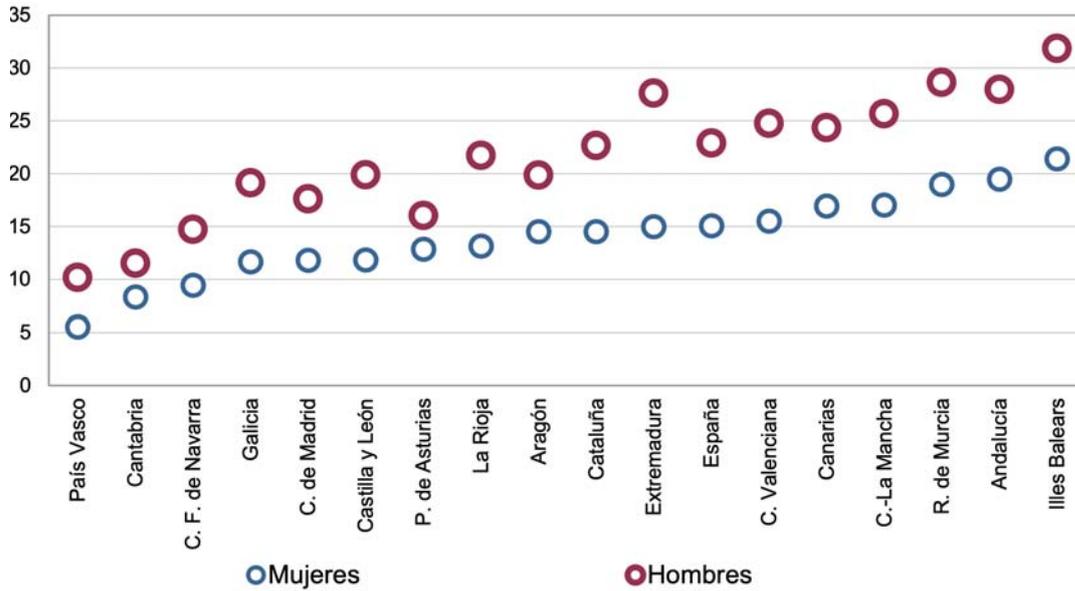


Fuente: INE y elaboración propia.

En el gráfico 3.10 se representa la tasa de AET para hombres y mujeres según la comunidad autónoma de residencia en la media del periodo 2014-2019. En las regiones en las que la tasa global es menor también es menor la diferencia por sexo, como en el caso de Cantabria y Asturias, situándose en 3,2 puntos porcentuales. Sin embargo, hay regiones como Extremadura y Baleares en las que la diferencia supera los 10 puntos porcentuales, muy por encima de los 7,8 puntos de diferencia que se da en el total nacional.

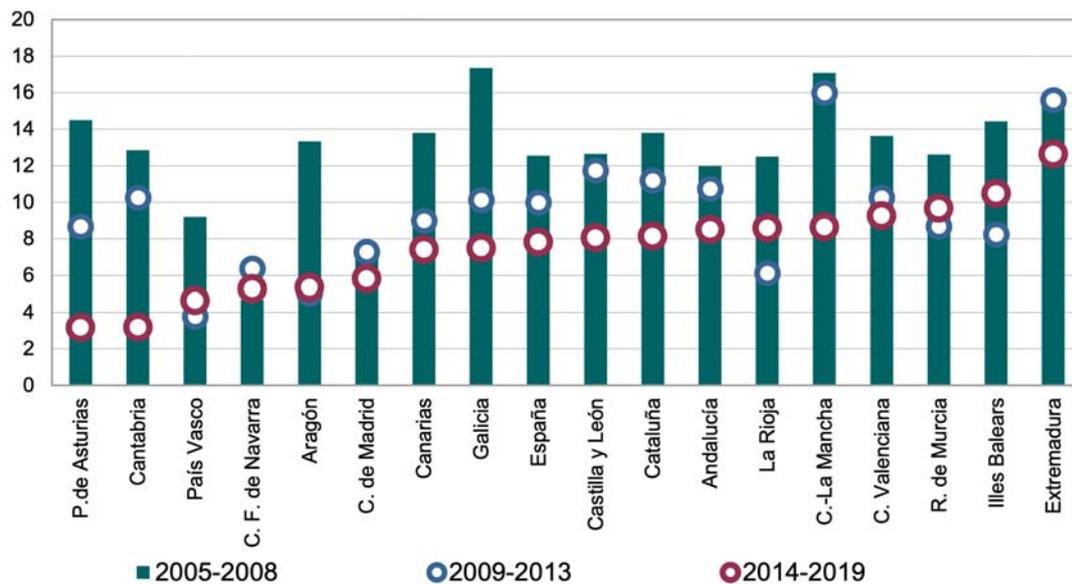
En términos generales, la brecha de género desfavorable a los hombres se ha ido reduciendo con el paso de tiempo. En el gráfico 3.11 se observa cómo esta diferencia se situaba en los 12,5 puntos porcentuales en la media del periodo 2005-2008, pasó a 10 en la media del periodo 2009-2013, y se redujo hasta los 7,8 puntos en el periodo final, 2014-2019. Las regiones que mayor esfuerzo han realizado para reducir esta brecha son Asturias, Galicia, Cantabria, Castilla-La Mancha y Aragón, con descensos superiores a los 8 puntos porcentuales.

GRÁFICO 3.10. Tasa de abandono educativo temprano según sexo. Comunidades autónomas. Media del periodo 2014-2019 [porcentaje].



Fuente: INE y elaboración propia.

GRÁFICO 3.11. Diferencia entre hombres y mujeres en tasa de abandono educativo temprano. Comunidades autónomas. Media de los periodos 2005-2008, 2009-2013 y 2014-2019 [puntos porcentuales].



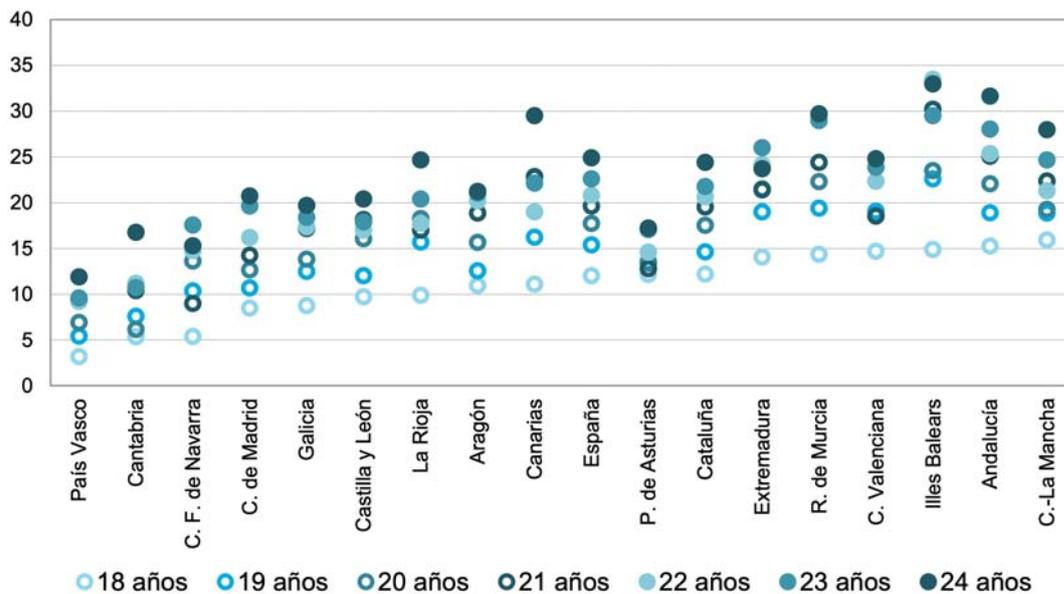
Fuente: INE y elaboración propia.

Análisis por edad

El abandono también está relacionado con la edad del individuo. En las edades más próximas a la de finalización de la escolarización obligatoria el AET presenta menor intensidad; posteriormente, sin embargo, y a medida que el individuo avanza en edad, esta situación varía. Conforme pasa el tiempo se suman al colectivo que abandona prematuramente las personas que inicialmente trataron de cursar estudios adicionales, pero los abandonaron sin completarlos con éxito. Este flujo parece dominar sobre los que abandonaron previamente y más tarde se plantean retomar los estudios (Serrano et al., 2013).

En el gráfico 3.12 se observa cómo, a medida que aumenta la edad del individuo, la tasa de AET crece de forma generalizada. Sin embargo, las diferencias regionales por edades simples son de gran entidad, como es el caso de País Vasco en comparación con Baleares. Las razones que pueden justificar este comportamiento son muy diversas: por ejemplo, encontrar un trabajo, emanciparse, el desánimo para volver a estudiar, etc.

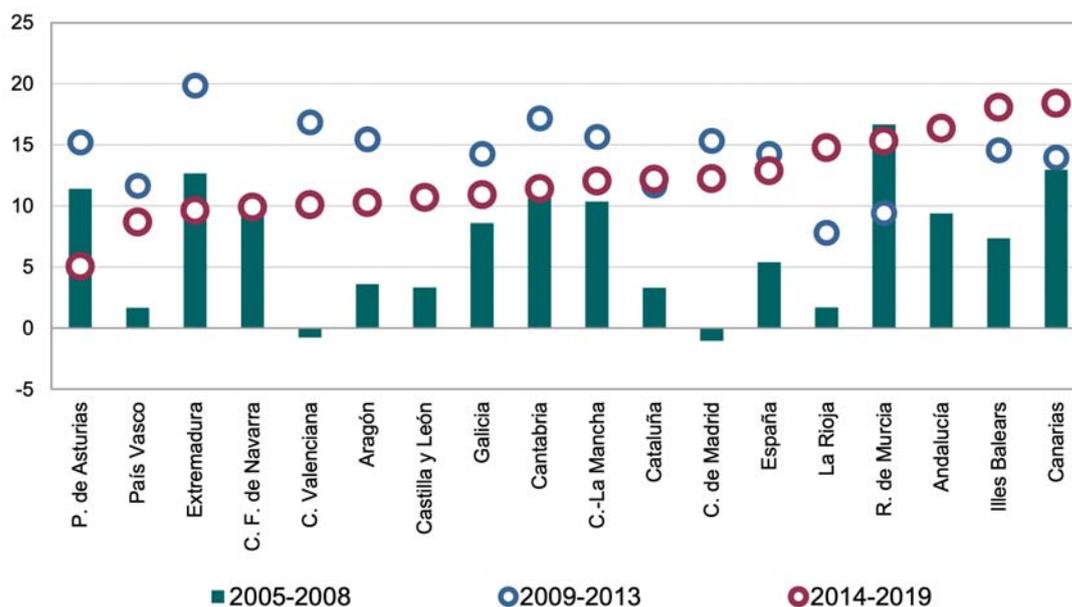
GRÁFICO 3.12. Tasa de abandono educativo temprano según edad. Comunidades autónomas. Media del periodo 2014-2019 [porcentaje].



Fuente: INE y elaboración propia.

Las diferencias regionales en la tasa de AET entre los 24 y los 18 años para los tres periodos temporales estudiados se refleja en el gráfico 3.13, donde no se aprecia un patrón temporal claro de aumento o de reducción de la diferencia con el paso del tiempo.

GRÁFICO 3.13. Diferencia entre la tasa de abandono educativo temprano de 18 y 24 años. Comunidades autónomas. Media de los periodos 2005-2008, 2009-2013 y 2014-2019 [puntos porcentuales].



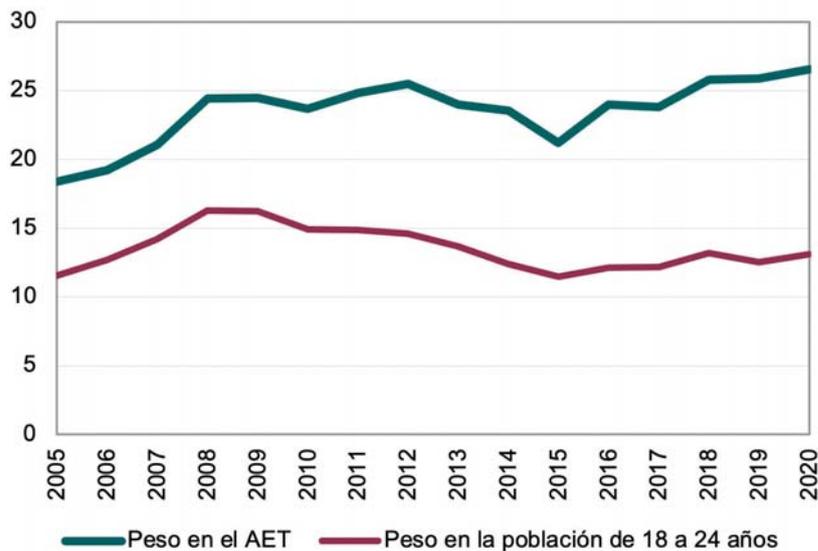
Fuente: INE y elaboración propia.

Análisis por nacionalidad

Se observan también claras diferencias según la nacionalidad de la persona residente en nuestro país. En 2020, mientras que la tasa de AET es del 13,6% para los españoles nativos, en el caso de los extranjeros se eleva hasta el 32,5%. El resultado es que, aunque los extranjeros suponen solo el 13,1% de la población de 18 a 24 años, su peso en el total de abandonos supera actualmente el 26%: el máximo del periodo considerado.

El gráfico 3.14 muestra el aumento del peso de la población con nacionalidad extranjera hasta el año 2008, ya que muchas personas de otros países llegaron atraídas por las perspectivas económicas; no obstante, una vez iniciada la crisis económica, un número elevado abandonó nuestro país, lo que se refleja en una reducción de su peso hasta la actualidad. La sobrerrepresentación de los extranjeros en el abandono se ha incrementado en el periodo estudiado debido a la reducción del peso en términos de población y al mantenimiento del peso en términos de abandono. Así, la ratio entre el peso en términos de población y en AET ha pasado de 1,6 a 2,0 entre 2005 y 2020.

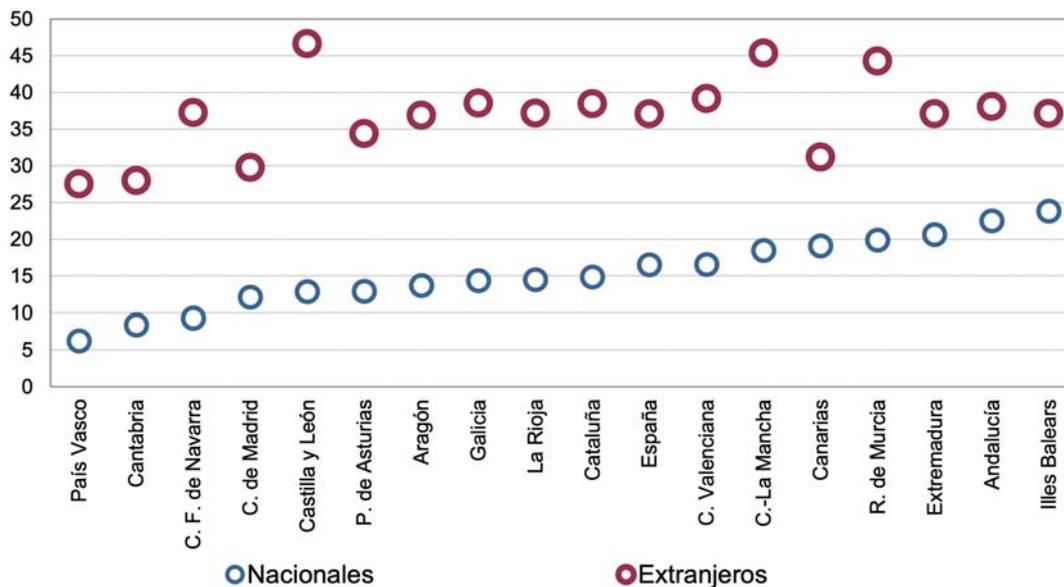
GRÁFICO 3.14. Peso de los extranjeros en la población y en el abandono educativo temprano. España. 2005-2020 [porcentaje].



Fuente: INE y elaboración propia.

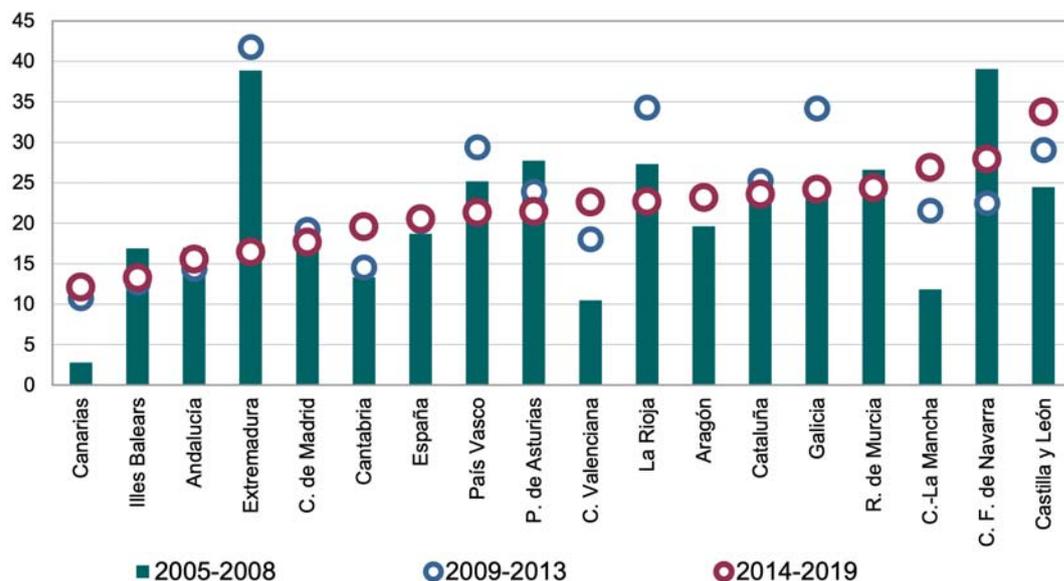
Las diferencias regionales en la tasa de AET entre nacionales y extranjeros son también abultadas, aunque en unas regiones son mayores que en otras. Mientras los extranjeros en Castilla y León presentan una tasa de AET 33,8 puntos porcentuales superior a los nacionales, en Canarias esa distancia se cifra en 12,1 puntos (gráficos 3.15 y 3.16). A lo largo de los tres subperiodos analizados no se observa, salvo en Extremadura y Navarra, una clara reducción de esta diferencia. Es más: en Canarias, Cantabria, Comunidad Valenciana, Castilla-La Mancha y Castilla y León se aprecia un incremento de las diferencias entre ambos colectivos a lo largo de los años.

GRÁFICO 3.15. Tasa de abandono educativo temprano según nacionalidad. Comunidades autónomas. Media del periodo 2014-2019 [porcentaje].



Fuente: INE y elaboración propia.

GRÁFICO 3.16. Diferencia entre nacionales y extranjeros en tasa de abandono educativo temprano. Comunidades autónomas. Media de los periodos 2005-2008, 2009-2013 y 2014-2019 [puntos porcentuales].



Fuente: INE y elaboración propia.

Análisis por nivel de estudios completados de los progenitores

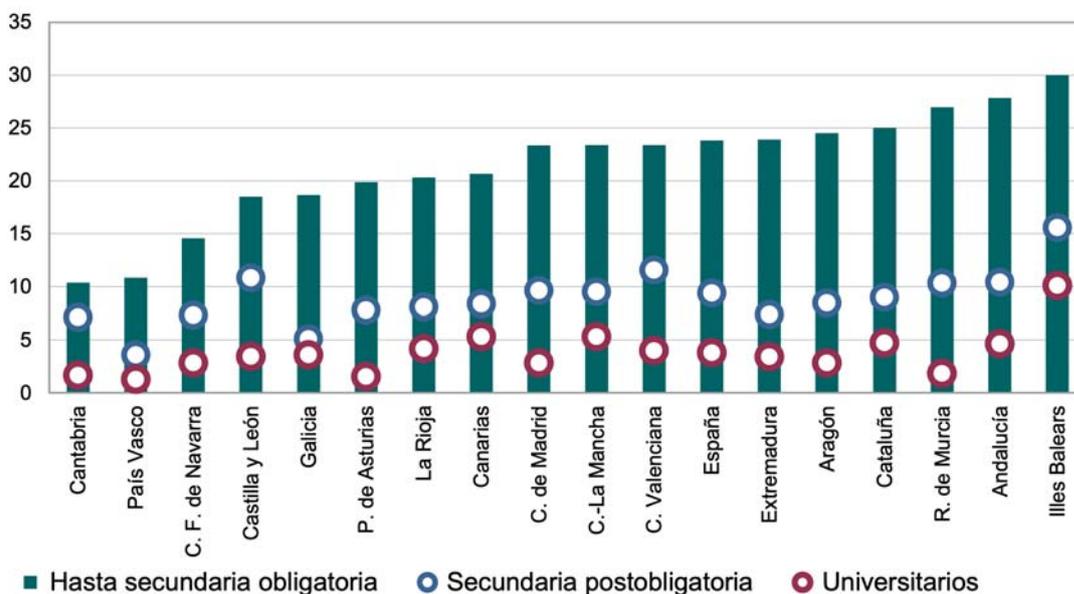
Las características de la familia también permiten apreciar patrones diferenciados de abandono. La EPA informa del nivel de estudios completado por los progenitores. Para los jóvenes con madres que carecen de estudios postobligatorios, la tasa de abandono en el último periodo es del 26,3%, mientras que es de apenas el 4,0% cuando la madre tiene estudios superiores. Algo parecido sucede atendiendo a los estudios del padre, aunque en este caso cuando no alcanzan los estudios postobligatorios la tasa de AET baja hasta el 23,8%.

Como resultado, apenas el 7,2% de los abandonos totales corresponderían en la actualidad a jóvenes cuyas madres tienen estudios superiores, y el 79,3% al grupo cuyas madres poseen una formación de enseñanza obligatoria como máximo.

El gráfico 3.17 ofrece un mensaje muy claro sobre la influencia del nivel de estudios de padres y madres sobre el abandono educativo. Son diversos los factores que se encuentran tras un nivel de estudios superior: ocupación altamente cualificada, salario más elevado, nivel de renta familiar holgado, valoración superior de la educación y la formación, etc.

El resultado es que la probabilidad de que un hijo o hija incurra en abandono educativo temprano es menor a medida que aumenta el nivel de estudios completados de los progenitores.

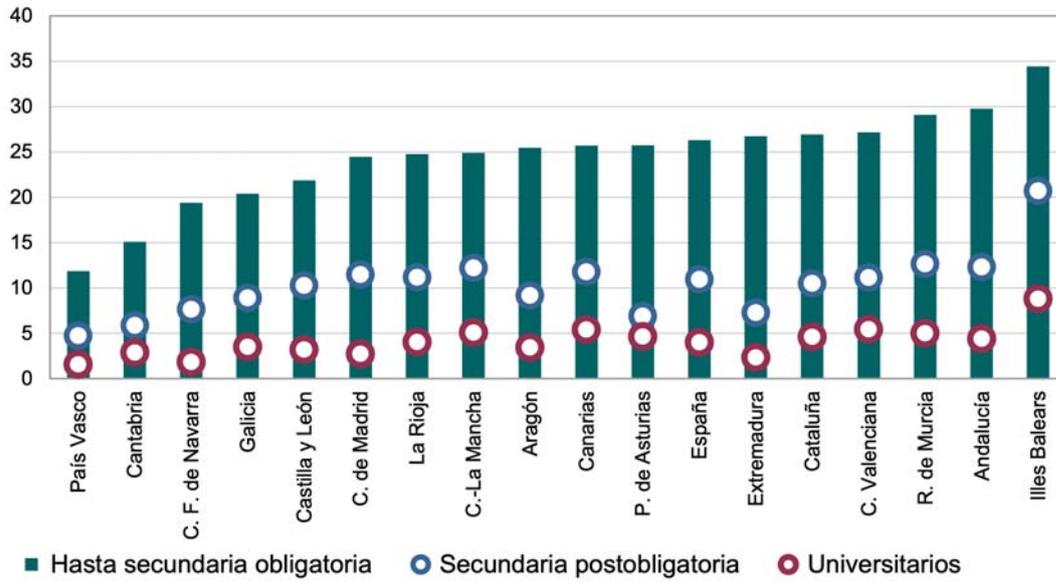
GRÁFICO 3.17. Tasa de abandono educativo temprano según nivel de estudios completado de los progenitores. Comunidades autónomas. Media del periodo 2014-2019 [porcentaje].



[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

GRÁFICO 3.17. Tasa de abandono educativo temprano según nivel de estudios completado de los progenitores. Comunidades autónomas. Media del periodo 2014-2019 [porcentaje].

Nivel de estudios de la madre

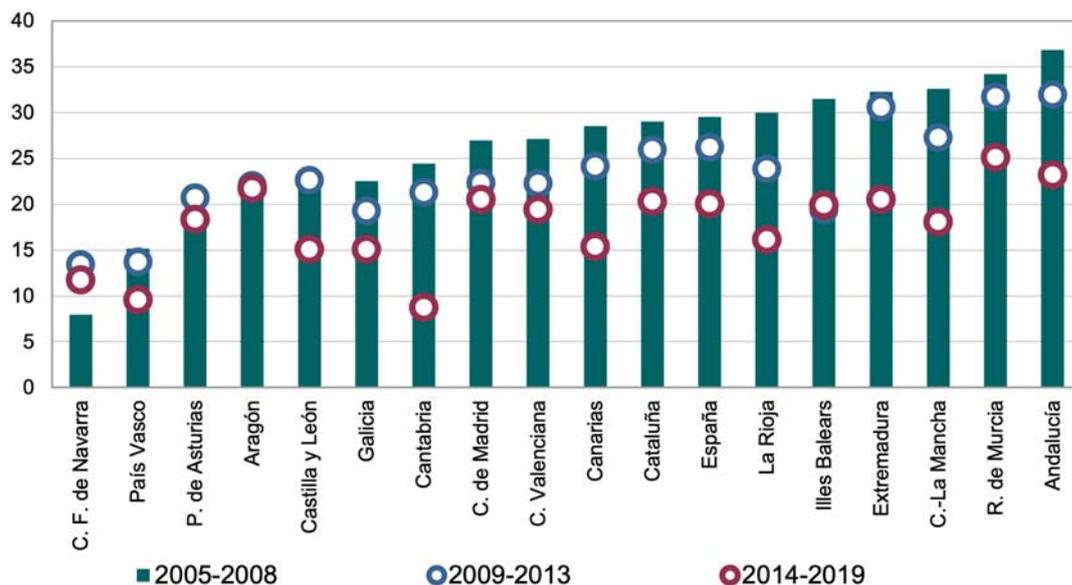


Fuente: INE y elaboración propia.

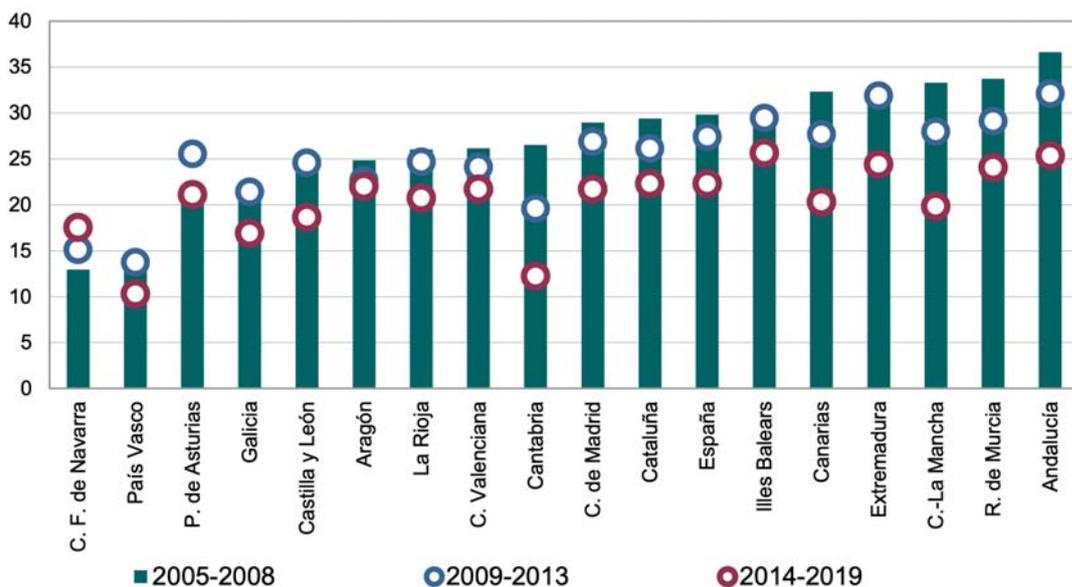
En cuanto a las diferencias entre los niveles de estudios más bajos (hasta secundaria obligatoria) y los más altos (superiores), en el gráfico 3.18 se aprecia que con el paso del tiempo la brecha se ha ido reduciendo en la mayor parte de las regiones, frente al incremento registrado en País Vasco y Navarra; si bien es cierto que, como hemos visto, estas son las regiones con valores menores en la tasa de AET.

GRÁFICO 3.18. Diferencia en tasa de abandono educativo temprano entre nivel de estudios bajo y elevado de progenitores. Comunidades autónomas. Media de los periodos 2005-2008, 2009-2013 y 2014-2019 [puntos porcentuales].

Diferencia de la tasa de abandono educativo temprano según padre con hasta estudios obligatorios y padre con estudios universitarios



Diferencia de la tasa de abandono educativo temprano según madre con hasta estudios obligatorios y madre con estudios universitarios



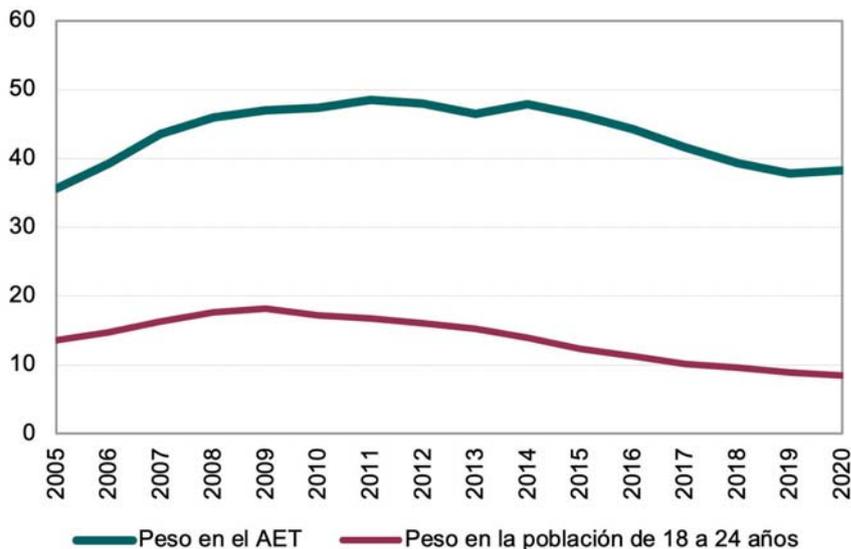
Fuente: INE y elaboración propia.

Análisis según éxito en la graduación de la ESO

Unos de los aspectos de mayor importancia que precisan análisis es el relacionado con los logros durante el periodo de escolarización obligatoria. Las diferencias en tasas de abandono entre los estudiantes que completan con éxito la ESO y quienes no lo consiguen son muy claras. En 2020 la tasa de AET entre los jóvenes que no han concluido con éxito la ESO es del 72,5%, frente al 10,8% de los que se graduaron con éxito. En el primer periodo analizado, 2005-2008, años de máximo abandono, el porcentaje llegó a superar el 81% entre los jóvenes sin éxito en la ESO.

Al analizar el peso de los que no tuvieron éxito en la culminación de la ESO se comprueba que en 2020 suponen el 8,5% de la población de 18 a 24 años; sin embargo, representan el 38,3% del total de los abandonos (como muestra el gráfico 3.19), aunque llegaron a representar prácticamente el 50%.

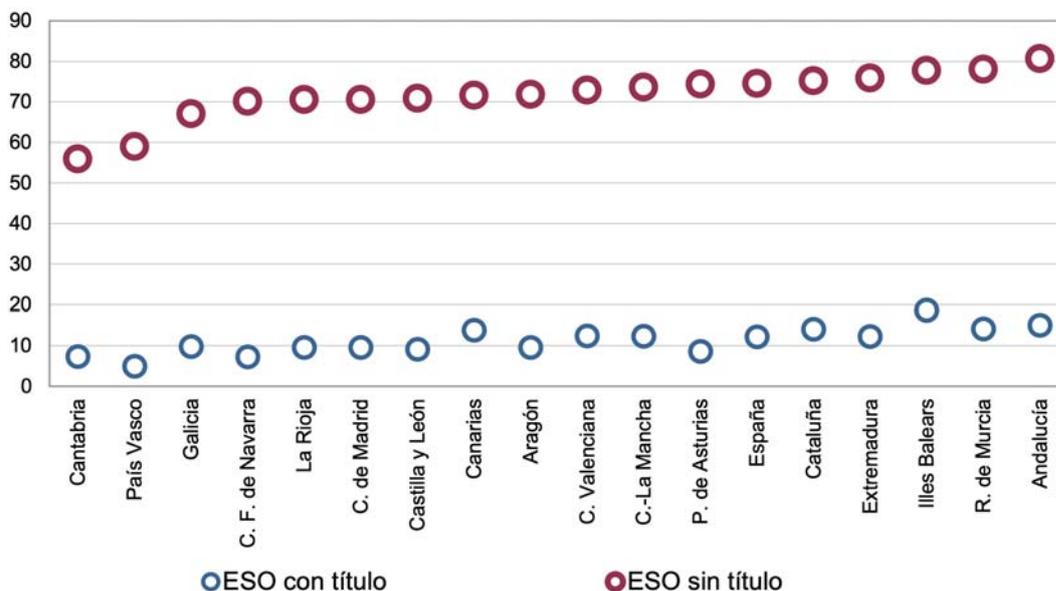
GRÁFICO 3.19. Peso de aquellos que no completaron con éxito la ESO en la población y en el abandono educativo temprano. España. 2005-2020 [porcentaje].



Fuente: INE y elaboración propia.

En la media del periodo 2014-2019 se observa cierta homogeneidad entre las regiones, con una gran diferencia entre la tasa AET de aquellos que completaron con éxito la ESO y aquellos que no lo hicieron (gráfico 3.20). Siendo esta una de las variables más relevantes de cara al análisis del AET y la que más posibilidades de intervención de política económica ofrece, resulta positivo el hecho de descubrir un comportamiento ciertamente homogéneo entre las comunidades autónomas.

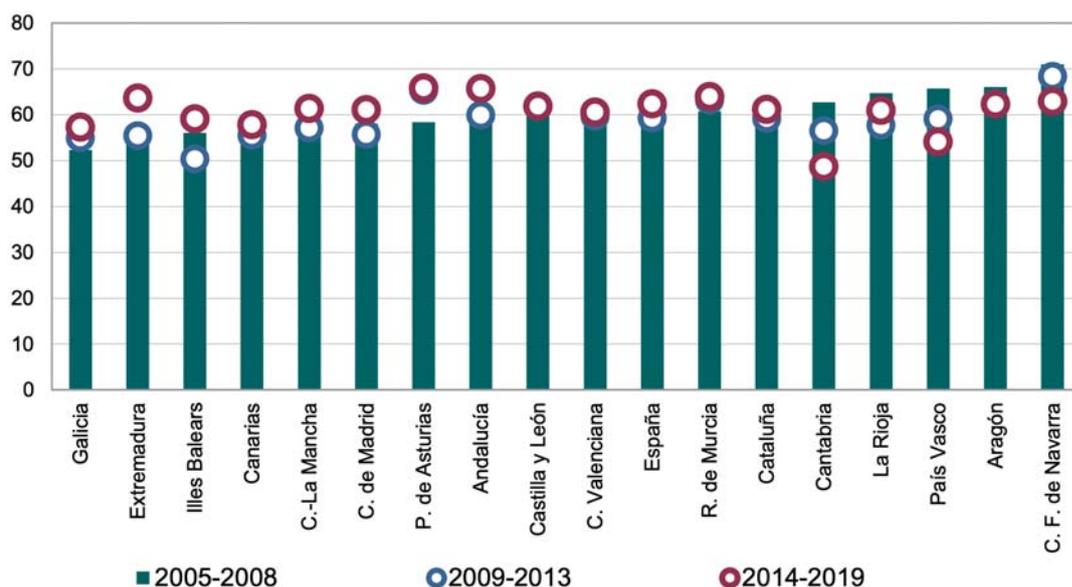
GRÁFICO 3.20. Tasa de abandono educativo temprano según éxito en la ESO. Comunidades autónomas. Media del periodo 2014-2019 [porcentaje].



Fuente: INE y elaboración propia.

Con respecto a esta variable, un aspecto que llama la atención es la falta de variabilidad a lo largo del tiempo de la influencia de acabar con éxito la ESO. El gráfico 3.21 muestra que, en los tres periodos considerados, la diferencia en tasa de AET se mantiene prácticamente constante en el mismo nivel y para todas las comunidades autónomas. Por tanto, dada la gran influencia de esta variable en la tasa de AET, su persistencia a lo largo del tiempo, así como su homogeneidad en las regiones españolas, se convierte en una variable clave sobre la que incidir con el objetivo de reducir el abandono.

GRÁFICO 3.21. Diferencia en tasa de abandono educativo temprano según éxito en la eso. Comunidades autónomas. Media de los periodos 2005-2008, 2009-2013 y 2014-2019 [puntos porcentuales].



Fuente: INE y elaboración propia.

3.2.4. Relación del abandono con la renta familiar

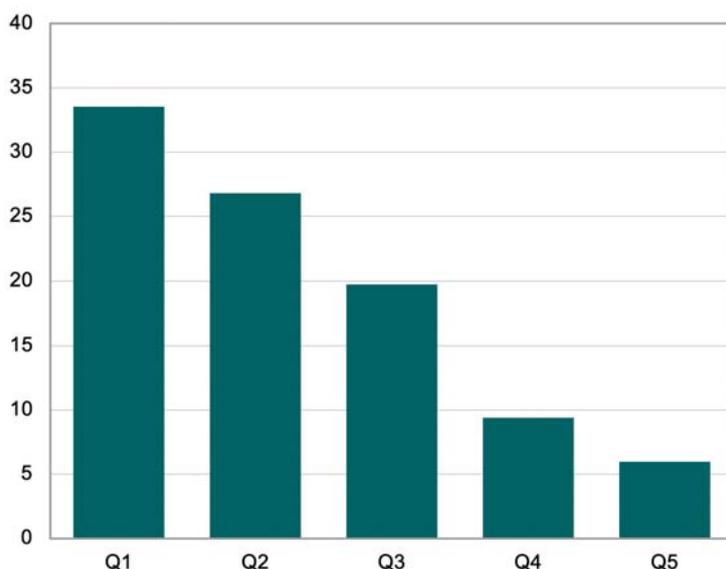
La renta de la familia es, sin duda, una característica muy relevante a la hora de analizar la tasa de AET. Sin embargo, la estadística de referencia para los datos de abandono, la Encuesta de Población Activa (EPA), no ofrece datos acerca de niveles de renta; de ahí que no permita analizar la relación entre abandono y renta. Para estudiar ese tipo de cuestiones es preciso emplear fuentes estadísticas alternativas como la Encuesta de Condiciones de Vida (ECV), que contiene la información necesaria sobre niveles educativos e ingresos de los individuos.

Los resultados obtenidos a partir de la Encuesta de Condiciones de Vida de 2019, que incorpora información relativa a 2018 en algunas variables de índole monetaria, apuntan a la existencia de una relación inversa entre capacidad económica de la familia y abandono escolar temprano. También en este caso, como es habitual, la tasa de abandono se ha definido como el porcentaje de jóvenes de 18 a 24 años con un nivel educativo máximo de secundaria obligatoria que no se encuentran realizando ningún tipo de estudio o formación.

Se utilice como criterio de capacidad económica la renta disponible per cápita del hogar (gráfico 3.22) o la situación del hogar respecto a llegar a fin de mes (gráfico 3.23), el mensaje es el mismo. La tasa de abandono cae sistemáticamente con la capacidad del hogar en los dos casos. Las diferencias son siempre muy sustanciales.

Analizando en primer lugar la relación de la AET con la variable renta per cápita, se observa que las tasas van del 6%, que caracteriza a los hogares más acomodados, al 33,5% de los hogares con menor renta por persona: una tasa que multiplica casi por 6 la anterior. La variable relativa a la dificultad de llegar a fin de mes de la ECV muestra que los hogares que llegan a fin de mes con mucha facilidad tienen una tasa media de abandono del 4,9%, mientras que la tasa que corresponde a los hogares que lo hacen con mucha dificultad multiplica esa cifra casi por 8 y se sitúa en el 36,6%.

GRÁFICO 3.22. Tasa de abandono educativo temprano según quintil de renta disponible per cápita del hogar en 2018 [incluyendo alquiler imputado].

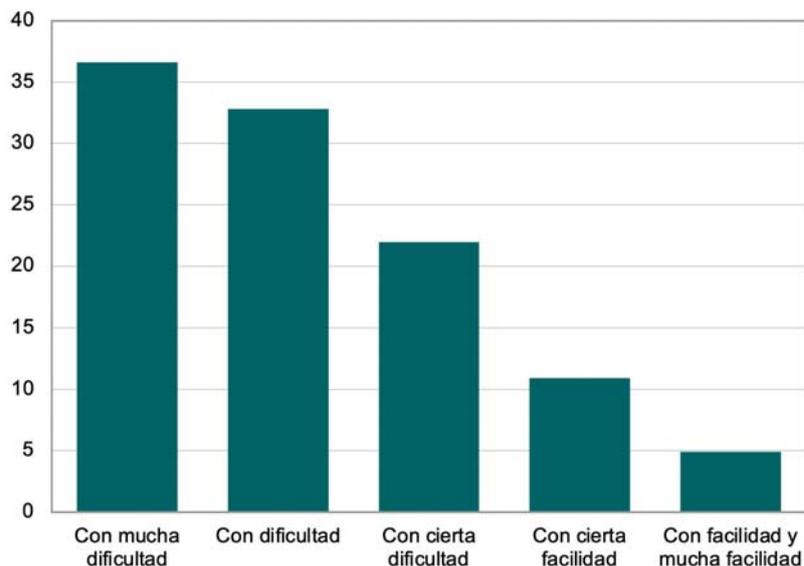


Nota: Q1 renta per cápita hasta 6.201 euros; Q2 desde 6.202 hasta 9.132; Q3 desde 9.133 hasta 11.928; Q4 desde 11.929 hasta 16.368; Q5 renta per cápita desde 16.369 euros. El alquiler imputado se aplica a los hogares que no pagan un alquiler completo por ser propietarios o por ocupar una vivienda alquilada a un precio inferior al de mercado o a título gratuito. El valor que se imputa es el equivalente al alquiler que se pagaría en el mercado por una vivienda similar a la ocupada, menos cualquier alquiler realmente abonado.

Fuente: INE y elaboración propia.

En definitiva, el abandono en España muestra un comportamiento claramente diferenciado según la capacidad económica de las familias. Es muy probable que aquellos jóvenes que forman parte de familias con situaciones económicas más precarias abandonen los estudios prematuramente para intentar insertarse en el mercado de trabajo y aportar algún tipo de ingresos a la familia, o bien para tener sus propios ingresos, por escasos que sean, ya que normalmente se emplearán también en puestos más precarios que no requieren cualificación. El abandono resulta mucho más acusado en el caso de las familias con menores rentas. Por el contrario, las familias en mejor situación económica presentan ya tasas de abandono compatibles con los objetivos propuestos por la Unión Europea en su Estrategia 2020. Esta concentración del abandono en los colectivos con menor capacidad económica es un elemento a considerar al definir políticas para reducir la tasa de abandono en nuestro país.

GRÁFICO 3.23. Tasa de abandono educativo temprano según capacidad del hogar de llegar a fin de mes en 2018.



Fuente: INE y elaboración propia.

3.3. Perfiles regionales del abandono educativo temprano

En este apartado se incluye un conjunto de fichas individualizadas por regiones en las que se contextualiza el entorno económico y demográfico de las comunidades y ciudades autónomas, además de calcular la tasa de abandono para las principales variables personales y familiares.

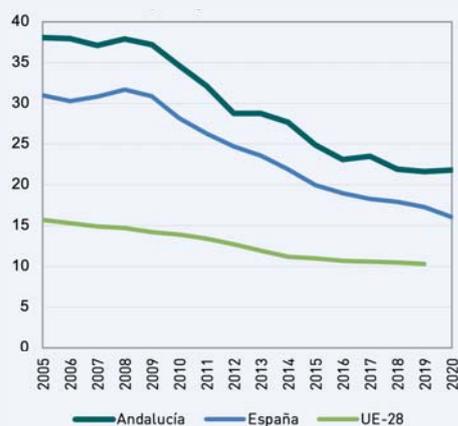
La asignación de los colores a las variables según la región se ha realizado siguiendo una distribución por terciles (estadístico utilizado para indicar la posición de una variable en relación al conjunto, dividido este en tres partes). Para ello, se han normalizado los valores regionales de las variables con arreglo al valor nacional, para posteriormente calcular la distribución de las comunidades autónomas según terciles. Para este cálculo se ha tenido en cuenta que algunas de las variables analizadas poseen una connotación positiva, como por ejemplo la renta per cápita, mientras que otras la poseen negativa, como por ejemplo la tasa de abandono educativo temprano.

- El color rojo señala una posición desfavorable de una región respecto de España en una determinada variable.
- El amarillo indica una posición intermedia.
- El color verde indica una posición favorable.

VARIABLE		ANDALUCÍA	EN RELACIÓN CON ESPAÑA (%)	SITUACIÓN RESPECTO A LAS VARIABLES	
Variables de entorno económico y demográfico	PIB (millones de €). 2019	166.024	13,3		
	Población (personas). 2019	8.448.442	17,9		
	Ocupados (personas). 2019	3.059.267	15,1		
	PIB per cápita (€ por habitante). 2019	19.651	74,4	●	
	Productividad del trabajo (€ por ocupado). 2019	54.269	88,2	●	
	Tasa de paro. 2020	22,3	143,5	●	
	Tasa de empleo. 2020	43,0	88,7	●	
Tasa de abandono por categorías. Media 2014-2020	General. 2020	21,84	136,1	●	
	Según sexo	Hombres	27,80	123,6	●
		Mujeres	19,09	131,1	●
	Según edad simple	Población de 18 años	14,90	126,5	●
		Población de 19 años	18,67	122,9	●
		Población de 20 años	22,05	126,6	●
		Población de 21 años	24,87	129,9	●
		Población de 22 años	24,82	123,1	●
		Población de 23 años	28,20	127,2	●
		Población de 24 años	31,19	128,4	●
		Población de 18 a 24 años	23,55	126,5	●
	Según nacionalidad	Nacionales	22,10	137,3	●
		Extranjeros	39,04	107,3	●
	Según nivel de estudios del padre	Hasta secundaria obligatoria	27,44	116,9	●
		Secundaria postobligatoria	10,40	113,5	●
		Universitarios	4,39	118,8	●
	Según nivel de estudios de la madre	Hasta secundaria obligatoria	29,38	112,8	●
		Secundaria postobligatoria	12,42	114,6	●
		Universitarios	4,45	113,7	●
	Según éxito en la ESO	ESO con título	14,87	124,2	●
ESO sin título		80,72	108,7	●	

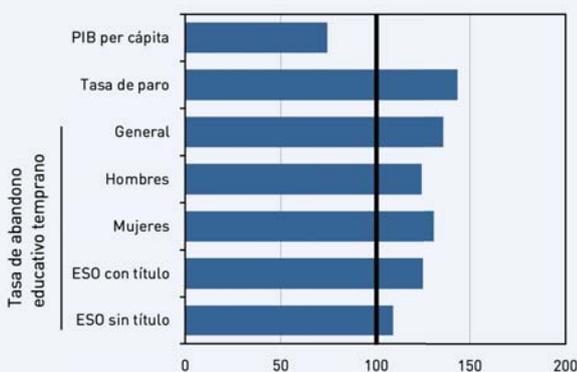
Fuente: INE y elaboración propia.

Tasa de abandono educativo temprano. Andalucía, España y UE-28. 2005-2020



Fuente: Eurostat, INE y elaboración propia.

Andalucía en el contexto nacional. 2020. (España=100)



Nota: El PIBpc refiere a 2019.
Fuente: INE y elaboración propia.

VARIABLE		ARAGÓN	EN RELACIÓN CON ESPAÑA (%)	SITUACIÓN RESPECTO A LAS VARIABLES	
Variables de entorno económico y demográfico	PIB (millones de €). 2019	38.080	3,1		
	Población (personas). 2019	1.324.279	2,8		
	Ocupados (personas). 2019	617.467	3,1		
	PIB per cápita (€ por habitante). 2019	28.755	108,8	●	
	Productividad del trabajo (€ por ocupado). 2019	61.671	100,2	●	
	Tasa de paro. 2020	11,7	75,3	●	
	Tasa de empleo. 2020	51,3	105,8	●	
Tasa de abandono por categorías. Media 2014-2020	General. 2020	14,24	88,8	●	
	Según sexo	Hombres	19,76	87,8	●
		Mujeres	13,70	94,1	●
	Según edad simple	Población de 18 años	11,13	94,5	●
		Población de 19 años	12,91	85,1	●
		Población de 20 años	15,45	88,7	●
		Población de 21 años	18,16	94,8	●
		Población de 22 años	19,99	99,1	●
		Población de 23 años	19,62	88,5	●
		Población de 24 años	20,21	83,2	●
		Población de 18 a 24 años	16,82	90,4	●
	Según nacionalidad	Nacionales	12,98	80,7	●
		Extranjeros	36,92	101,5	●
	Según nivel de estudios del padre	Hasta secundaria obligatoria	24,17	103,0	●
		Secundaria postobligatoria	8,48	92,5	●
		Universitarios	3,60	97,4	●
	Según nivel de estudios de la madre	Hasta secundaria obligatoria	25,11	96,4	●
		Secundaria postobligatoria	9,48	87,5	●
		Universitarios	3,55	90,7	●
	Según éxito en la ESO	ESO con título	9,47	79,1	●
ESO sin título		72,18	97,2	●	

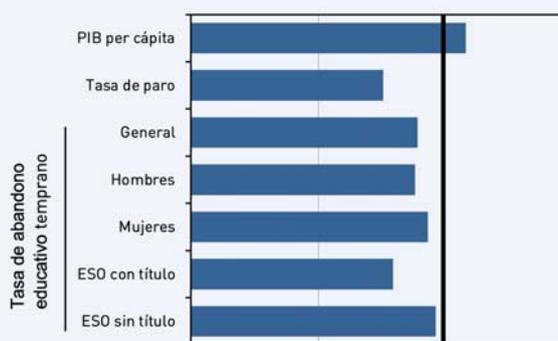
Fuente: INE y elaboración propia.

Tasa de abandono educativo temprano. Aragón, España y UE-28. 2005-2020



Fuente: Eurostat, INE y elaboración propia.

Aragón en el contexto nacional. 2020. (España=100)

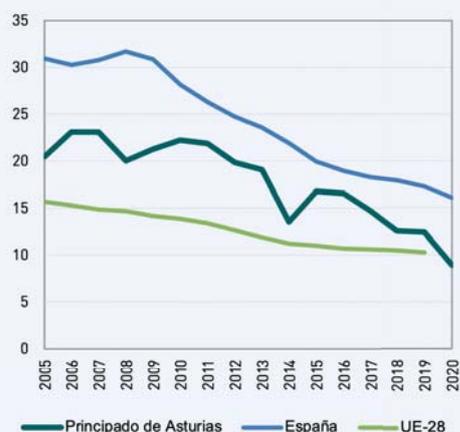


Nota: El PIBpc refiere a 2019.
Fuente: INE y elaboración propia.

VARIABLE		PRINCIPADO DE ASTURIAS	EN RELACIÓN CON ESPAÑA (%)	SITUACIÓN RESPECTO A LAS VARIABLES	
Variables de entorno económico y demográfico	PIB (millones de €). 2019	23.788	1,9		
	Población (personas). 2019	1.020.039	2,2		
	Ocupados (personas). 2019	402.023	2,0		
	PIB per cápita (€ por habitante). 2019	23.321	88,3	●	
	Productividad del trabajo (€ por ocupado). 2019	59.171	96,2	●	
	Tasa de paro. 2020	14,1	90,9	●	
	Tasa de empleo. 2020	43,0	88,5	●	
Tasa de abandono por categorías. Media 2014-2020	General. 2020	8,94	55,7	●	
	Según sexo	Hombres	15,27	67,9	●
		Mujeres	12,00	82,4	●
	Según edad simple	Población de 18 años	11,56	98,2	●
		Población de 19 años	12,48	82,2	●
		Población de 20 años	12,65	72,7	●
		Población de 21 años	12,15	63,5	●
		Población de 22 años	13,77	68,2	●
		Población de 23 años	16,03	72,3	●
		Población de 24 años	16,54	68,1	●
		Población de 18 a 24 años	13,65	73,3	●
	Según nacionalidad	Nacionales	12,25	76,1	●
		Extranjeros	31,40	86,3	●
	Según nivel de estudios del padre	Hasta secundaria obligatoria	18,98	80,9	●
		Secundaria postobligatoria	7,33	80,0	●
		Universitarios	1,48	40,1	●
	Según nivel de estudios de la madre	Hasta secundaria obligatoria	24,60	94,5	●
		Secundaria postobligatoria	6,64	61,3	●
		Universitarios	4,20	107,4	●
	Según éxito en la ESO	ESO con título	8,17	68,2	●
ESO sin título		73,37	98,8	●	

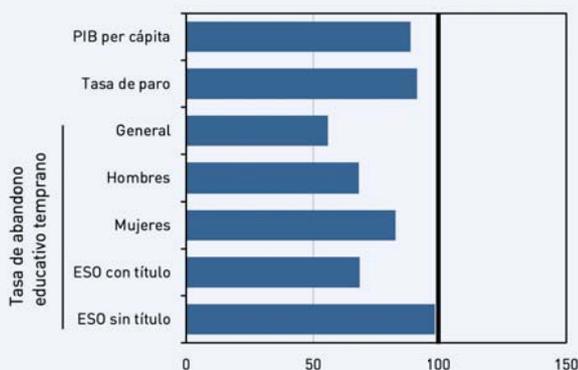
Fuente: INE y elaboración propia.

Tasa de abandono educativo temprano. Principado de Asturias, España y UE-28. 2005-2020



Fuente: Eurostat, INE y elaboración propia.

Principado de Asturias en el contexto nacional. 2020. (España=100)

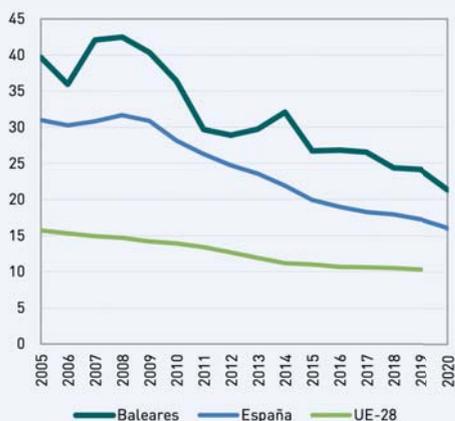


Nota: El PIBpc refiere a 2019.
Fuente: INE y elaboración propia.

VARIABLE		BALEARES	EN RELACIÓN CON ESPAÑA (%)	SITUACIÓN RESPECTO A LAS VARIABLES	
Variables de entorno económico y demográfico	PIB (millones de €). 2019	33.832	2,7		
	Población (personas). 2019	1.198.081	2,5		
	Ocupados (personas). 2019	526.475	2,6		
	PIB per cápita (€ por habitante). 2019	28.238	106,9	●	
	Productividad del trabajo (€ por ocupado). 2019	64.261	104,4	●	
	Tasa de paro. 2020	16,1	103,9	●	
	Tasa de empleo. 2020	51,7	106,5	●	
Tasa de abandono por categorías. Media 2014-2020	General. 2020	21,30	132,7	●	
	Según sexo	Hombres	31,49	140,0	●
		Mujeres	20,11	138,1	●
	Según edad simple	Población de 18 años	13,89	117,9	●
		Población de 19 años	21,69	142,8	●
		Población de 20 años	23,21	133,2	●
		Población de 21 años	28,24	147,4	●
		Población de 22 años	32,76	162,4	●
		Población de 23 años	29,86	134,7	●
		Población de 24 años	31,75	130,7	●
		Población de 18 a 24 años	25,92	139,3	●
	Según nacionalidad	Nacionales	22,94	142,6	●
		Extranjeros	36,17	99,5	●
	Según nivel de estudios del padre	Hasta secundaria obligatoria	29,69	126,5	●
		Secundaria postobligatoria	14,50	158,3	●
		Universitarios	9,68	261,8	●
	Según nivel de estudios de la madre	Hasta secundaria obligatoria	33,43	128,4	●
		Secundaria postobligatoria	19,72	182,1	●
		Universitarios	9,55	244,0	●
	Según éxito en la ESO	ESO con título	18,18	151,9	●
ESO sin título		76,17	102,5	●	

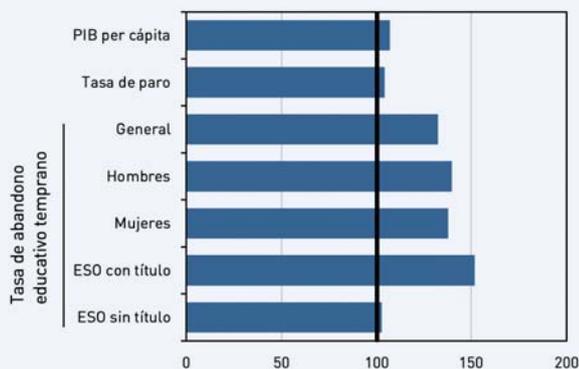
Fuente: INE y elaboración propia.

Tasa de abandono educativo temprano. Baleares, España y UE-28. 2005-2020



Fuente: Eurostat, INE y elaboración propia.

Baleares en el contexto nacional. 2020. (España=100)



Nota: El PIBpc refiere a 2019.
Fuente: INE y elaboración propia.

VARIABLE		CANARIAS	EN RELACIÓN CON ESPAÑA (%)	SITUACIÓN RESPECTO A LAS VARIABLES	
Variables de entorno económico y demográfico	PIB (millones de €). 2019	47.209	3,8		
	Población (personas). 2019	2.220.215	4,7		
	Ocupados (personas). 2019	844.297	4,2		
	PIB per cápita (€ por habitante). 2019	21.263	80,5	●	
	Productividad del trabajo (€ por ocupado). 2019	55.915	90,9	●	
	Tasa de paro. 2020	22,6	145,7	●	
	Tasa de empleo. 2020	44,2	91,1	●	
Tasa de abandono por categorías. Media 2014-2020	General. 2020	18,22	113,6	●	
	Según sexo	Hombres	23,96	106,5	●
		Mujeres	16,61	114,1	●
	Según edad simple	Población de 18 años	10,99	93,3	●
		Población de 19 años	16,11	106,1	●
		Población de 20 años	22,40	128,6	●
		Población de 21 años	22,09	115,3	●
		Población de 22 años	18,94	93,9	●
		Población de 23 años	21,91	98,8	●
		Población de 24 años	28,82	118,6	●
		Población de 18 a 24 años	20,29	109,0	●
	Según nacionalidad	Nacionales	18,70	116,2	●
		Extranjeros	31,47	86,5	●
	Según nivel de estudios del padre	Hasta secundaria obligatoria	20,86	88,9	●
		Secundaria postobligatoria	8,04	87,8	●
		Universitarios	5,21	140,9	●
	Según nivel de estudios de la madre	Hasta secundaria obligatoria	25,29	97,1	●
		Secundaria postobligatoria	12,30	113,6	●
		Universitarios	4,80	122,7	●
	Según éxito en la ESO	ESO con título	13,84	115,6	●
ESO sin título		71,19	95,8	●	

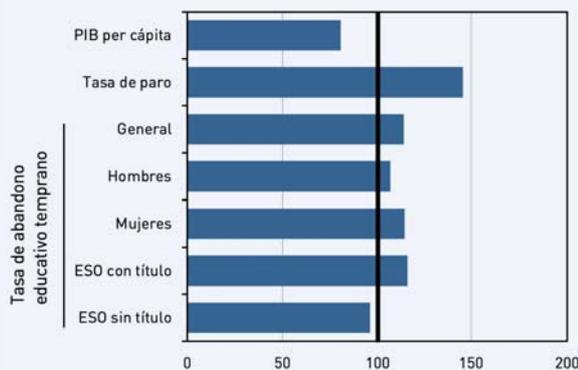
Fuente: INE y elaboración propia.

Tasa de abandono educativo temprano. Canarias, España y UE-28. 2005-2020



Fuente: Eurostat, INE y elaboración propia.

Canarias en el contexto nacional. 2020. (España=100)



Nota: El PIBpc refiere a 2019.
Fuente: INE y elaboración propia.

	VARIABLE	CANTABRIA	EN RELACIÓN CON ESPAÑA (%)	SITUACIÓN RESPECTO A LAS VARIABLES	
Variables de entorno económico y demográfico	PIB (millones de €). 2019	14.201	1,1		
	Población (personas). 2019	581.877	1,2		
	Ocupados (personas). 2019	231.925	1,1		
	PIB per cápita (€ por habitante). 2019	24.405	92,4	●	
	Productividad del trabajo (€ por ocupado). 2019	61.231	99,5	●	
	Tasa de paro. 2020	12,1	78,2	●	
	Tasa de empleo. 2020	47,3	97,4	●	
Tasa de abandono por categorías. Media 2014-2020	General. 2020	9,13	56,9	●	
	Según sexo	Hombres	11,56	51,4	●
		Mujeres	8,05	55,3	●
	Según edad simple	Población de 18 años	6,14	52,1	●
		Población de 19 años	8,42	55,5	●
		Población de 20 años	6,27	36,0	●
		Población de 21 años	9,75	50,9	●
		Población de 22 años	10,50	52,0	●
		Población de 23 años	10,91	49,2	●
		Población de 24 años	15,94	65,6	●
	Según nacionalidad	Nacionales	8,57	53,3	●
		Extranjeros	24,50	67,4	●
	Según nivel de estudios del padre	Hasta secundaria obligatoria	10,48	44,6	●
		Secundaria postobligatoria	7,07	77,2	●
		Universitarios	1,89	51,3	●
	Según nivel de estudios de la madre	Hasta secundaria obligatoria	14,81	56,9	●
		Secundaria postobligatoria	6,00	55,4	●
Universitarios		3,34	85,5	●	
Según éxito en la ESO	ESO con título	7,10	59,3	●	
	ESO sin título	57,77	77,8	●	

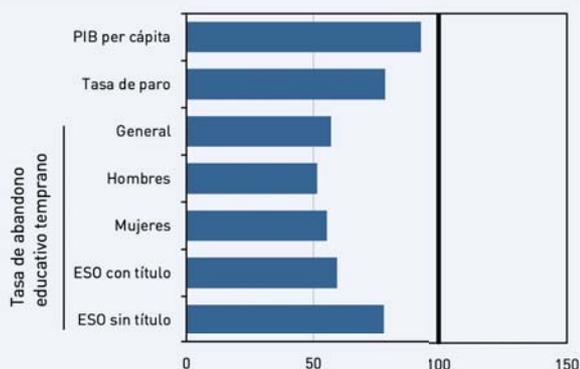
Fuente: INE y elaboración propia.

Tasa de abandono educativo temprano. Cantabria, España y UE-28. 2005-2020



Fuente: Eurostat, INE y elaboración propia.

Cantabria en el contexto nacional. 2020. (España=100)



Nota: El PIBpc refieren a 2019.
Fuente: INE y elaboración propia.

VARIABLE		CASTILLA Y LEÓN	EN RELACIÓN CON ESPAÑA (%)	SITUACIÓN RESPECTO A LAS VARIABLES	
VARIABLES DE ENTORNO ECONÓMICO Y DEMOGRÁFICO	PIB (millones de €). 2019	59.852	4,8		
	Población (personas). 2019	2.402.729	5,1		
	Ocupados (personas). 2019	1.004.008	5,0		
	PIB per cápita (€ por habitante). 2019	24.910	94,3	●	
	Productividad del trabajo (€ por ocupado). 2019	59.613	96,9	●	
	Tasa de paro. 2020	12,1	77,7	●	
	Tasa de empleo. 2020	47,3	97,5	●	
Tasa de abandono por categorías. Media 2014-2020	General. 2020	15,41	96,1	●	
	Según sexo	Hombres	19,71	87,6	●
		Mujeres	11,88	81,6	●
	Según edad simple	Población de 18 años	9,52	80,8	●
		Población de 19 años	11,87	78,2	●
		Población de 20 años	16,31	93,7	●
		Población de 21 años	17,59	91,8	●
		Población de 22 años	17,19	85,2	●
		Población de 23 años	18,83	85,0	●
		Población de 24 años	19,55	80,5	●
	Según nacionalidad	Nacionales	12,89	80,1	●
		Extranjeros	45,39	124,8	●
	Según nivel de estudios del padre	Hasta secundaria obligatoria	18,45	78,6	●
		Secundaria postobligatoria	10,47	114,3	●
		Universitarios	3,52	95,3	●
	Según nivel de estudios de la madre	Hasta secundaria obligatoria	22,39	86,0	●
		Secundaria postobligatoria	10,12	93,4	●
Universitarios		3,19	81,5	●	
Según éxito en la ESO	ESO con título	9,27	77,4	●	
	ESO sin título	71,50	96,3	●	

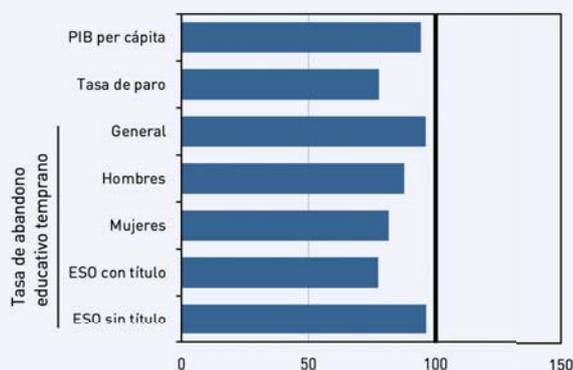
Fuente: INE y elaboración propia.

Tasa de abandono educativo temprano. Castilla y León, España y UE-28. 2005-2020



Fuente: Eurostat, INE y elaboración propia.

Castilla y León en el contexto nacional. 2020. (España=100)



Nota: El PIBpc refiere a 2019.
Fuente: INE y elaboración propia.

VARIABLE		CASTILLA-LA MANCHA	EN RELACIÓN CON ESPAÑA (%)	SITUACIÓN RESPECTO A LAS VARIABLES	
Variables de entorno económico y demográfico	PIB (millones de €). 2019	42.861	3,4		
	Población (personas). 2019	2.038.700	4,3		
	Ocupados (personas). 2019	738.223	3,6		
	PIB per cápita (€ por habitante). 2019	21.024	79,6	●	
	Productividad del trabajo (€ por ocupado). 2019	58.060	94,4	●	
	Tasa de paro. 2020	17,7	113,8	●	
	Tasa de empleo. 2020	47,1	97,2	●	
Tasa de abandono por categorías. Media 2014-2020	General. 2020	18,68	116,4	●	
	Según sexo	Hombres	25,31	112,6	●
		Mujeres	16,59	113,9	●
	Según edad simple	Población de 18 años	15,30	129,9	●
		Población de 19 años	18,45	121,5	●
		Población de 20 años	18,33	105,2	●
		Población de 21 años	22,41	117,0	●
		Población de 22 años	21,13	104,8	●
		Población de 23 años	24,57	110,8	●
		Población de 24 años	27,57	113,5	●
		Población de 18 a 24 años	21,12	113,5	●
	Según nacionalidad	Nacionales	18,18	113,0	●
		Extranjeros	44,89	123,4	●
	Según nivel de estudios del padre	Hasta secundaria obligatoria	23,06	98,3	●
		Secundaria postobligatoria	9,46	103,3	●
		Universitarios	4,83	130,7	●
	Según nivel de estudios de la madre	Hasta secundaria obligatoria	24,87	95,5	●
		Secundaria postobligatoria	12,04	111,1	●
		Universitarios	4,60	117,6	●
	Según éxito en la ESO	ESO con título	12,14	101,4	●
ESO sin título		73,43	98,8	●	

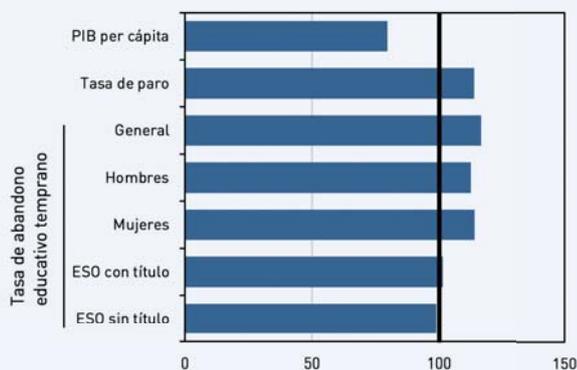
Fuente: INE y elaboración propia.

Tasa de abandono educativo temprano. Castilla-La Mancha, España y UE-28. 2005-2020



Fuente: Eurostat, INE y elaboración propia.

Castilla-La Mancha en el contexto nacional. 2020. (España=100)

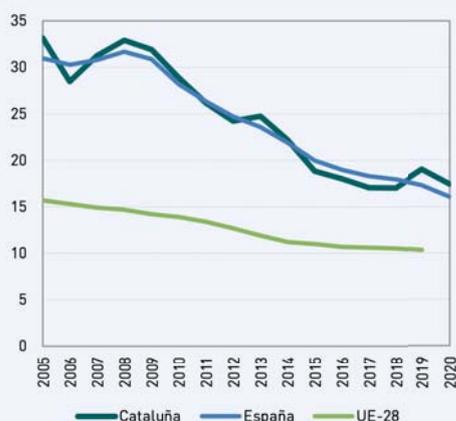


Nota: El PIBpc refiere a 2019.
Fuente: INE y elaboración propia.

	VARIABLE	CATALUÑA	EN RELACIÓN CON ESPAÑA (%)	SITUACIÓN RESPECTO A LAS VARIABLES	
Variables de entorno económico y demográfico	PIB (millones de €). 2019	237.040	19,0		
	Población (personas). 2019	7.610.226	16,2		
	Ocupados (personas). 2019	3.624.795	17,9		
	PIB per cápita (€ por habitante). 2019	31.148	117,9	●	
	Productividad del trabajo (€ por ocupado). 2019	65.394	106,3	●	
	Tasa de paro. 2020	12,6	81,3	●	
	Tasa de empleo. 2020	52,7	108,7	●	
Tasa de abandono por categorías. Media 2014-2020	General. 2020	17,39	108,4	●	
	Según sexo	Hombres	22,75	101,2	●
		Mujeres	14,01	96,2	●
	Según edad simple	Población de 18 años	12,27	104,2	●
		Población de 19 años	14,73	97,0	●
		Población de 20 años	17,38	99,8	●
		Población de 21 años	19,40	101,3	●
		Población de 22 años	20,29	100,6	●
		Población de 23 años	21,21	95,7	●
		Población de 24 años	24,17	99,5	●
		Población de 18 a 24 años	18,48	99,3	●
	Según nacionalidad	Nacionales	14,77	91,8	●
		Extranjeros	37,65	103,5	●
	Según nivel de estudios del padre	Hasta secundaria obligatoria	24,75	105,5	●
		Secundaria postobligatoria	9,23	100,7	●
		Universitarios	4,63	125,3	●
	Según nivel de estudios de la madre	Hasta secundaria obligatoria	27,27	104,7	●
		Secundaria postobligatoria	10,49	96,9	●
		Universitarios	4,73	120,9	●
	Según éxito en la ESO	ESO con título	14,00	116,9	●
ESO sin título		75,65	101,8	●	

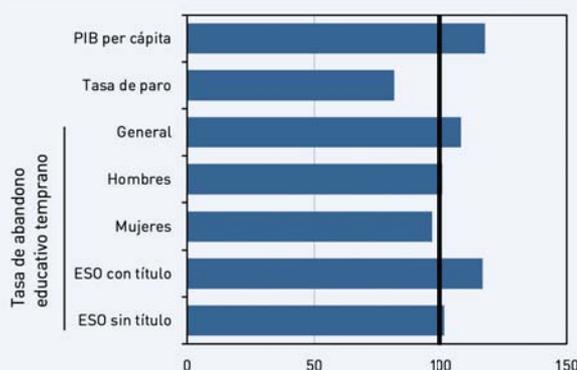
Fuente: INE y elaboración propia.

Tasa de abandono educativo temprano. Cataluña, España y UE-28. 2005-2020



Fuente: Eurostat, INE y elaboración propia.

Cataluña en el contexto nacional. 2020. (España=100)



Nota: El PIBpc refiere a 2019.
Fuente: INE y elaboración propia.

COMUNIDAD VALENCIANA

● Tercil desfavorable ● Tercil intermedio ● Tercil favorable

VARIABLE		COMUNIDAD VALENCIANA	EN RELACIÓN CON ESPAÑA (%)	SITUACIÓN RESPECTO A LAS VARIABLES	
Variables de entorno económico y demográfico	PIB (millones de €). 2019	116.126	9,3		
	Población (personas). 2019	4.999.621	10,6		
	Ocupados (personas). 2019	1.997.827	9,9		
	PIB per cápita (€ por habitante). 2019	23.227	87,9	●	
	Productividad del trabajo (€ por ocupado). 2019	58.126	94,5	●	
	Tasa de paro. 2020	16,2	104,2	●	
	Tasa de empleo. 2020	47,9	98,8	●	
Tasa de abandono por categorías. Media 2014-2020	General. 2020	15,48	96,5	●	
	Según sexo	Hombres	23,88	106,2	●
		Mujeres	14,93	102,5	●
	Según edad simple	Población de 18 años	14,11	119,8	●
		Población de 19 años	18,48	121,7	●
		Población de 20 años	18,23	104,7	●
		Población de 21 años	18,25	95,3	●
		Población de 22 años	20,99	104,0	●
		Población de 23 años	23,02	103,9	●
		Población de 24 años	23,94	98,5	●
		Población de 18 a 24 años	19,57	105,2	●
	Según nacionalidad	Nacionales	15,94	99,1	●
		Extranjeros	37,63	103,5	●
	Según nivel de estudios del padre	Hasta secundaria obligatoria	22,80	97,1	●
		Secundaria postobligatoria	11,02	120,3	●
		Universitarios	4,02	108,8	●
	Según nivel de estudios de la madre	Hasta secundaria obligatoria	26,56	102,0	●
		Secundaria postobligatoria	10,76	99,4	●
		Universitarios	5,03	128,5	●
	Según éxito en la ESO	ESO con título	12,04	100,5	●
ESO sin título		72,88	98,1	●	

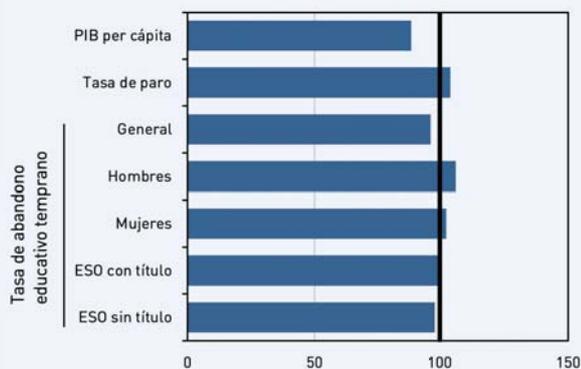
Fuente: INE y elaboración propia.

Tasa de abandono educativo temprano. Comunidad Valenciana, España y UE-28. 2005-2020



Fuente: Eurostat, INE y elaboración propia.

Comunidad Valenciana en el contexto nacional. 2020. (España=100)



Nota: El PIBpc refiere a 2019.
Fuente: INE y elaboración propia.

VARIABLE		EXTREMA-DURA	EN RELACIÓN CON ESPAÑA (%)	SITUACIÓN RESPECTO A LAS VARIABLES	
Variables de entorno económico y demográfico	PIB (millones de €). 2019	20.697	1,7		
	Población (personas). 2019	1.062.845	2,3		
	Ocupados (personas). 2019	385.342	1,9		
	PIB per cápita (€ por habitante). 2019	19.473	73,7	●	
	Productividad del trabajo (€ por ocupado). 2019	53.710	87,3	●	
	Tasa de paro. 2020	21,8	140,4	●	
	Tasa de empleo. 2020	42,5	87,7	●	
Tasa de abandono por categorías. Media 2014-2020	General. 2020	18,37	114,5	●	
	Según sexo	Hombres	27,20	120,9	●
		Mujeres	14,60	100,2	●
	Según edad simple	Población de 18 años	14,14	120,0	●
		Población de 19 años	18,30	120,5	●
		Población de 20 años	19,59	112,5	●
		Población de 21 años	20,52	107,1	●
		Población de 22 años	24,67	122,3	●
		Población de 23 años	26,24	118,4	●
		Población de 24 años	23,74	97,7	●
		Población de 18 a 24 años	21,04	113,0	●
	Según nacionalidad	Nacionales	20,19	125,5	●
		Extranjeros	37,32	102,6	●
	Según nivel de estudios del padre	Hasta secundaria obligatoria	23,19	98,8	●
		Secundaria postobligatoria	7,20	78,6	●
		Universitarios	3,21	86,9	●
	Según nivel de estudios de la madre	Hasta secundaria obligatoria	26,09	100,2	●
		Secundaria postobligatoria	7,05	65,1	●
		Universitarios	2,45	62,7	●
	Según éxito en la ESO	ESO con título	12,00	100,2	●
ESO sin título		76,16	102,5	●	

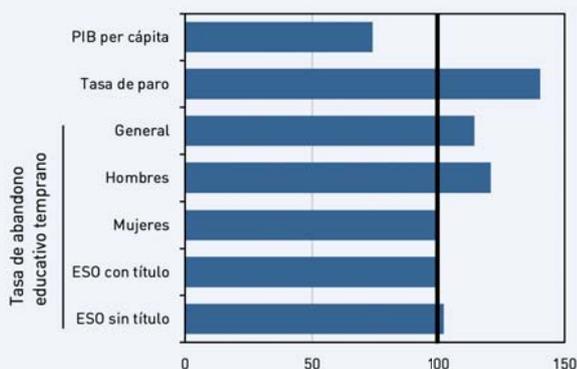
Fuente: INE y elaboración propia.

Tasa de abandono educativo temprano. Extremadura, España y UE-28. 2005-2020



Fuente: Eurostat, INE y elaboración propia.

Extremadura en el contexto nacional. 2020. (España=100)



Nota: El PIBpc refiere a 2019.
Fuente: INE y elaboración propia.

	VARIABLE	GALICIA	EN RELACIÓN CON ESPAÑA (%)	SITUACIÓN RESPECTO A LAS VARIABLES	
Variables de entorno económico y demográfico	PIB (millones de €). 2019	64.491	5,2		
	Población (personas). 2019	2.698.920	5,7		
	Ocupados (personas). 2019	1.092.403	5,4		
	PIB per cápita (€ por habitante). 2019	23.895	90,4	●	
	Productividad del trabajo (€ por ocupado). 2019	59.036	95,9	●	
	Tasa de paro. 2020	12,0	77,4	●	
	Tasa de empleo. 2020	45,9	94,7	●	
Tasa de abandono por categorías. Media 2014-2020	General. 2020	11,97	74,6	●	
	Según sexo	Hombres	18,61	82,7	●
		Mujeres	11,18	76,7	●
	Según edad simple	Población de 18 años	8,28	70,3	●
		Población de 19 años	11,81	77,8	●
		Población de 20 años	13,34	76,6	●
		Población de 21 años	16,76	87,5	●
		Población de 22 años	17,30	85,7	●
		Población de 23 años	17,53	79,1	●
		Población de 24 años	19,35	79,6	●
		Población de 18 a 24 años	14,99	80,6	●
	Según nacionalidad	Nacionales	13,94	86,7	●
		Extranjeros	35,66	98,1	●
	Según nivel de estudios del padre	Hasta secundaria obligatoria	18,00	76,7	●
		Secundaria postobligatoria	4,90	53,5	●
		Universitarios	3,57	96,7	●
	Según nivel de estudios de la madre	Hasta secundaria obligatoria	20,14	77,4	●
		Secundaria postobligatoria	8,40	77,6	●
		Universitarios	3,46	88,4	●
	Según éxito en la ESO	ESO con título	9,50	79,3	●
ESO sin título		66,69	89,8	●	

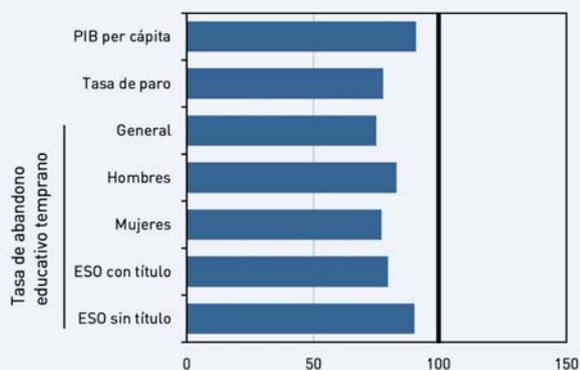
Fuente: INE y elaboración propia.

Tasa de abandono educativo temprano. Galicia, España y UE-28. 2005-2020



Fuente: Eurostat, INE y elaboración propia

Galicia en el contexto nacional. 2020. (España=100)



Nota: El PIBpc refiere a 2019.
Fuente: INE y elaboración propia.

VARIABLE		COMUNIDAD DE MADRID	EN RELACIÓN CON ESPAÑA (%)	SITUACIÓN RESPECTO A LAS VARIABLES	
Variables de entorno económico y demográfico	PIB (millones de €). 2019	240.359	19,3		
	Población (personas). 2019	6.686.513	14,2		
	Ocupados (personas). 2019	3.515.226	17,4		
	PIB per cápita (€ por habitante). 2019	35.947	136,0	●	
	Productividad del trabajo (€ por ocupado). 2019	68.377	111,1	●	
	Tasa de paro. 2020	12,5	80,4	●	
	Tasa de empleo. 2020	54,4	112,1	●	
Tasa de abandono por categorías. Media 2014-2020	General. 2020	9,97	62,1	●	
	Según sexo	Hombres	16,85	74,9	●
		Mujeres	11,11	76,3	●
	Según edad simple	Población de 18 años	8,24	69,9	●
		Población de 19 años	10,90	71,8	●
		Población de 20 años	12,12	69,6	●
		Población de 21 años	13,18	68,8	●
		Población de 22 años	14,78	73,3	●
		Población de 23 años	18,61	84,0	●
		Población de 24 años	19,80	81,5	●
		Población de 18 a 24 años	13,99	75,2	●
	Según nacionalidad	Nacionales	11,35	70,6	●
		Extranjeros	28,81	79,2	●
	Según nivel de estudios del padre	Hasta secundaria obligatoria	22,82	97,2	●
		Secundaria postobligatoria	8,81	96,1	●
		Universitarios	2,65	71,7	●
	Según nivel de estudios de la madre	Hasta secundaria obligatoria	23,87	91,7	●
		Secundaria postobligatoria	11,20	103,4	●
		Universitarios	2,47	63,1	●
	Según éxito en la ESO	ESO con título	9,14	76,3	●
ESO sin título		68,27	91,9	●	

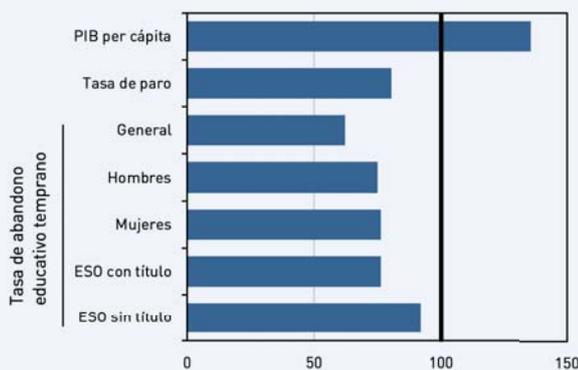
Fuente: INE y elaboración propia.

Tasa de abandono educativo temprano. Comunidad de Madrid, España y UE-28. 2005-2020



Fuente: Eurostat, INE y elaboración propia

Comunidad de Madrid en el contexto nacional. 2020. (España=100)



Nota: El PIBpc refiere a 2019.
Fuente: INE y elaboración propia.

REGIÓN DE MURCIA

● Tercil desfavorable ● Tercil intermedio ● Tercil favorable

VARIABLE		REGIÓN DE MURCIA	EN RELACIÓN CON ESPAÑA (%)	SITUACIÓN RESPECTO A LAS VARIABLES	
Variables de entorno económico y demográfico	PIB (millones de €). 2019	32.387	2,6		
	Población (personas). 2019	1.495.084	3,2		
	Ocupados (personas). 2019	624.958	3,1		
	PIB per cápita (€ por habitante). 2019	21.662	82,0	●	
	Productividad del trabajo (€ por ocupado). 2019	51.823	84,2	●	
	Tasa de paro. 2020	16,2	104,2	●	
	Tasa de empleo. 2020	49,3	101,6	●	
Tasa de abandono por categorías. Media 2014-2020	General. 2020	18,66	116,3	●	
	Según sexo	Hombres	27,68	123,1	●
		Mujeres	18,31	125,8	●
	Según edad simple	Población de 18 años	14,45	122,7	●
		Población de 19 años	19,05	125,5	●
		Población de 20 años	21,84	125,4	●
		Población de 21 años	23,20	121,1	●
		Población de 22 años	28,00	138,8	●
		Población de 23 años	27,77	125,3	●
		Población de 24 años	28,46	117,1	●
		Población de 18 a 24 años	23,17	124,5	●
	Según nacionalidad	Nacionales	19,17	119,1	●
		Extranjeros	43,47	119,5	●
	Según nivel de estudios del padre	Hasta secundaria obligatoria	26,31	112,1	●
		Secundaria postobligatoria	9,90	108,1	●
		Universitarios	2,00	54,2	●
	Según nivel de estudios de la madre	Hasta secundaria obligatoria	28,42	109,1	●
		Secundaria postobligatoria	11,60	107,1	●
		Universitarios	4,96	126,7	●
	Según éxito en la ESO	ESO con título	13,62	113,7	●
ESO sin título		78,43	105,6	●	

Fuente: INE y elaboración propia.

Tasa de abandono educativo temprano. Región de Murcia, España y UE-28. 2005-2020



Fuente: Eurostat, INE y elaboración propia.

Región de Murcia en el contexto nacional. 2020. (España=100)



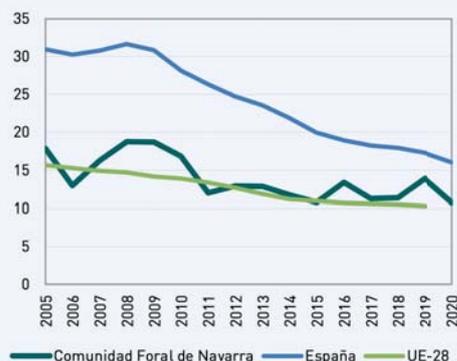
Nota: El PIBpc refiere a 2019.

Fuente: INE y elaboración propia.

VARIABLE		COMUNIDAD FORAL DE NAVARRA	EN RELACIÓN CON ESPAÑA (%)	SITUACIÓN RESPECTO A LAS VARIABLES	
Variables de entorno económico y demográfico	PIB (millones de €). 2019	20.993	1,7		
	Población (personas). 2019	652.561	1,4		
	Ocupados (personas). 2019	312.329	1,5		
	PIB per cápita (€ por habitante). 2019	32.171	121,7	●	
	Productividad del trabajo (€ por ocupado). 2019	67.215	109,2	●	
	Tasa de paro. 2020	10,1	64,8	●	
	Tasa de empleo. 2020	51,4	105,9	●	
Tasa de abandono por categorías. Media 2014-2020	General. 2020	10,78	67,2	●	
	Según sexo	Hombres	14,60	64,9	●
		Mujeres	9,19	63,1	●
	Según edad simple	Población de 18 años	5,35	45,5	●
		Población de 19 años	9,70	63,9	●
		Población de 20 años	13,02	74,8	●
		Población de 21 años	9,54	49,8	●
		Población de 22 años	14,50	71,9	●
		Población de 23 años	17,37	78,3	●
		Población de 24 años	14,93	61,4	●
		Población de 18 a 24 años	11,90	64,0	●
	Según nacionalidad	Nacionales	8,99	55,8	●
		Extranjeros	37,71	103,7	●
	Según nivel de estudios del padre	Hasta secundaria obligatoria	13,56	57,8	●
		Secundaria postobligatoria	6,34	69,2	●
		Universitarios	3,03	82,0	●
	Según nivel de estudios de la madre	Hasta secundaria obligatoria	18,80	72,2	●
		Secundaria postobligatoria	7,33	67,6	●
		Universitarios	1,97	50,4	●
	Según éxito en la ESO	ESO con título	7,27	60,8	●
ESO sin título		69,60	93,7	●	

Fuente: INE y elaboración propia.

Tasa de abandono educativo temprano. Comunidad Foral de Navarra, España y UE-28. 2005-2020



Fuente: Eurostat, INE y elaboración propia

Comunidad Foral de Navarra en el contexto nacional. 2020. (España=100)

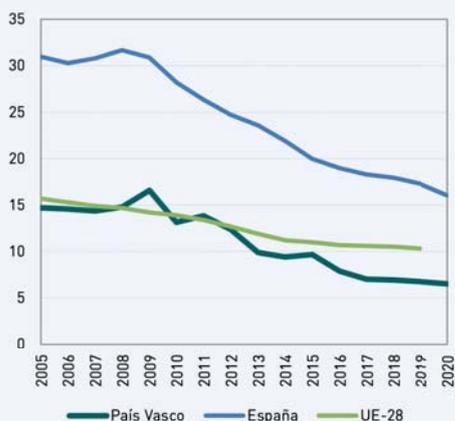


Nota: El PIBpc refiere a 2019.
Fuente: INE y elaboración propia.

VARIABLE		PAÍS VASCO	EN RELACIÓN CON ESPAÑA (%)	SITUACIÓN RESPECTO A LAS VARIABLES	
Variables de entorno económico y demográfico	PIB (millones de €). 2019	74.567	6,0		
	Población (personas). 2019	2.181.919	4,6		
	Ocupados (personas). 2019	1.053.049	5,2		
	PIB per cápita (€ por habitante). 2019	34.175	129,3	●	
	Productividad del trabajo (€ por ocupado). 2019	70.810	115,1	●	
	Tasa de paro. 2020	9,5	61,4	●	
	Tasa de empleo. 2020	49,8	102,6	●	
Tasa de abandono por categorías. Media 2014-2020	General. 2020	6,51	40,6	●	
	Según sexo	Hombres	9,92	44,1	●
		Mujeres	5,36	36,8	●
	Según edad simple	Población de 18 años	3,07	26,0	●
		Población de 19 años	5,31	35,0	●
		Población de 20 años	6,97	40,0	●
		Población de 21 años	8,98	46,9	●
		Población de 22 años	8,84	43,8	●
		Población de 23 años	9,03	40,7	●
		Población de 24 años	12,01	49,4	●
		Población de 18 a 24 años	7,69	41,3	●
	Según nacionalidad	Nacionales	6,14	38,2	●
		Extranjeros	26,21	72,1	●
	Según nivel de estudios del padre	Hasta secundaria obligatoria	10,70	45,6	●
		Secundaria postobligatoria	3,95	43,1	●
		Universitarios	1,36	36,9	●
	Según nivel de estudios de la madre	Hasta secundaria obligatoria	11,75	45,1	●
		Secundaria postobligatoria	5,27	48,6	●
		Universitarios	1,64	42,0	●
	Según éxito en la ESO	ESO con título	4,81	40,2	●
ESO sin título		58,58	78,9	●	

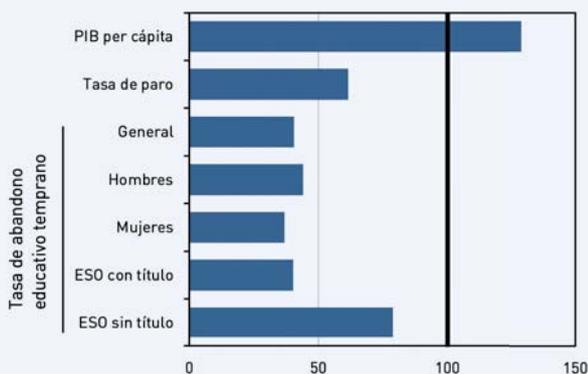
Fuente: INE y elaboración propia.

Tasa de abandono educativo temprano. País Vasco, España y UE-28. 2005-2020



Fuente: Eurostat, INE y elaboración propia.

País Vasco en el contexto nacional. 2020. (España=100)



Nota: El PIBpc refiere a 2019.
Fuente: INE y elaboración propia.

VARIABLE		LA RIOJA	EN RELACIÓN CON ESPAÑA (%)	SITUACIÓN RESPECTO A LAS VARIABLES	
Variables de entorno económico y demográfico	PIB (millones de €). 2019	8.876	0,7		
	Población (personas). 2019	314.441	0,7		
	Ocupados (personas). 2019	140.134	0,7		
	PIB per cápita (€ por habitante). 2019	28.226	106,8	●	
	Productividad del trabajo (€ por ocupado). 2019	63.336	102,9	●	
	Tasa de paro. 2020	10,8	69,5	●	
	Tasa de empleo. 2020	52,1	107,4	●	
Tasa de abandono por categorías. Media 2014-2020	General. 2020	14,59	90,9	●	
	Según sexo	Hombres	21,15	94,0	●
		Mujeres	12,83	88,1	●
	Según edad simple	Población de 18 años	9,99	84,8	●
		Población de 19 años	14,85	97,8	●
		Población de 20 años	18,11	104,0	●
		Población de 21 años	16,81	87,8	●
		Población de 22 años	17,10	84,7	●
		Población de 23 años	20,68	93,3	●
		Población de 24 años	22,93	94,3	●
		Población de 18 a 24 años	17,02	91,4	●
	Según nacionalidad	Nacionales	13,98	86,9	●
		Extranjeros	37,18	102,2	●
	Según nivel de estudios del padre	Hasta secundaria obligatoria	20,62	87,9	●
		Secundaria postobligatoria	7,19	78,5	●
		Universitarios	4,02	108,7	●
	Según nivel de estudios de la madre	Hasta secundaria obligatoria	24,84	95,4	●
		Secundaria postobligatoria	11,22	103,6	●
		Universitarios	3,72	95,0	●
	Según éxito en la ESO	ESO con título	9,54	79,7	●
ESO sin título		71,44	96,2	●	

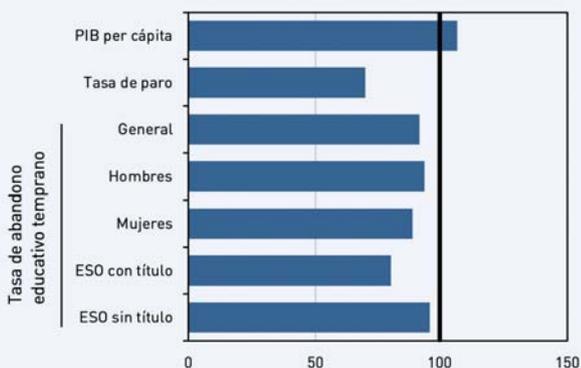
Fuente: INE y elaboración propia.

Tasa de abandono educativo temprano. La Rioja, España y UE-28. 2005-2020



Fuente: Eurostat, INE y elaboración propia

La Rioja en el contexto nacional. 2020. (España=100)



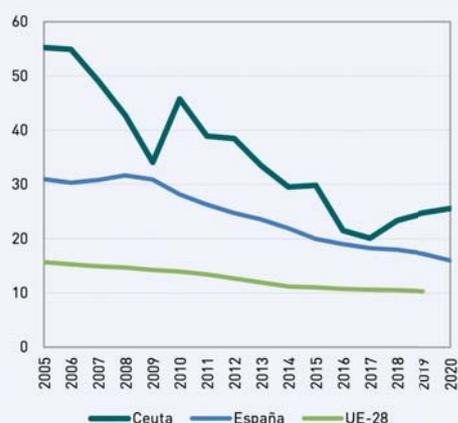
Nota: El PIBpc refiere a 2019.
Fuente: INE y elaboración propia.

VARIABLE		CEUTA	EN RELACIÓN CON ESPAÑA (%)	SITUACIÓN RESPECTO A LAS VARIABLES	
Variables de entorno económico y demográfico	PIB (millones de €). 2019	1.767	0,1		
	Población (personas). 2019	84.469	0,2		
	Ocupados (personas). 2019	30.963	0,2		
	PIB per cápita (€ por habitante). 2019	20.922	79,2	●	
	Productividad del trabajo (€ por ocupado). 2019	57.077	92,8	●	
	Tasa de paro. 2020	24,5	157,9	●	
	Tasa de empleo. 2020	42,5	87,7	●	
Tasa de abandono por categorías. Media 2014-2020	General. 2020	25,55	159,2	●	
	Según sexo	Hombres	27,13	120,6	●
		Mujeres	23,14	158,9	●
	Según edad simple	Población de 18 años	11,07	93,9	●
		Población de 19 años	17,73	116,8	●
		Población de 20 años	24,57	141,0	●
		Población de 21 años	25,38	132,5	●
		Población de 22 años	25,72	127,5	●
		Población de 23 años	35,04	158,0	●
		Población de 24 años	37,20	153,1	●
		Población de 18 a 24 años	25,16	135,2	●
	Según nacionalidad	Nacionales	24,79	154,1	●
		Extranjeros	38,18	105,0	●
	Según nivel de estudios del padre	Hasta secundaria obligatoria	31,59	134,6	●
		Secundaria postobligatoria	12,85	140,3	●
		Universitarios	1,12	30,3	●
	Según nivel de estudios de la madre	Hasta secundaria obligatoria	30,85	118,5	●
		Secundaria postobligatoria	13,34	123,2	●
		Universitarios	0,82	21,0	●
	Según éxito en la ESO	ESO con título	15,33	128,0	●
ESO sin título		63,90	86,0	●	

Fuente: INE y elaboración propia.

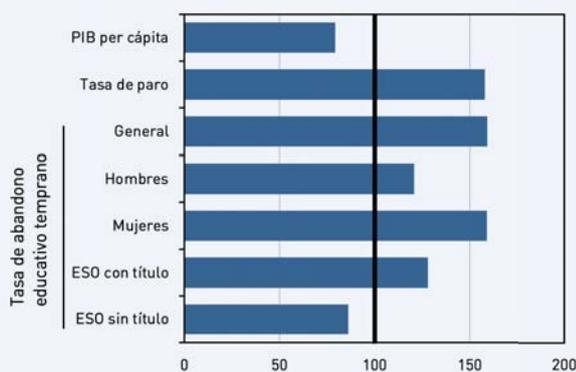
Nota: la información que aparece en esta ficha debe tratarse con cautela debido a la escasa muestra disponible.

Tasa de abandono educativo temprano. Ceuta, España y UE-28. 2005-2020



Fuente: Eurostat, INE y elaboración propia.

Ceuta en el contexto nacional. 2020. (España=100)



Nota: El PIBpc refiere a 2019.

Fuente: INE y elaboración propia.

VARIABLE		MELILLA	EN RELACIÓN CON ESPAÑA (%)	SITUACIÓN RESPECTO A LAS VARIABLES	
Variables de entorno económico y demográfico	PIB (millones de €). 2019	1.623	0,1		
	Población (personas). 2019	84.399	0,2		
	Ocupados (personas). 2019	30.064	0,1		
	PIB per cápita (€ por habitante). 2019	19.230	72,8	●	
	Productividad del trabajo (€ por ocupado). 2019	53.984	87,7	●	
	Tasa de paro. 2020	23,6	152,1	●	
	Tasa de empleo. 2020	47,5	98,0	●	
Tasa de abandono por categorías. Media 2014-2020	General. 2020	22,84	142,3	●	
	Según sexo	Hombres	27,34	121,6	●
		Mujeres	21,98	151,0	●
	Según edad simple	Población de 18 años	14,11	119,8	●
		Población de 19 años	21,38	140,8	●
		Población de 20 años	26,02	149,4	●
		Población de 21 años	29,31	153,0	●
		Población de 22 años	25,80	127,9	●
		Población de 23 años	28,42	128,2	●
		Población de 24 años	26,76	110,1	●
		Población de 18 a 24 años	24,63	132,4	●
	Según nacionalidad	Nacionales	20,55	127,7	●
		Extranjeros	59,82	164,5	●
	Según nivel de estudios del padre	Hasta secundaria obligatoria	27,36	116,6	●
		Secundaria postobligatoria	11,69	127,6	●
		Universitarios	6,45	174,6	●
	Según nivel de estudios de la madre	Hasta secundaria obligatoria	26,67	102,4	●
		Secundaria postobligatoria	7,36	67,9	●
		Universitarios	3,72	95,1	●
	Según éxito en la ESO	ESO con título	12,78	106,7	●
ESO sin título		80,46	108,3	●	

Fuente: INE y elaboración propia.

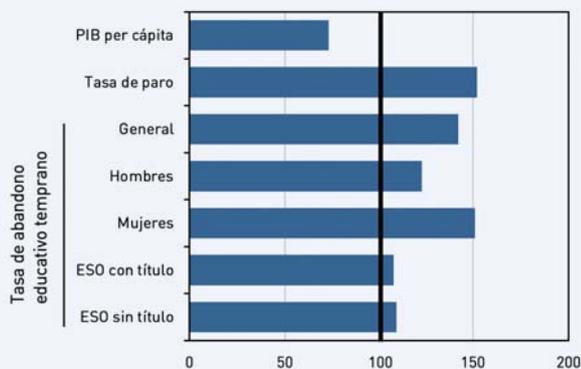
Nota: la información que aparece en esta ficha debe tratarse con cautela debido a la escasa muestra disponible.

Tasa de abandono educativo temprano. Melilla, España y UE-28. 2005-2020



Fuente: Eurostat, INE y elaboración propia

Melilla en el contexto nacional. 2020. (España=100)



Nota: El PIBpc refiere a 2019.
Fuente: INE y elaboración propia.

DESCRIPCIÓN DE INDICADORES

Fracaso escolar

DEFINICIÓN. Porcentaje de jóvenes que al finalizar los estudios obligatorios no obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria.

FUENTE. Indicadores comentados sobre el sistema educativo español 2020. Fundación Europea Sociedad y Educación.

PIB

DEFINICIÓN. Valor monetario de la producción de bienes y servicios de demanda final de un país o región durante un año.

AÑO. 2019.

FUENTE. *Contabilidad Regional de España. Base 2015*. Instituto Nacional de Estadística.

Población

DEFINICIÓN. población residente en España en un año.

AÑO. 2019.

FUENTE. *Cifras de población*. Instituto Nacional de Estadística.

Ocupados

DEFINICIÓN. personas de 16 y más años que durante la semana de referencia han tenido un trabajo por cuenta ajena (asalariados) o ejercido una actividad por cuenta propia.

AÑO. 2019.

FUENTE. *Encuesta de población activa*. Instituto Nacional de Estadística.

PIB per cápita

DEFINICIÓN. PIB respecto de la población.

AÑO. 2019.

FUENTE. *Contabilidad Regional de España y Encuesta de población activa*. Instituto Nacional de Estadística.

Productividad del trabajo

DEFINICIÓN. PIB respecto de los ocupados.

AÑO. 2019.

FUENTE. *Contabilidad Regional de España y Encuesta de población activa*. Instituto Nacional de Estadística.

Tasa de paro

DEFINICIÓN. Porcentaje de población parada sobre la población activa.

AÑO. 2020.

FUENTE. *Encuesta de población activa*. Instituto Nacional de Estadística.

Tasa de empleo

DEFINICIÓN. Porcentaje de población ocupada sobre la población de 16 y más años (población en edad de trabajar).

AÑO. 2020.

FUENTE. *Encuesta de población activa*. Instituto Nacional de Estadística.

Tasa de abandono educativo temprano

DEFINICIÓN. Porcentaje de población de 18 a 24 años que tiene como máximo el título de enseñanza secundaria obligatoria y no está cursando ningún tipo de formación.

AÑO. 2020.

FUENTE. *Encuesta de población activa*. Instituto Nacional de Estadística.

Nota. La información que aparece en las fichas regionales sobre las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla debe tratarse con cautela debido a la escasa muestra disponible de estos territorios.

SÍNTESIS CAPÍTULO 4

Este capítulo empieza por preguntarse si es peor la situación de los que abandonan que la de quienes obtuvieron la secundaria superior o algún título superior. En efecto, los que dejan los estudios presentan tasas menores de empleo y tasas mayores de paro y de temporalidad, sobre todo entre los varones. Además de afrontar un mayor riesgo de caer en el paro, presentan una menor probabilidad de abandonar esa situación. Con respecto al tipo de empleo que logran, están sobrerrepresentados en los puestos de baja cualificación, con remuneraciones menores y en sectores como la agricultura o la construcción.

A diferencia de aquellos que continúan sus estudios, los que abandonan recurren más al autoempleo para insertarse en el mercado de trabajo (una fórmula en la que las credenciales educativas son menos relevantes) y tienen más cerrado el acceso al sector público, en el que las credenciales educativas son especialmente necesarias.

Los datos indican que no todos los que abandonaron sus estudios son iguales. No es lo mismo abandonar habiendo acabado la ESO que no habiéndola terminado. En bastantes indicadores no existen grandes diferencias entre abandonar con la ESO y tener la secundaria superior o un título equivalente, sino que la brecha fundamental se da entre los que abandonan sin la ESO y el resto de los niveles, aunque los universitarios pueden considerarse un mundo aparte, puesto

que sus datos casi siempre son mejores que los de cualquier otro nivel educativo. Además, en periodos de crisis, la situación de los que abandonaron sus estudios es crítica; en los periodos de bonanza no tanto.

¿Tiene consecuencias abandonar más allá de la primera juventud? Sí, sobre todo en las épocas de crisis. Durante esos periodos, la situación del empleo de los jóvenes, sea cual sea el nivel educativo, empeora de manera sobresaliente; pero, además de abandonar, estos jóvenes se distancian notablemente de los que han seguido estudiando, sobre todo en lo que respecta a las tasas de empleo de los varones y a las de paro de las mujeres.

A pesar de presentar una situación objetivamente peor en el mundo del empleo que los que cuentan con niveles educativos superiores, los que trabajan habiendo abandonado los estudios no están menos satisfechos con sus empleos que el resto. No obstante, sí están menos satisfechos con su vida, aunque ligeramente: en torno a medio punto en una escala de 0 a 10 para los que tienen entre 18 y 24 años. Esa menor satisfacción con la vida en comparación con los que siguen estudiando desaparece en la segunda fase de la juventud, entre los 25 y 35 años, excepto si se comparan con los universitarios, quienes, al obtener más dinero, están significativamente más satisfechos con la vida que el resto.

4. CARACTERÍSTICAS DEL EMPLEO Y SATISFACCIÓN DE LOS JÓVENES EN FUNCIÓN DEL ABANDONO EDUCATIVO¹

4.1. Introducción

El abandono educativo temprano está ligado a la coyuntura del mercado laboral y a la voluntad de encontrar empleo por parte de los jóvenes. Entre las razones de su abandono prematuro podrían señalarse dos: 1) no les compensa obtener formación adicional debido al esfuerzo que ello implica, tanto en coste monetario como en coste de oportunidad; 2) dada su situación personal o de su entorno socioeconómico, la probabilidad de completar con éxito esta formación adicional es demasiado baja.

El hecho de que los jóvenes abandonen o no sus estudios influye notablemente en la relación que mantienen con el mercado de trabajo. Si lo hacen, al principio su vinculación será más estrecha, pero también más errática y precaria. Esta relación –si no varía la formación adquirida posteriormente– podría determinar la futura forma de interaccionar con el mercado laboral, con una alternancia de periodos de contrataciones temporales y precarias y periodos de desempleo “con o sin prestación económica” más frecuente que en los sujetos que no abandonan. Desde este punto de vista, en el abandono educativo temprano podría iniciarse el camino hacia la pobreza y la exclusión social, dado que el desempleo y la precariedad se configuran en la actualidad como la puerta de entrada a estos fenómenos. Por tanto, las consecuencias socioeconómicas del abandono educativo temprano se extienden a lo largo de toda la vida y constituyen un obstáculo para la inserción en el mundo laboral, llegando a suponer en ocasiones un grave riesgo de exclusión.

Una política de comunicación que informe a los jóvenes de los efectos económicos, sociales y de inserción en la vida adulta en todas sus facetas podría alentar a continuar con la educación y la formación, evitando así males posteriores. Si a ello se añade el empleo de políticas educativas adecuadas y dotadas presupuestariamente de forma suficiente y con acompañamiento de su correspondiente evaluación, se podría luchar contra el abandono escolar antes de que se produjera, ya que es preferible y conlleva menos costes reducir su incidencia que luchar más tarde contra sus efectos en el mercado de trabajo.

El objetivo de este capítulo es describir la situación laboral de los que abandonan la educación de manera prematura (a partir de aquí se adoptará para ellos el acrónimo AET

1. De este capítulo son autores principales Juan Ignacio Martínez Pastor, Vicedecano de Investigación de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología y Profesor Titular de Sociología de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), y Ángel Soler, profesor e investigador de la Universidad de Valencia y del Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas (Ivie).

que, tal y como se ha señalado en el capítulo 1, significa literalmente abandono escolar temprano, término utilizado por Eurostat). En este capítulo se atiende a la cantidad de trabajadores en el mercado laboral; a cuántos son activos y están ocupados y parados; y también a la calidad de los empleos, medida en función de la temporalidad, los salarios de las ocupaciones y las situaciones profesionales.

El capítulo se divide en ocho apartados: el análisis de la actividad, la ocupación, el paro, la temporalidad y los salarios ocupan desde el tercero al séptimo apartado. El último se dedica a indagar en unos aspectos que prácticamente no han sido analizados para el colectivo de los que abandonan y que son una fuente importante de felicidad: la satisfacción con el empleo y con la vida. De este modo, el presente análisis aporta un punto de vista novedoso en este tipo de informes, que suelen centrarse únicamente en la descripción de las principales características sociodemográficas de los AET² y a resumir los indicadores laborales más relevantes.

Sobre la definición de los que abandonan la educación de manera temprana

Para el análisis de la situación de los AET en el mercado laboral, es útil recordar que, según la UE, el abandono escolar temprano se da cuando, entre los 18 y 24 años, se ha obtenido como mucho el título de la ESO y no se recibe ningún tipo de formación, sea reglada o no reglada. Cabe señalar que esta definición oficial mezcla conceptos: el título educativo obtenido y el hecho de estudiar o no estudiar. Esta mezcla puede dar lugar a paradojas. La primera paradoja consiste en que se incluye dentro del abandono prematuro a quienes en España han completado con éxito toda la educación obligatoria; en otras palabras, se considera prematuro el abandono de quien ha cursado los estudios obligatorios.

El ejemplo siguiente ilustra la segunda paradoja derivada de la anterior definición: quien ha obtenido la ESO y no estudia nada entre los 18 y 24 años es considerado un AET; mientras que quien no ha obtenido el título de la ESO, pero sí recibe en esa franja de edad algún tipo de formación, aunque sea no reglada, no se considera un AET. Ambas paradojas han de ser tenidas en cuenta cuando se valoren los datos presentados en este epígrafe y en los siguientes.

Antes de adentrarnos en los pormenores de los datos, conviene aclarar el enfoque utilizado para la descripción de los hechos en esta parte del informe. A la hora de describir las tasas, se ofrecerá ante todo la evolución de la situación laboral de los AET entre 2005 y 2020 comparándolos con los que no abandonan el sistema educativo. Un dato como el de que, en 2019, la tasa de empleo de los AET es del 50% significa que la mitad de ellos cuenta con un empleo remunerado y la otra mitad carece de él; no obstante, lograremos una idea mucho más precisa si observamos la evolución de la tasa a lo largo del tiempo.

Se comparan niveles educativos

A continuación, se expondrán otras comparaciones sumamente útiles y precisas que determinen la situación real de los AET en el mercado laboral. A pesar de las paradojas a las que da lugar la definición oficial, los cálculos se atienen a ella, habida cuenta de que es el

2. En este capítulo se utiliza el acrónimo AET para referirnos al abandono escolar temprano, o a los que abandonan la educación de manera prematura, según la definición de la UE.

indicador que utiliza la UE. No obstante, como el desempeño laboral varía mucho por nivel de estudios, cuando las encuestas así lo han permitido, se ha dividido a los AET en función de la obtención o no de la ESO, es decir, la secundaria obligatoria completa.

También se han considerado otros dos niveles educativos: el de quienes han obtenido la secundaria superior o equivalente y no siguen estudiando, y el de los universitarios o los que han obtenido una FP de grado superior y han finalizado esos estudios. Así pues, a lo largo del capítulo se han calculado las cuatro tasas antes mencionadas (actividad, empleo, paro y temporalidad) para estos cuatro colectivos:

- AET sin la ESO.
- AET con la ESO.
- Los que han obtenido la secundaria superior o equivalente y no han prolongado más los estudios (incluye la segunda etapa de la educación secundaria, tanto con orientación general como con orientación profesional).
- Los universitarios que han terminado la carrera o quienes han obtenido algún título de FP de grado superior.

Aunque, como veremos, se han agrupado algunos años en función de los ciclos económicos con el fin de aumentar el número de casos en los análisis por comunidades autónomas, la división entre los que solo superaron la educación primaria y los que lograron la ESO no ha sido posible en los análisis autonómicos. A nivel autonómico tampoco se muestran las tasas para los demás niveles educativos, lo que supondría exponer miles de datos, convirtiendo en ilegibles los resultados.

Por otra parte, cabe subrayar que no es lo mismo ser un AET si se vive en un ciclo económico alcista que en uno recesivo. La sociedad española se caracteriza, precisamente, por tener unas fases recesivas que afectan sensiblemente al empleo. Es bien conocido que, durante las crisis, la tasa de paro se dispara por encima del 20%, llegando incluso al 25%. Asimismo, en la fase alcista que tuvo lugar entre 1994 y 2007, el número de ocupados en España creció hasta algo más de 20 millones, un incremento sin parangón que cambió la historia laboral del país. De ahí que, además de la primera evolución general de los AET entre 2005 y 2020 año a año, las tasas específicas por los niveles educativos antes mencionados se hayan calculado para cuatro periodos distintos: el pico de la última fase alcista, 2006; un momento de plena crisis, el año 2012; 2019, el último año antes de la pandemia; y 2020, el último año para el que se dispone de todos los trimestres de la Encuesta de Población Activa.

A la hora de valorar los resultados, ha de tenerse en cuenta que este último año, 2020, es muy especial debido al COVID 19 y a las medidas adoptadas para paliar sus efectos en el mercado laboral.

En efecto, los datos de 2020 deben interpretarse con mucha cautela, puesto que la EPA, aunque sea la fuente más fiable para el análisis del mercado laboral, refleja unas líneas muy porosas entre algunas situaciones laborales cuya representación estadística a veces no es la real. Sirvan como ejemplo los inactivos que no pueden buscar trabajos, que bien podrían considerarse parados; los cientos de miles de personas en ERTes, o los autónomos con ceses temporales de actividad. En este sentido, los datos de 2019 pueden considerarse los últimos más sólidos para interpretar las tendencias que vienen de lejos.

En el análisis autonómico ha sido necesario agrupar años para contar con un número suficiente de casos en cada comunidad, dado que en la definición formal de AET solo están incluidos los que tienen entre 18 y 24 años, lo que supone una proporción muy pequeña de casos de esas edades para cada región. Así, para el periodo de bonanza se han agrupado los años 2005, 2006 y 2007, por ser los mejores de ese periodo en términos de empleo. Para la crisis se han elegido 2011, 2012 y 2013, que comprenden los puntos más bajos de la crisis y los anteriores a la recuperación. Por último, se han analizado los tres años completos más recientes: 2017, 2018 y 2019, excluyendo 2020 por ser un año extremadamente extraño debido a la pandemia y a que rompe la tendencia de los tres años precedentes. Si se trata de juntar años, no conviene mezclar 2020 con los anteriores. Esto implica que en total se hayan manejado 12 trimestres de la EPA para cada periodo, con lo cual las tasas por comunidades autónomas son más fiables. Las tasas se han calculado para el conjunto de cada uno de esos periodos, de acuerdo con los microdatos ponderados de cada trimestre.

Se comparan sexos

Es preciso advertir que, salvo el primer dato ofrecido para cada tasa, todos los demás se ofrecen para varones y mujeres por separado. El motivo de esta decisión estriba en que, si el comportamiento laboral varía mucho en función del ciclo, no varía menos para algunas tasas en función del sexo. Pese a que el modelo del varón proveedor y la mujer ama de casa se ha reducido muy rápidamente en España en las últimas décadas, en las que impera el modelo de los dobles ingresos, y pese a que es poco habitual que los jóvenes a esta edad formen una familia, siguen existiendo patrones laborales distintos para los varones y para las mujeres, sobre todo con respecto a la actividad laboral y a las tasas de empleo. De ahí la conveniencia de separar a los varones de las mujeres en los análisis, tal y como se hace en este capítulo.

Y se comparan dos grupos de edad para saber las consecuencias de ser un AET a lo largo de toda la juventud y no solo al inicio

Lejos de quedarse en una radiografía de la situación pasada y presente de los AET, el análisis actual amplía la perspectiva para saber qué ocurre más allá de las edades comprendidas en la definición formal, es decir, entre los 18 y 24 años. La situación de un AET durante los primeros años que siguen al abandono educativo puede ser mejor o peor. Ahora bien: ¿qué sucede después? ¿Qué ocurre cuando superan los 24 años y se adentran en las edades en las que son frecuentes la formación familiar y la consolidación laboral? Con el fin de dar respuesta a este interrogante se ha decidido calcular las mismas tasas para los que tienen entre 25 y 35 años. En este caso, se ha dividido a la población entre los siguientes niveles de estudio, con independencia de que cursen algún tipo de formación o no (en esas edades los estudios dejan de ser algo habitual):

- Primaria o menos
- Secundaria obligatoria o equivalente
- Formación Profesional
- Secundaria Superior o equivalente
- Universitarios

Para cada una de las tasas se ha calculado de manera complementaria un sencillo análisis de regresión. Dicho análisis tiene por objeto afinar más todavía las comparaciones. Desde el punto de vista laboral, la situación de un joven de 22 años que dejó de estudiar a los 16 es muy distinta de la de un recién graduado universitario de esa misma edad que lleva muy poco tiempo en el mercado laboral: algo que puede influir, por ejemplo, en las tasas de actividad, de empleo o de temporalidad. El análisis de regresión tiene en cuenta tanto esta realidad como las comunidades de residencia, de tal manera que las comparaciones entre individuos son más realistas. En este capítulo solo se comentan los resultados de estas regresiones en los casos más relevantes, es decir, cuando el tiempo en el mercado laboral cambia significativamente la interpretación de los porcentajes descriptivos ofrecidos en cada apartado. De nuevo, en los análisis por comunidades autónomas solo se muestran las tasas para los AET según la definición formal, esto es, para los que tienen entre 18 y 24 años, obteniendo así unos resultados más legibles y una lectura más abarcable. Todas las tasas del siguiente apartado provienen de la explotación de los microdatos de las EPAs trimestrales, excepto cuando se analizan los salarios, que solo están disponibles en las EPAs anuales.

4.2. La actividad

Este apartado comienza por la tasa de actividad. Una vez desglosada para los colectivos analizados, se ofrece información muy relevante que complementa la tasa inicial. En concreto, se analizan las diferentes situaciones de inactividad –que pueden obedecer a distintos motivos– y se detallan las razones por la que los inactivos no trabajan ni buscan empleo, cuestiones que conocemos gracias a la EPA.

4.2.1. La tasa de actividad

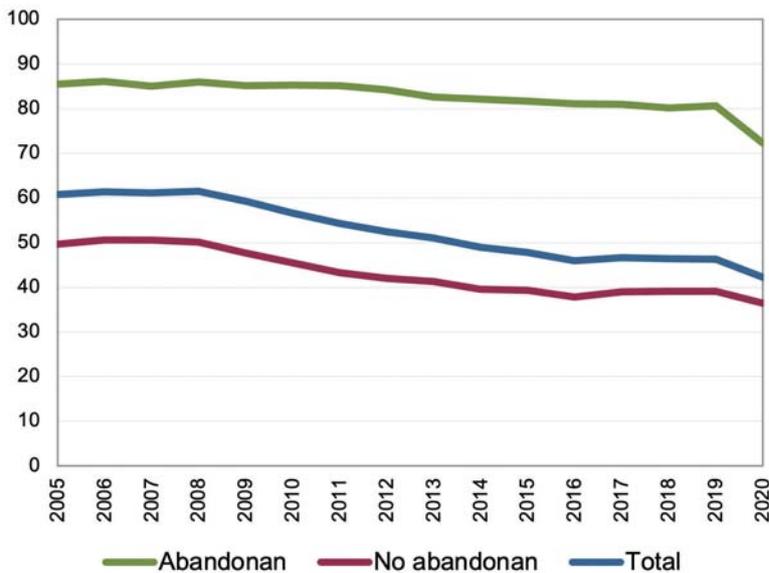
La tasa de actividad se calcula dividiendo a los activos (los ocupados más los parados) de un grupo determinado (edad, nivel de estudios, etc.) entre el total de la población de ese grupo. Una tasa de actividad baja no significa necesariamente un mal dato, sino un reflejo de la organización social. En las sociedades donde imperaba el modelo del varón proveedor y de la mujer ama de casa, las tasas de actividad de las mujeres, retiradas del mercado laboral, eran muy bajas. La tasa de actividad indica simplemente qué proporción de individuos trabaja o quiere trabajar de manera remunerada.

En el gráfico 4.1 se aprecia que, a lo largo del periodo analizado, los jóvenes que abandonan la educación muestran una tasa de actividad superior en más de 40 puntos porcentuales que aquellos que no lo hacen. Tal y como se verá más adelante, la razón es simple: en esas edades, muchos de los que decidieron no abandonar la educación siguen estudiando en el momento de la encuesta. Para ellos su trabajo es el estudio, por lo que son laboralmente inactivos.

El impacto de la pandemia provocada por el coronavirus SARS-CoV-2 sobre todas las esferas vitales del ser humano encuentra su reflejo, como es de esperar, en diversos indicadores del mercado de trabajo. La tasa de actividad en 2020 experimenta una reducción entre la población que abandona sus estudios (8,4 puntos porcentuales) que resulta más intensa que la observada entre aquellos que no abandonan (2,6 puntos porcentuales). Una de las razones se encuentra en que los jóvenes que abandonan prematura-

mente los estudios tienen una mayor predisposición a insertarse en el mercado laboral (mayor tasa de actividad) y, por tanto, se han visto afectados en mayor medida por la pandemia en su vertiente sobre el mercado de trabajo. No obstante, deben tenerse en cuenta las matizaciones que realiza el INE respecto de los efectos laborales de la pandemia en referencia a las definiciones de la población según su relación con la actividad³.

GRÁFICO 4.1. Tasa de actividad según abandono educativo temprano. España. 2005-2020 [porcentaje].



Fuente: INE y elaboración propia.

La actividad de los varones

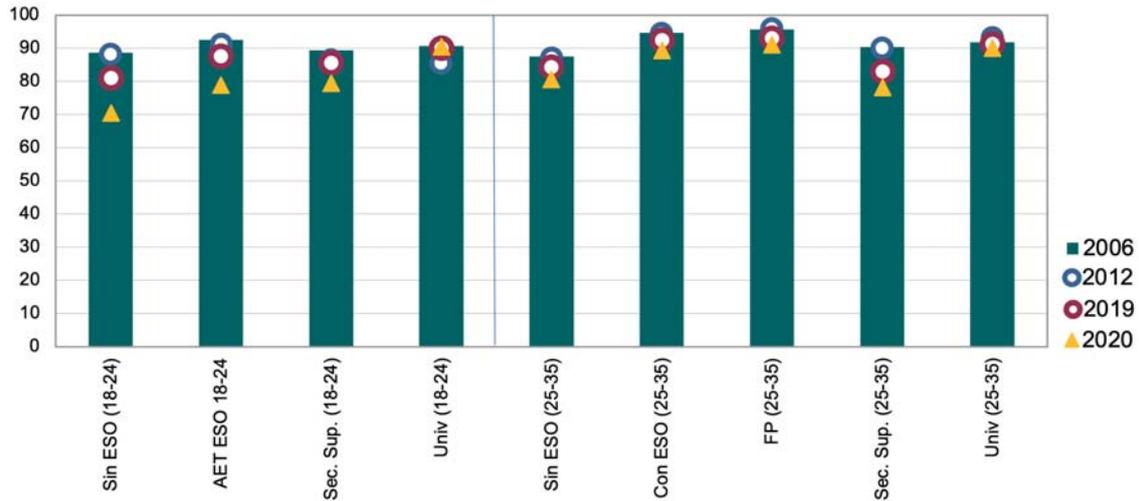
Visto este primer dato, merece la pena adentrarse en la situación por sexos, comparando a los AET con los que obtuvieron niveles de estudio más altos y en el momento de la encuesta no estaban estudiando. Esto es, ahora las comparaciones se establecen entre aquellos cuya dedicación principal no son los estudios.

El gráfico 4.2 representa las tasas de actividad de los varones por niveles educativos en dos grupos de edad (18-24 y 25-35) y en los años considerados representativos de la época de bonanza (2006) y de crisis (2012), en 2019, el año anterior a la pandemia, y en 2020, el año de la pandemia y el último completo disponible a la hora de elaborar este informe. Centrándonos en los más jóvenes y en 2019, el último año antes de la pandemia, destaca

3. En la nota de prensa del IV trimestre de 2020 el INE señala que “En la situación de alarma, en la que se ha producido el cese de muchas actividades y el confinamiento de la población, muchos trabajadores que han perdido su empleo no han podido utilizar ningún método de búsqueda por estar cerradas las empresas que podrían contratarles o imposibilitados de ejercer su actividad como autónomos, o bien no han podido incorporarse a un hipotético trabajo que les fuera ofrecido por tener que permanecer en casa cuidando de las personas dependientes de la familia (niños, ancianos, personas con discapacidad, etc.). El incumplimiento de alguna de estas dos condiciones de la definición de paro -búsqueda de empleo y disponibilidad para trabajar- determina que la persona no se clasifique como parada en la EPA sino como inactiva, lo que contribuyó al incremento de la categoría de inactivos en el segundo trimestre y a la posterior evolución contraria en el tercero y en el cuarto, una vez que se fue generalizando la desescalada”.

un primer dato: la tasa de actividad supera el 80% en todos los niveles. No obstante, se observa la primera brecha entre los AET que no han llegado a la ESO y el resto de niveles. No sucede lo mismo entre los AET que sí han obtenido la ESO y los niveles superiores, ya que todos ellos presentan tasas de actividad que rondan el 87%.

GRÁFICO 4.2. Tasas de actividad de varones de entre 18-24 y 25-35 años por niveles educativos en 2006, 2012, 2019 y 2020.



Fuente: EPAs, todos los trimestres de 2006, 2012, 2019 y 2020. Elaboración propia a partir de los microdatos.

A los 25-35 años, las tasas de actividad en 2019 se sitúan cerca del 92% para los que han finalizado la ESO, FP o estudios superiores, mientras que son menores para los que ni siquiera han obtenido la ESO y para los de secundaria superior. Si nos fijamos en las tasas de los otros periodos –los de bonanza y los de crisis–, las tasas de actividad de los AET son menores en comparación con otros niveles, pero solo si no se ha llegado a la ESO. En definitiva, del repaso de esta primera tasa se deduce que la brecha fundamental no se da entre los AET y el resto, sino entre los AET que no han obtenido el título de la ESO y los demás. Con respecto al efecto de la pandemia, cabe señalar que las tasas de actividad disminuyen y los hacen sobre todo para los AET más jóvenes. No sucede lo mismo, por ejemplo, con los universitarios, cuyas tasa de actividad prácticamente no han cambiado.

Como se ha indicado en la introducción, para saber si las diferencias entre los niveles educativos se deben a otros factores –por ejemplo, el que los AET se concentren en determinadas comunidades más o menos propensas a la actividad económica, o la diferencia en los años que hace que se dejó de estudiar (la edad potencialmente activa)–, se han llevado a cabo unos análisis de regresión que tienen en cuenta estos factores para los jóvenes entre 18 y 24 años⁴. Las tendencias descritas en el gráfico 4.2 se mantienen.

4. En concreto, se han realizado regresiones logísticas sobre la probabilidad de ser activo, estar empleado, parado o tener un contrato temporal. Se ha priorizado la simplicidad de los modelos. Por eso se han introducido como variables explicativas únicamente la comunidad autónoma de residencia, la edad potencialmente activa y los niveles de estudio. La edad potencialmente activa se refiere a la edad desde la que alguien termina sus estudios.

La actividad de las mujeres

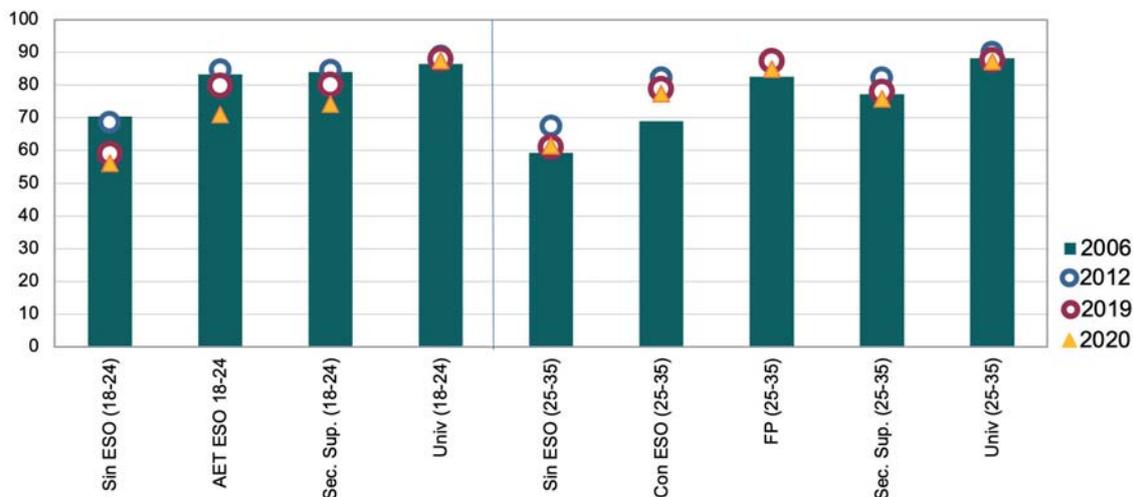
Las diferencias de actividad por niveles educativos sí son más marcadas en el caso de las mujeres. Con datos de la EPA de 2019, se aprecia una clara estratificación de esta tasa entre las mujeres más jóvenes: aquellas AET sin la ESO, con una tasa que ronda el 60%; las AET con la ESO y las que han obtenido la secundaria superior, con una tasa del 80%; y aquellas con estudios superiores, que presentan una tasa del 88%. Hay que subrayar que, si nos centramos en los AET, para la actividad es indiferente ser un AET con la ESO que no serlo y estudiar hasta la secundaria superior o equivalente. De nuevo la brecha se da solo para los AET que carecen del título de la ESO.

Entre las jóvenes de más edad, en la parte derecha del gráfico 4.3 se aprecia una estratificación parecida, solo que, en este caso, la actividad de las que cuentan con una FP o una titulación universitaria es sensiblemente mayor que las AET con la ESO. A este respecto, hay que recordar que la tasa de actividad indica el vínculo existente con el mundo del empleo, ya que el numerador suma a ocupados y parados. El hecho de que las mujeres que ni siquiera han alcanzado la educación obligatoria y el de que incluso las AET con la ESO presenten tasas de actividad menores que los otros niveles entre los 25-35 años, puede indicar que son madres con niños pequeños que han optado por dedicarse a la familia y se han apartado del mercado laboral, dado que el coste de oportunidad de hacerlo es bajo (reciben salarios menores que no les compensa mantener si tienen que cuidar a sus hijos y su pareja es solvente). Otra hipótesis que puede explicar este hecho es que las mujeres con esos niveles educativos ofrecen un atractivo tan escaso para el mercado laboral que una proporción de ellas se desanima en la búsqueda de empleo y pasa a la inactividad, es decir, ni tienen un empleo remunerado ni lo buscan.

El efecto de la pandemia con respecto a la tasa de actividad es parecido al que ha tenido en los varones. Las tasas de actividad han bajado sobre todo entre las AET y entre las jóvenes. No ha sucedido lo mismo entre las de 25-35 años, sea cual sea su nivel educativo, ni entre las universitarias, sea cual sea su grupo de edad.

Aunque algunos trabajan mientras estudian, sobre todo entre los universitarios, antes de los 25 años no suele ser habitual compatibilizar un trabajo a tiempo completo con los estudios universitarios. Como no se puede trabajar antes de los 16 años, si algún entrevistado dice que dejó de estudiar antes de esa edad, se considera que su edad potencialmente activa cuenta a partir de los 16 años.

GRÁFICO 4.3. Tasas de actividad de mujeres de entre 18-24 y 25-35 años por niveles educativos en 2006, 2012, 2019 y 2020.



Fuente: EPAs, todos los trimestres de 2006, 2012, 2019 y 2020. Elaboración propia a partir de los microdatos.

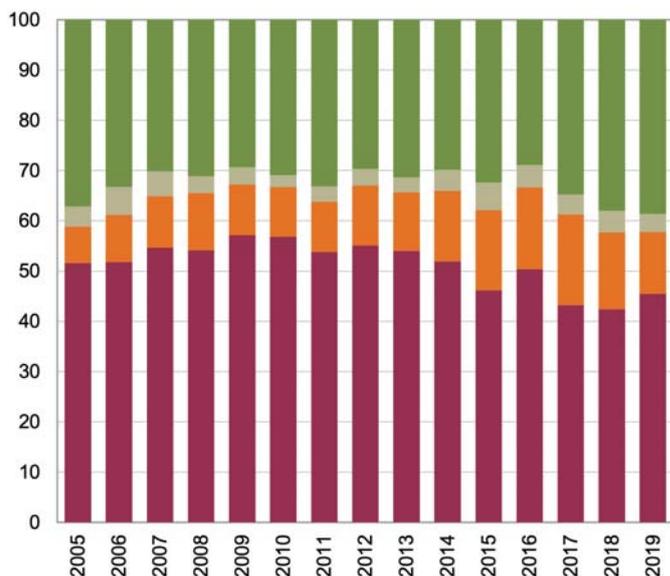
4.2.2. La situación de inactividad

Ser inactivo puede obedecer a distintas causas y la EPA permite saberlas. A continuación, se presentan una serie de datos para los que tienen entre 18 y 24 años y se consideran AET según la definición formal de Eurostat, y aquellos que no han abandonado la educación. Los datos indican que, en efecto, la situación de inactividad entre los jóvenes de 18 a 24 años es muy distinta entre aquellos que abandonan prematuramente la educación y la formación y los que continúan formándose (gráfico 4.4), independientemente de la coyuntura económica. De este modo, entre los jóvenes que no abandonan la principal situación de inactividad es ser estudiante –un 93% de los casos–: una situación que, por definición, no existe entre los jóvenes que abandonan.

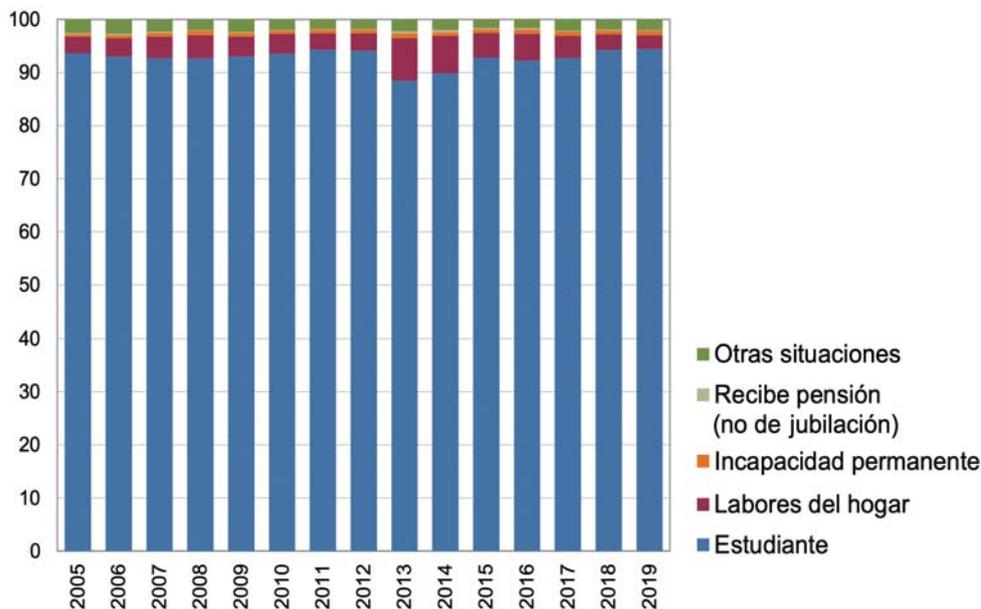
Entre aquellos que abandonan y son inactivos, más de la mitad se dedica a las labores del hogar, un 12% posee una incapacidad permanente, el 4% recibe una pensión que no es de jubilación y el 32% restante se incluye en la Encuesta de Población Activa en la categoría “otras situaciones”.

GRÁFICO 4.4. Características de las personas de 18 a 24 años inactivas según tipo de inactividad. España. 2005-2019 [porcentaje].

Han abandonado



No han abandonado



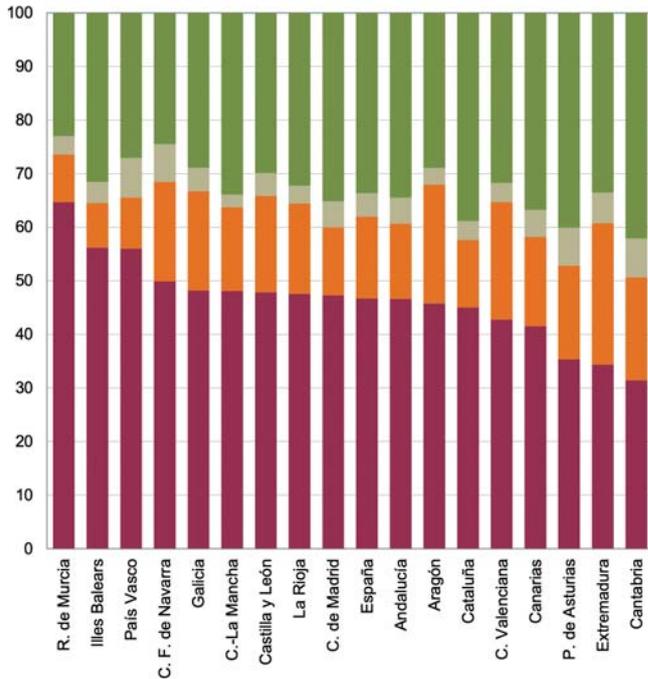
Fuente: INE y elaboración propia.

Las diferencias regionales en las situaciones de inactividad en el periodo 2014-2019 (gráfico 4.5) para la población joven que ha abandonado se concretan en que el porcentaje de personas dedicadas a las labores del hogar en Murcia, Baleares y País Vasco supera el 56%, mientras que en Cantabria y Extremadura no alcanza el 35%. Por otro lado, en Extrema-

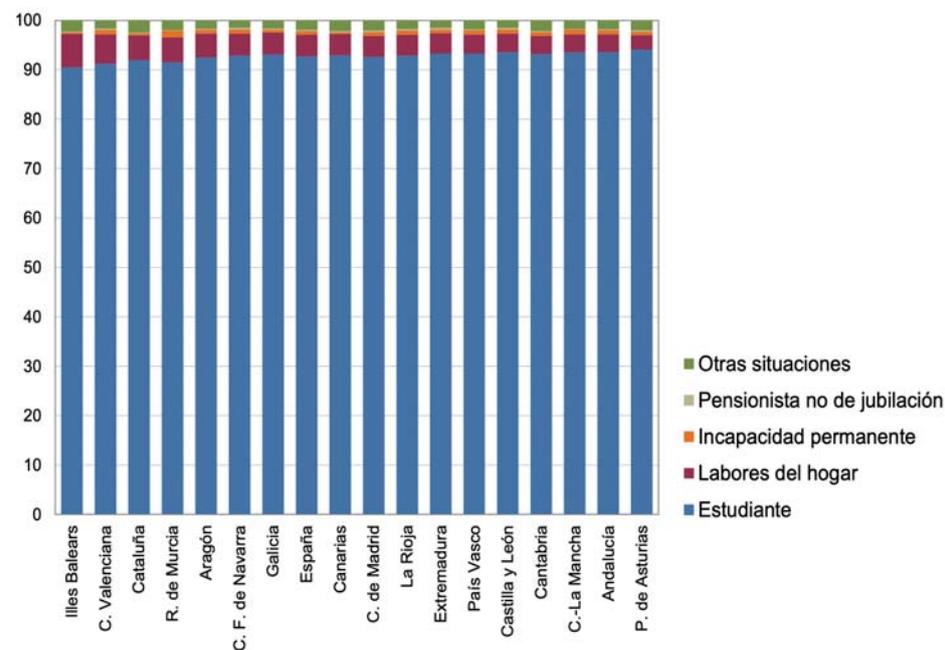
dura, Aragón y Comunidad Valenciana el porcentaje de jóvenes que abandona y tiene una situación de incapacidad permanente supera el 20%, mientras que en Baleares, Murcia y País Vasco el porcentaje no alcanza el 10%.

GRÁFICO 4.5. Características de las personas de 18 a 24 años inactivas. Comunidades autónomas. Media del periodo 2014-2019 [porcentaje].

Han abandonado



No han abandonado



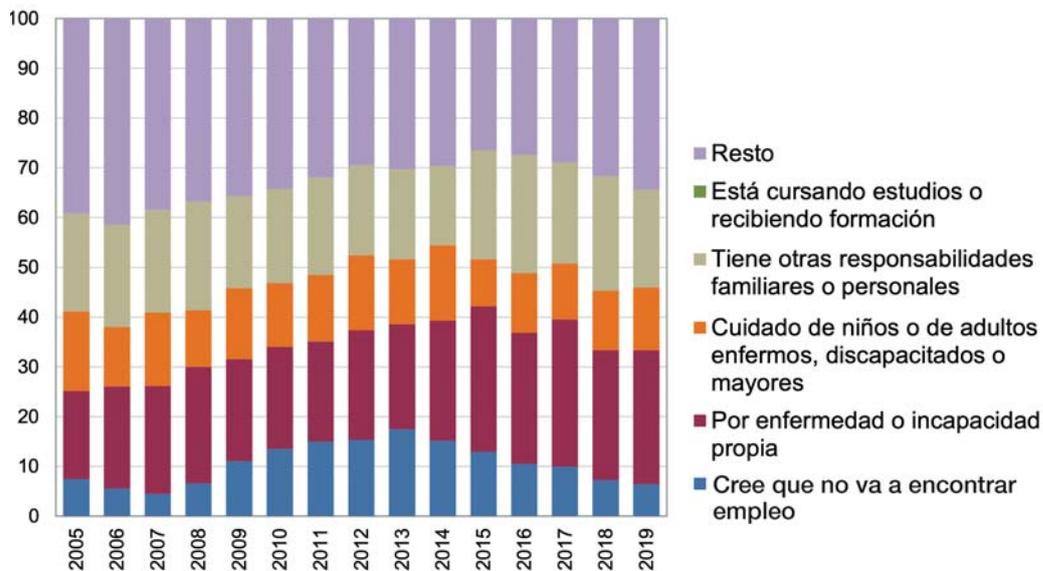
Fuente: INE y elaboración propia.

4.2.3. Las razones para no buscar empleo

Una de las características que debe cumplir la población inactiva es no buscar empleo. La EPA ofrece las razones por las que los individuos deciden no buscarlo. El abanico de motivos es muy diverso en función del colectivo que se analice. Por ello, al examinar las razones por las que los jóvenes de 18 a 24 años, que han abandonado prematuramente la educación y la formación, no busquen empleo (gráfico 4.6), se observa que la influencia del ciclo es determinante en época de crisis económica: de hecho, se aprecia un aumento del porcentaje de población que declara que cree que no lo va a encontrar, mostrando un promedio en el periodo de un 10% respecto del conjunto de razones. El cuidado de niños o de adultos enfermos, discapacitados o mayores es una razón aportada por el 13% de los inactivos en España. Le sigue en importancia, con un 20%, tener otras responsabilidades familiares o personales, y con un 23% sufrir una enfermedad o incapacidad propia.

GRÁFICO 4.6. Características de las personas de 18 a 24 años inactivas según razón para no buscar empleo. España. 2005-2019 [porcentaje].

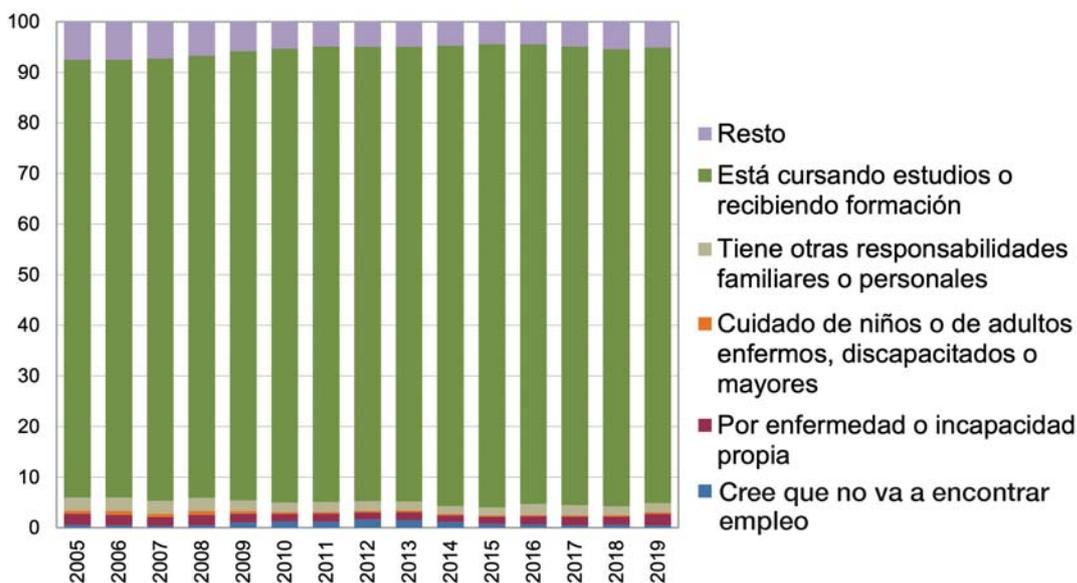
Han abandonado



[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

GRÁFICO 4.6. Características de las personas de 18 a 24 años inactivas según razón para no buscar empleo. España. 2005-2019 [porcentaje].

No han abandonado



Fuente: INE y elaboración propia.

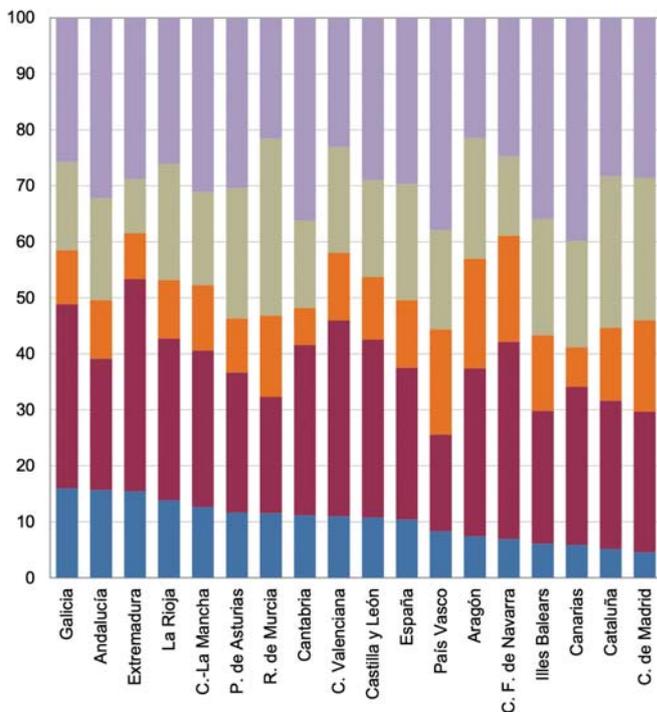
La radiografía cambia totalmente cuando se analizan las razones de los jóvenes de 18 a 24 años que no han abandonado sus estudios, ya que estar cursando estudios o recibiendo formación es la causa por la que el 90% opta por no buscar empleo. El resto de razones son residuales.

Las diferencias entre comunidades autónomas dentro del colectivo de aquellos que han abandonado sus estudios en el periodo 2014-2019 muestran que en Galicia, Andalucía y Extremadura creer que no se va a encontrar un empleo supone más del 15% de las razones, mientras que esta opción no supera el 6% en Madrid, Cataluña, Canarias y Baleares.

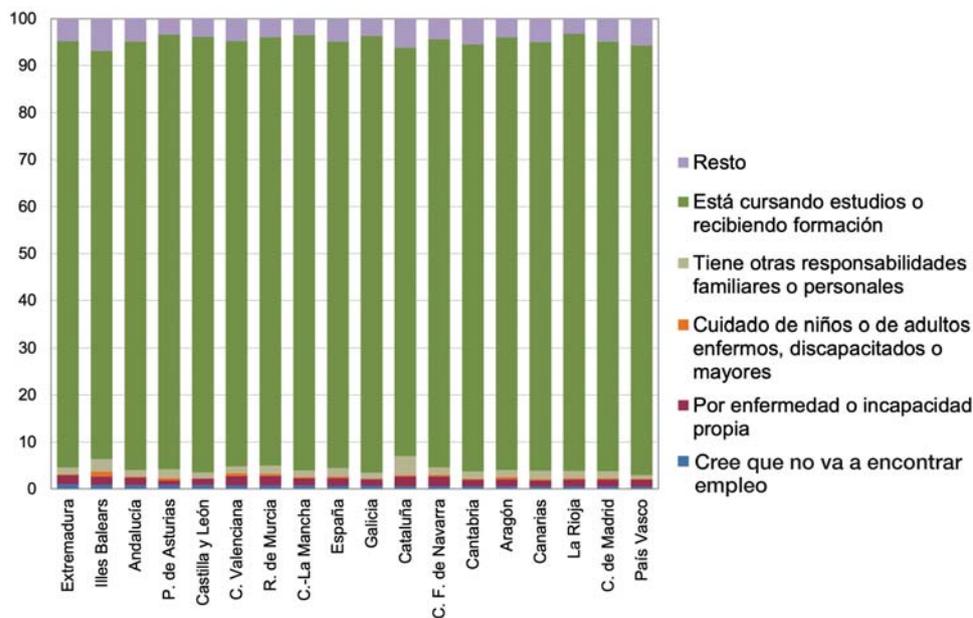
Tener una enfermedad o incapacidad propia es una razón señalada por más del 35% de los inactivos en Extremadura, Navarra y Comunidad Valenciana; sin embargo, en País Vasco y Murcia es inferior al 20%. En Cantabria, Canarias, Extremadura, Asturias y Galicia el cuidado de niños o de adultos enfermos, discapacitados o mayores es una causa que no supera el 10%, mientras que en Aragón y Navarra llega casi al 20%.

GRÁFICO 4.7. Características de las personas de 18 a 24 años inactivas según razón para no buscar empleo. Comunidades autónomas. Media del periodo 2014-2019 [porcentaje].

Han abandonado



No han abandonado



Fuente: INE y elaboración propia.

4.3. La ocupación

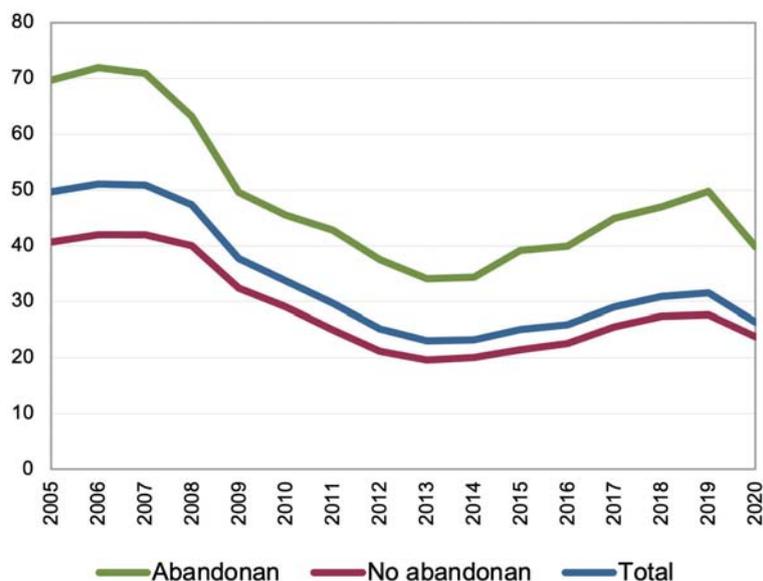
Este epígrafe ofrece aún más detalles acerca de los que tienen un empleo. Comienza con la descripción de la tasa de empleo para varios colectivos, tal y como se ha hecho con la actividad. A continuación, se describen las ocupaciones de los AET, sus sectores de actividad y sus situaciones profesionales (si son empresarios o asalariados). En este epígrafe se incluyen también unos análisis multivariantes sobre la probabilidad de trabajar en ocupaciones que requieren bastante cualificación y en sectores altamente tecnificados.

4.3.1. La tasa de empleo

La tasa de empleo es uno de los indicadores más importantes para analizar el mercado laboral, hasta el punto de que hace tiempo que la Comisión Europea tomó esta tasa como una de las de referencia para los objetivos 2020, por encima de la de paro. La tasa de empleo se obtiene dividiendo la población ocupada de un determinado grupo (de edad, estudios, etc.) entre el total de la población de ese mismo grupo. Se prefiere muchas veces a la tasa de paro, ya que el paro mezcla la realidad y el deseo. De hecho, para ser contabilizado como parado se requieren dos condiciones básicas: no tener un empleo remunerado y querer tenerlo. Esto último a veces es difícil de definir y, aunque las oficinas estadísticas elaboran definiciones precisas, ser considerado parado se mueve en ocasiones en el terreno de la subjetividad o se mide con criterios muy laxos, mientras que la tasa de empleo se suele tratar como un indicador más objetivo, ya que el numerador solo tiene en cuenta a los ocupados y el denominador a todos los demás, con independencia de que sean inactivos o parados.

Tal y como sucedía con la tasa de actividad, la tasa de empleo de los AET es sensiblemente superior a la de aquellos que no abandonan la educación. La razón es la misma: la mayoría de los que no son AET están estudiando en el momento de la encuesta, por lo que son inactivos. Recordemos que la tasa de empleo es el resultado del cociente entre población ocupada y el total de la población de 18 a 24 años. El gráfico 4.8 refleja muy bien la incidencia del ciclo económico en la tasa de empleo. Para los AET llega a superar el 70% en los años de bonanza, y desciende hasta la mitad en los peores momentos de la anterior crisis. El efecto de la pandemia vuelve a ser más intenso entre aquellos jóvenes que abandonaron sus estudios, al experimentar una mayor reducción en su tasa de empleo, reflejando su mayor vulnerabilidad.

GRÁFICO 4.8. Tasa de empleo según abandono educativo temprano. España. 2005-2020 [porcentaje].



Fuente: INE y elaboración propia.

La tasa de empleo de los varones

¿Qué nos dice la tasa de empleo de los AET si la comparamos con los que tienen más estudios y los han finalizado? Fundamentalmente dos cosas. En primer lugar, según los datos de 2019, cuanto mayor es el nivel educativo, mayor es la tasa de empleo. Las diferencias son apreciables. La tasa para los AET que no han logrado la ESO es del 47%, mientras que la de los universitarios –que no hay que olvidar que a esas edades llevan por término medio muchos menos años en el mercado laboral que los AET– alcanza el 72%. No obstante, estas diferencias por niveles de estudio no se aprecian tanto en el punto álgido de la bonanza ni en el de la crisis. En esos años, los que sufren la peor situación son los que ni siquiera superaron la ESO; los que sí la lograron, sin embargo, están en la misma posición que los que siguieron estudiando y obtuvieron el título de secundaria superior o equivalente. Los análisis de regresión que tienen en cuenta el tiempo en el mercado laboral amplían la brecha entre los universitarios y el resto de niveles.

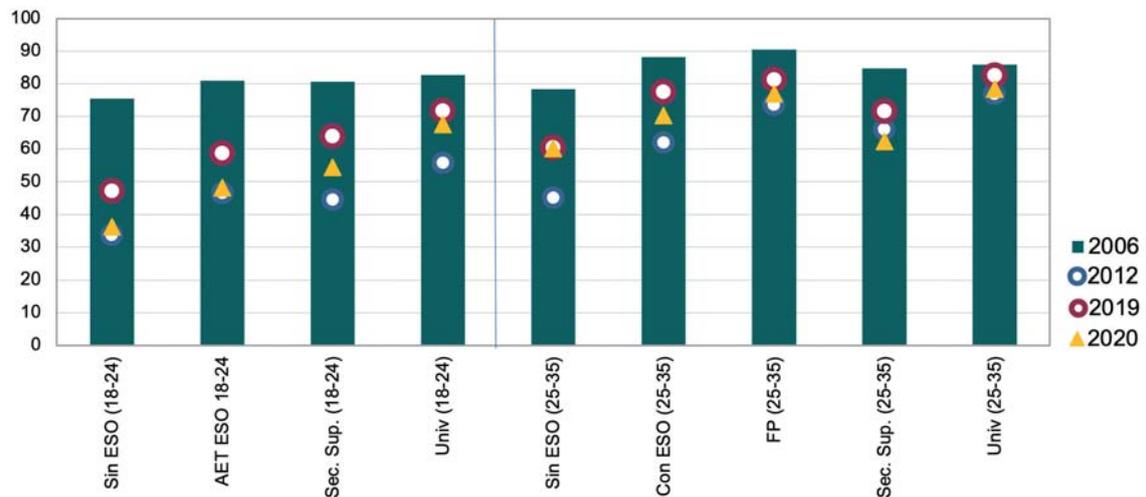
El segundo hecho destacable es que los ciclos económicos afectan bastante a cada nivel educativo. La diferencia entre las épocas de bonanza y las de crisis para los más jóvenes llevan a un descenso de esta tasa del 75 al 33% para los AET sin la ESO, y del 83 al 56% para los universitarios o los que tienen una FP de grado superior.

¿Qué sucede más allá de la primera etapa de la juventud? La parte derecha del gráfico 4.9 muestra que en las épocas de bonanza las tasas de empleo tienden a igualarse por lo alto. Así ocurrió en 2006, con tasas cercanas al 80% o superiores para todos los niveles educativos, incluso para los que solo tenían estudios primarios. En el peor momento de la crisis, la tasa baja considerablemente y más aún para los que tienen secundaria obligatoria o menos. Es decir, en las crisis no haber estudiado más allá de la educación obligatoria

se paga muy caro en las edades decisivas para la consolidación laboral y familiar. Las tasas de empleo en 2012 eran de solo el 45 y el 62% para los de primaria y secundaria obligatoria respectivamente, frente a tasas cercanas o superiores al 70% para los de FP o secundaria superior, y al 80% para los universitarios.

A diferencia de las tasas de actividad, la pandemia sí ha tenido un efecto notable en las tasas de empleo. Entre los AET más jóvenes, las ha reducido hasta niveles equiparables al peor momento de la anterior crisis. Para el resto de niveles, la reducción no ha sido tan drástica, aunque sí visible. Los efectos entre el grupo de edad más adulto, los que tienen entre 25-35 años, han sido menos drásticos, aunque se debe tener en cuenta que en el año de pandemia las estadísticas laborales camuflan situaciones de paro real bajo la etiqueta de “ocupados”.

GRÁFICO 4.9. Tasas de empleo de varones de entre 18-24 y 25-35 años por niveles educativos en 2006, 2012, 2019 y 2020.



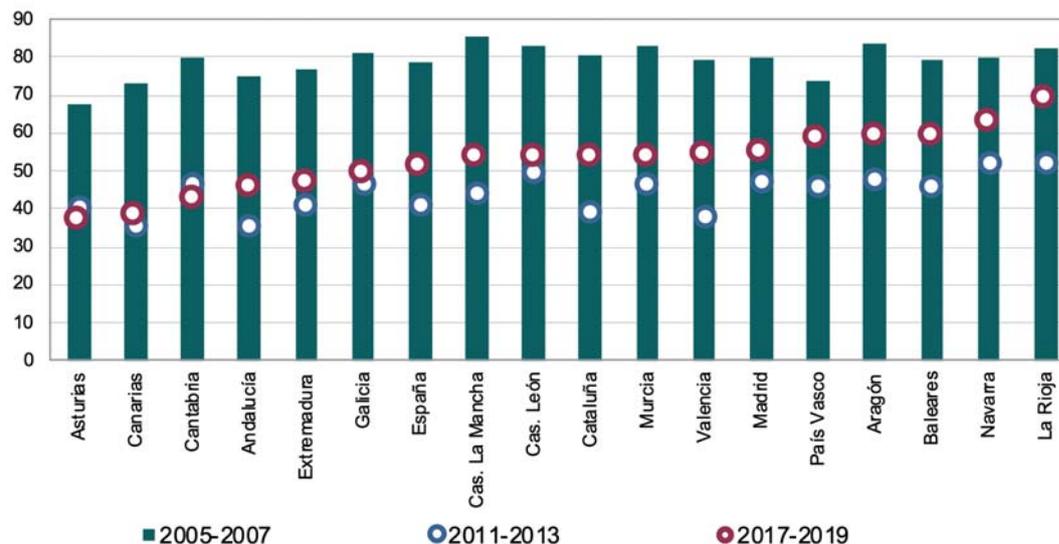
Fuente: EPAs, todos los trimestres de 2006, 2012, 2019 y 2020. Elaboración propia a partir de los microdatos.

El gráfico 4.10 presenta las tasas de empleo de los AET varones por comunidades autónomas. Como se ha advertido al comienzo de este capítulo, en este caso se muestran las tasas según la definición formal de la UE: tener entre 18 y 24 años, poseer como mucho el título de la ESO y no estar estudiando. Para aumentar el número de casos, se han agrupado 3 años para cada período y no se ha diferenciado entre los AET sin la ESO y con la ESO. El gráfico está ordenado de la CC. AA. cuya tasa es menor a la CC. AA. cuya tasa es mayor en el último período analizado (2017-2019).

Las cinco comunidades con unas tasas de empleo menores son Asturias, Canarias, Cantabria, Andalucía y Extremadura. Estas comunidades presentan además la siguiente particularidad: excepto en Andalucía, las tasas de empleo en 2019 apenas han despegado en comparación con los peores años de la crisis. En ninguna de estas comunidades las tasas de empleo superan el 50% en el conjunto del periodo analizado.

En el extremo opuesto se sitúan País Vasco, Aragón, Baleares, Navarra y La Rioja, con tasas por encima del 60% y claramente mayores que las sufridas durante las crisis económicas. No obstante, es común a todas las regiones una gran brecha entre el período de bonanza y la crisis.

GRÁFICO 4.10. Tasas de empleo de varones AET, 18-24 años [períodos 2005-2007, 2011-2013 y 2017-2019].



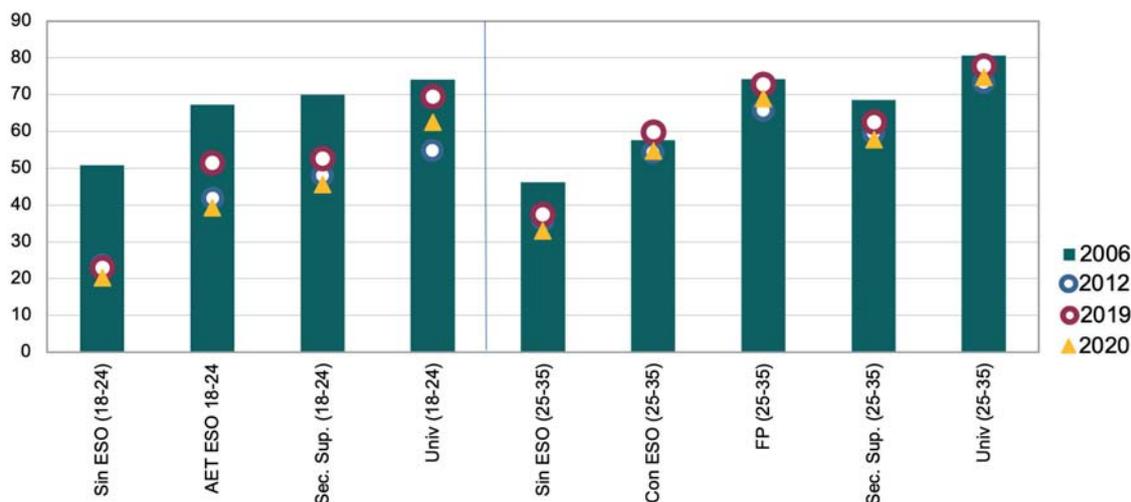
Fuente: EPAs, todos los trimestres de 2005, 2006, 2007, 2011, 2012, 2013, 2017, 2018 y 2019. Elaboración propia a partir de los microdatos.

La tasa de empleo de las mujeres

La tasa de empleo de las AET sin la ESO es sensiblemente inferior a la del resto de niveles. En la crisis y en 2019 apenas superaba el 20%, una cifra bajísima. En cambio, las diferencias entre las AET con la ESO y las que tienen secundaria superior son pequeñas en épocas de bonanza y en la actualidad. En 2019, la tasa para ellas supera ligeramente el 50%. Por lo demás, tal y como se observa en el gráfico 4.11, las tasas varían mucho en función de los ciclos, al igual que sucede con los varones. Aunque la crisis afecta a todos los niveles, el desplome para las AET sin la ESO es más pronunciado, puesto que la tasa se queda en la mitad que en la época de bonanza. La pandemia ha tenido el efecto de reducir la tasa de empleo hasta niveles parecidos o incluso inferiores a los de la última crisis económica que tuvo lugar entre 2008 y 2012, excepto para las universitarias.

Si nos centramos en las mujeres que tienen entre 25 y 35 años, las tasas de empleo las tasas de empleo se encuentran estratificadas por niveles educativos, aunque las diferencias no son excesivas entre las que estudiaron más allá de la ESO. Durante la crisis las tasas bajan para todos los niveles tal y como se aprecia en el gráfico 4.11. El análisis de regresión muestra que, si se consideran otras variables como el tiempo en el mercado laboral, se agrandan las distancias entre las que tienen primaria o menos y el resto.

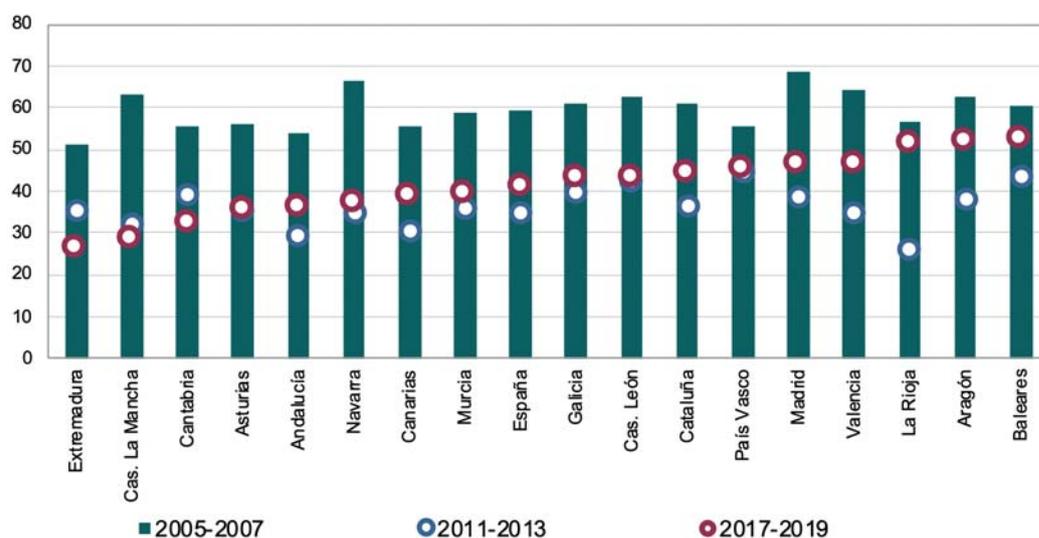
GRÁFICO 4.11. Tasas de empleo de mujeres de entre 18-24 y 25-35 años por niveles educativos en 2006, 2012, 2019 y 2020.



Fuente: EPAs, todos los trimestres de 2006, 2012, 2019 y 2020. Elaboración propia a partir de los microdatos.

Con respecto a la situación por comunidades, las que presentan una menor tasa de empleo para las AET en el período 2017-19 son Extremadura, Castilla La-Mancha, Cantabria, Asturias y Andalucía (ver gráfico 4.12). En ningún caso la tasa supera el 40%. Madrid, Valencia, La Rioja, Aragón y Baleares son las comunidades con una mayor tasa, rondando el 50%. En el periodo de bonanza, algunas regiones como Madrid o Navarra rozaron el 70%.

GRÁFICO 4.12. Tasa de empleo de las AET, mujeres 18-24 años [períodos 2005-2007, 2011-2013 y 2017-2019].



Fuente: EPAs, todos los trimestres de 2005, 2006, 2007, 2011, 2012, 2013, 2017, 2018 y 2019. Elaboración propia a partir de los microdatos.

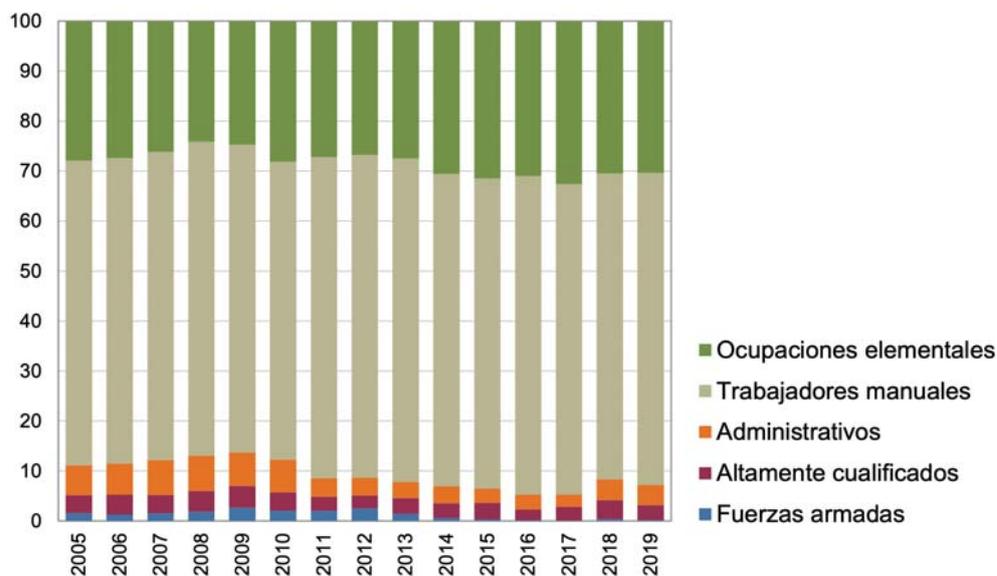
4.3.2. La ocupación del empleo principal

Una vez repasadas las tasas de empleo, parece oportuno exponer algunas características de las ocupaciones de los jóvenes entre 18 y 24 años que han abandonado tempranamente y las de aquellos que no lo han hecho. Comencemos por los tipos de ocupación. La clasificación nacional de ocupaciones (CNO) organiza los trabajos desempeñados en un conjunto de grupos claramente definidos de acuerdo con unos criterios de clasificación, como son el tipo de trabajo realizado y las competencias. Se entiende por competencias la capacidad para desempeñar las tareas inherentes a un empleo determinado, para lo cual se tienen en cuenta dos factores: el nivel y la especialización de las competencias. Con el objetivo de agilizar el análisis de los grupos de ocupación, se generan cinco colectivos básicos.

En el gráfico 4.13 se observa la escasa influencia de la coyuntura económica en la distribución de las ocupaciones independientemente de su situación educativa, al mantenerse estables los porcentajes por grupos de ocupación. La diferencia entre aquellos jóvenes que abandonan y los que no lo hacen es muy notable, pues en el primero de los grupos las ocupaciones elementales suponen alrededor de un 28%, mientras que en el segundo tan solo un 11%. Las ocupaciones manuales adquieren mayor relevancia entre los que abandonan sus estudios: el 62% tiene una ocupación de este tipo, frente al 50% de los jóvenes que prosiguen con sus estudios. Por lo tanto, mientras que el 25% de aquellos que no abandonan encuentran una ocupación altamente cualificada y un 12% trabaja desempeñando tareas administrativas, estos porcentajes se reducen al 3% y al 5% respectivamente entre los que abandonan.

GRÁFICO 4.13. Características de las personas de 18 a 24 años ocupadas según grupo de ocupación del empleo principal que desempeñan. España. 2005-2019 [porcentaje].

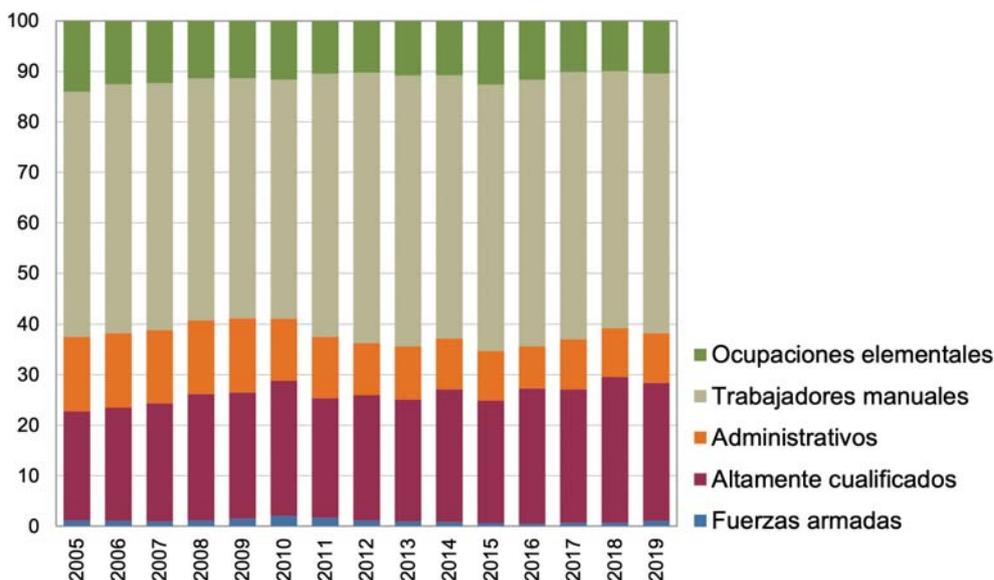
Han abandonado



[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

GRÁFICO 4.13. Características de las personas de 18 a 24 años ocupadas según grupo de ocupación del empleo principal que desempeñan. España. 2005-2019 [porcentaje].

No han abandonado



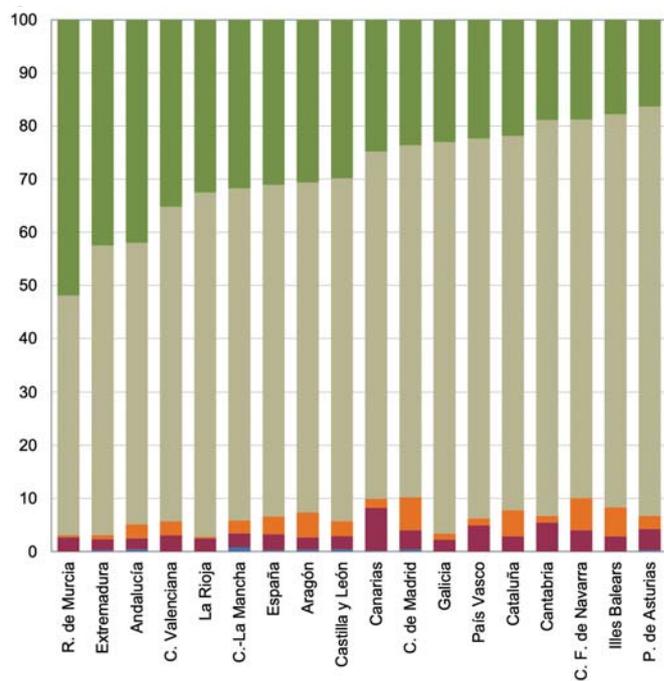
Fuente: INE y elaboración propia.

Las diferencias entre comunidades autónomas son relevantes especialmente en el grupo de ocupaciones elementales entre aquellos que abandonan sus estudios prematuramente (gráfico 4.14). Murcia, Extremadura y Andalucía muestran porcentajes que oscilan entre el 52% y el 42%, mientras que en Asturias, Baleares, Navarra y Cantabria el porcentaje no llega al 20%. En las distintas regiones españolas se observa un *trade-off* entre ocupaciones elementales y manuales, puesto que aquellas que tienen un menor porcentaje en las ocupaciones más básicas presentan un mayor porcentaje en ocupaciones manuales, manteniéndose prácticamente en los mismos valores las ocupaciones administrativas y altamente cualificadas, con muy escasa representación.

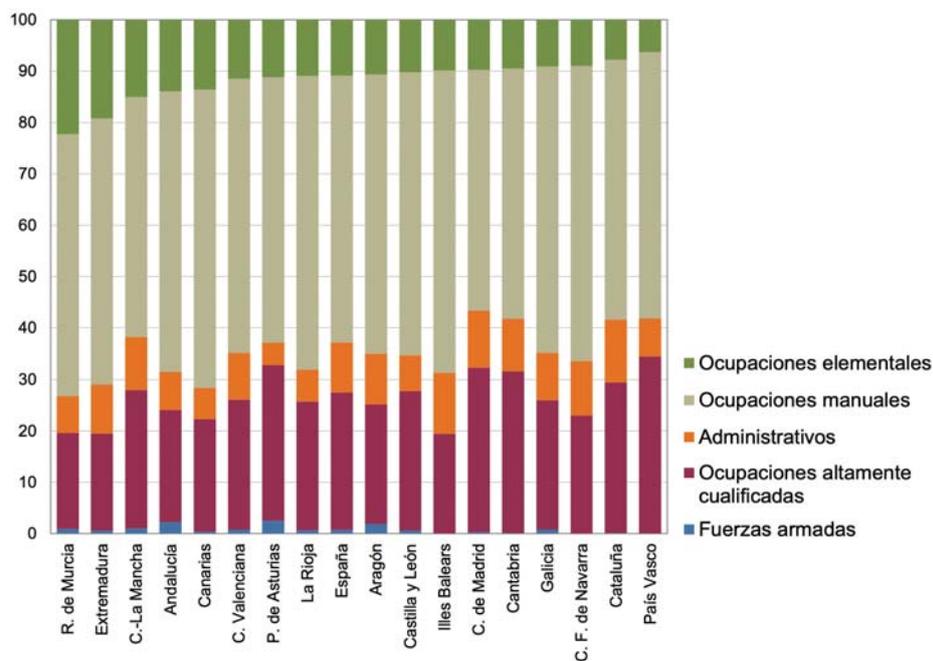
Entre aquellos que no han abandonado sus estudios las diferencias entre regiones son menos acusadas, si bien en Murcia, Extremadura y Castilla-La Mancha el porcentaje de trabajadores en ocupaciones elementales es superior al 15%, y en País Vasco, Cataluña y Navarra es inferior al 9%. El mayor peso de las ocupaciones altamente cualificadas se encuentra en País Vasco, Madrid, Cantabria y Asturias, superando el 30%, y el menor en Murcia, Extremadura y Baleares, sin alcanzar el 20%.

GRÁFICO 4.14. Características de las personas de 18 a 24 años ocupadas según sector de actividad del empleo principal que desempeñan. Comunidades autónomas. media del periodo 2014-2019 [porcentaje].

Han abandonado



No han abandonado



Fuente: INE y elaboración propia.

4.3.3. La rama de actividad del empleo principal

¿En qué sectores de actividad están ocupados los jóvenes AET entre 18 y 24 años, y los que no han abandonado de manera temprana la educación? En el gráfico 4.15 puede apreciarse lo siguiente: i) el sector servicios supone la principal fuente de empleo para ambos tipos de colectivos (los que abandonan y los que no); ii) la coyuntura económica hace variar de forma considerable el peso de los distintos sectores económicos; iii) los sectores en los que se ocupan los jóvenes entre 18 y 24 años presentan rasgos diferenciales en función del abandono educativo temprano.

En España, durante los años de expansión económica considerados en este informe, el peso en el sector servicios de jóvenes ocupados que habían abandonado era aproximadamente del 50%, mientras que para aquellos que seguían formándose rondaba el 75%. Asimismo, el sector de la construcción presentaba una sobrerrepresentación en los jóvenes que abandonaban, al suponer un 26% de los ocupados frente a un 9% en los que no abandonaban. La situación de la industria y la agricultura presentaba un mayor equilibrio, si bien es cierto que aquellos que abandonaban mostraban un mayor peso en estos sectores.

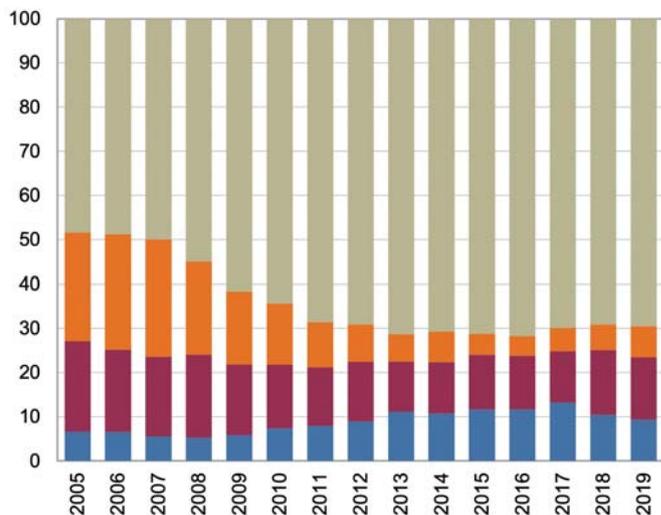
La posterior coyuntura adversa condujo a una importante reducción del sector de la construcción en términos de producción y de empleo y, como consecuencia, a una disminución de la presencia de los jóvenes empleados en este sector, siendo los más afectados los que habían abandonado sus estudios.

El sector industrial también experimentó un retroceso en el peso del empleo de los jóvenes, fundamentalmente de los que habían abandonado sus estudios. La agricultura y los servicios absorben gran parte del peso perdido por el resto de sectores en el colectivo de los que han abandonado.

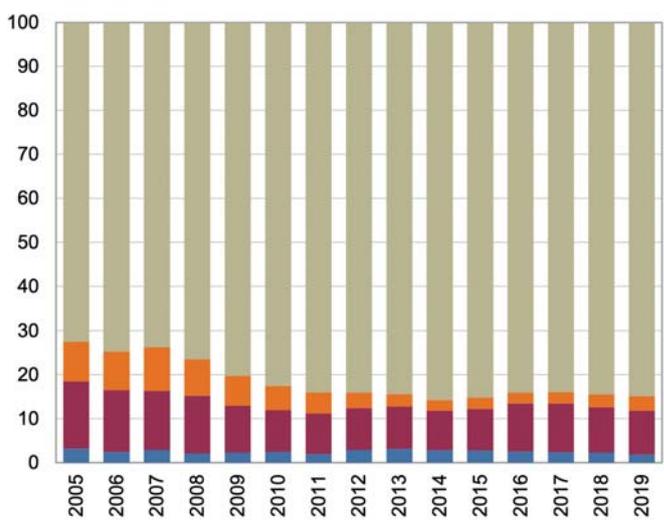
Con todo, en el peso de los ocupados por rama de actividad se observa una mayor volatilidad de aquellos que abandonan sus estudios frente a los que no lo hacen, pues, aunque estos últimos también se ven afectados por la coyuntura económica, su mayor empleabilidad en el sector servicios les confiere una mayor estabilidad.

GRÁFICO 4.15. Características de las personas de 18 a 24 años ocupadas según sector de actividad del empleo principal que desempeñan. España. 2005-2019 [porcentaje].

Han abandonado



No han abandonado



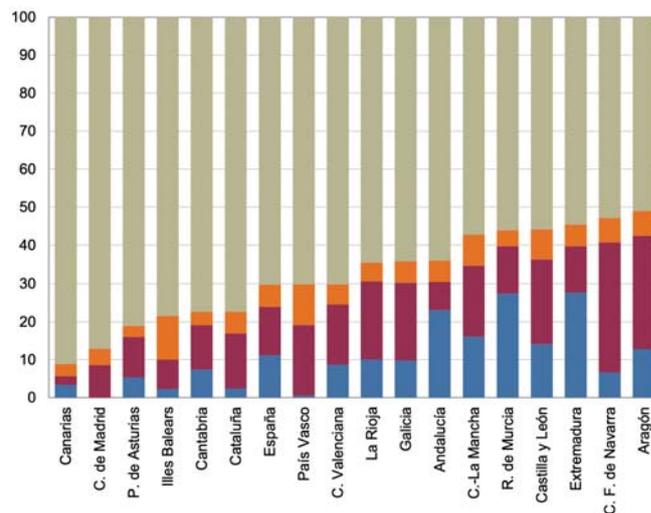
■ Agricultura ■ Industria ■ Construcción ■ Servicios

Fuente: INE y elaboración propia.

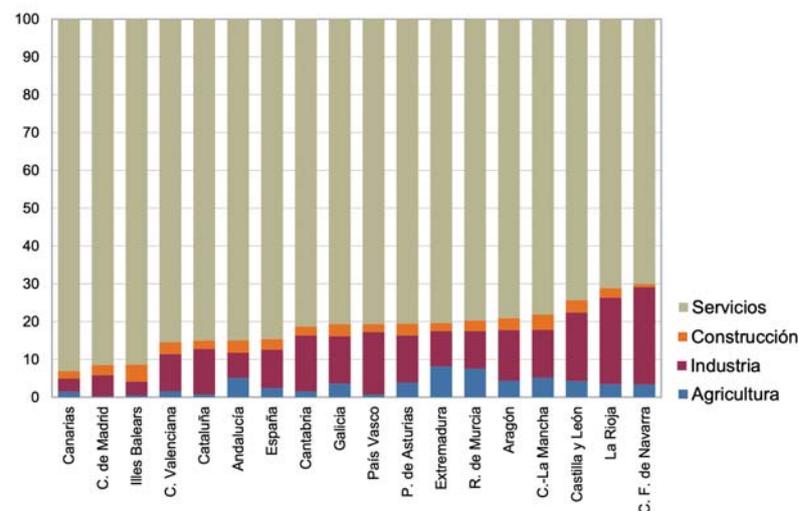
Las diferencias sectoriales por regiones en el periodo 2014-2019 son muy notorias (gráfico 4.16). En Canarias y Baleares, fruto del peso del sector turismo en la economía regional, el sector servicios supone entre el 80 y 90% del empleo de aquellos que abandonan y el 90% de los que no lo hacen. Entre aquellos que abandonan sus estudios la importancia del sector servicios se reduce casi al 50% en Aragón, Navarra, Extremadura, Castilla y León, Murcia y Castilla-La Mancha, regiones en las que la agricultura y la industria poseen un peso importante en el empleo para este colectivo. El sector construcción supone en este periodo un porcentaje de ocupados muy reducido respecto del periodo de auge, limitándose al 5,7% de los ocupados entre aquellos que abandonan y al 2,8% entre los que no lo hacen.

GRÁFICO 4.16. Características de las personas de 18 a 24 años ocupadas según sector de actividad del empleo principal que desempeñan. Comunidades autónomas. Media del periodo 2014-2019 [porcentaje].

Han abandonado



No han abandonado



Fuente: INE y elaboración propia.

Destaca el reducido peso del sector agrícola entre los que no abandonan los estudios frente a los que sí lo hacen (2,4% frente a un 11,1%). En Extremadura, región con mayor peso en empleo en este sector para los jóvenes de 18 a 24 años, el 27,6% de los que abandonan encuentran empleo en él, mientras que solo el 8,1% de los que siguen formándose se ocupan en este sector.

4.3.4. Trabajar en un empleo de alta cualificación y en un sector de alta tecnología

Una vez repasados los sectores de actividad y los grupos de ocupaciones, es oportuno explorar cómo influye contar con uno u otro nivel de estudios en la probabilidad de trabajar en una ocupación que requiere una alta cualificación, así como en la probabilidad de obtener un empleo en un sector de alta tecnología, analizando para ello a todos los ocupados, y no solo a aquellos con las edades comprendidas en la definición formal de los AET. Hasta ahora sabemos que ser un AET, sobre todo sin haber completado la ESO, tiene consecuencias en el hecho de trabajar o no hacerlo.

En la sociedad de la información los empleos de alta cualificación y los sectores en los que predomina la alta tecnología marcan líneas divisorias difíciles de traspasar para los que carecen de las aptitudes adecuadas. Se sabe, por ejemplo, que los trabajadores en este tipo de empleos están más protegidos en épocas de crisis, tienen salarios más elevados y disfrutan de mejores condiciones laborales, tanto en lo relativo a la autonomía en el trabajo y los tipos de contrato como en la satisfacción con el empleo.

Para saber la probabilidad de trabajar en estos sectores y ocupaciones se han realizado dos análisis *probit*. En el primero, la variable dependiente es trabajar en una ocupación que requiere una alta cualificación: en concreto, trabajar en alguna de las ocupaciones de los grupos 1 a 3 de la Clasificación Nacional de Ocupaciones de 2011, esto es, como director o gerente, técnico o profesional científico o intelectual, o como técnico o profesional de apoyo.

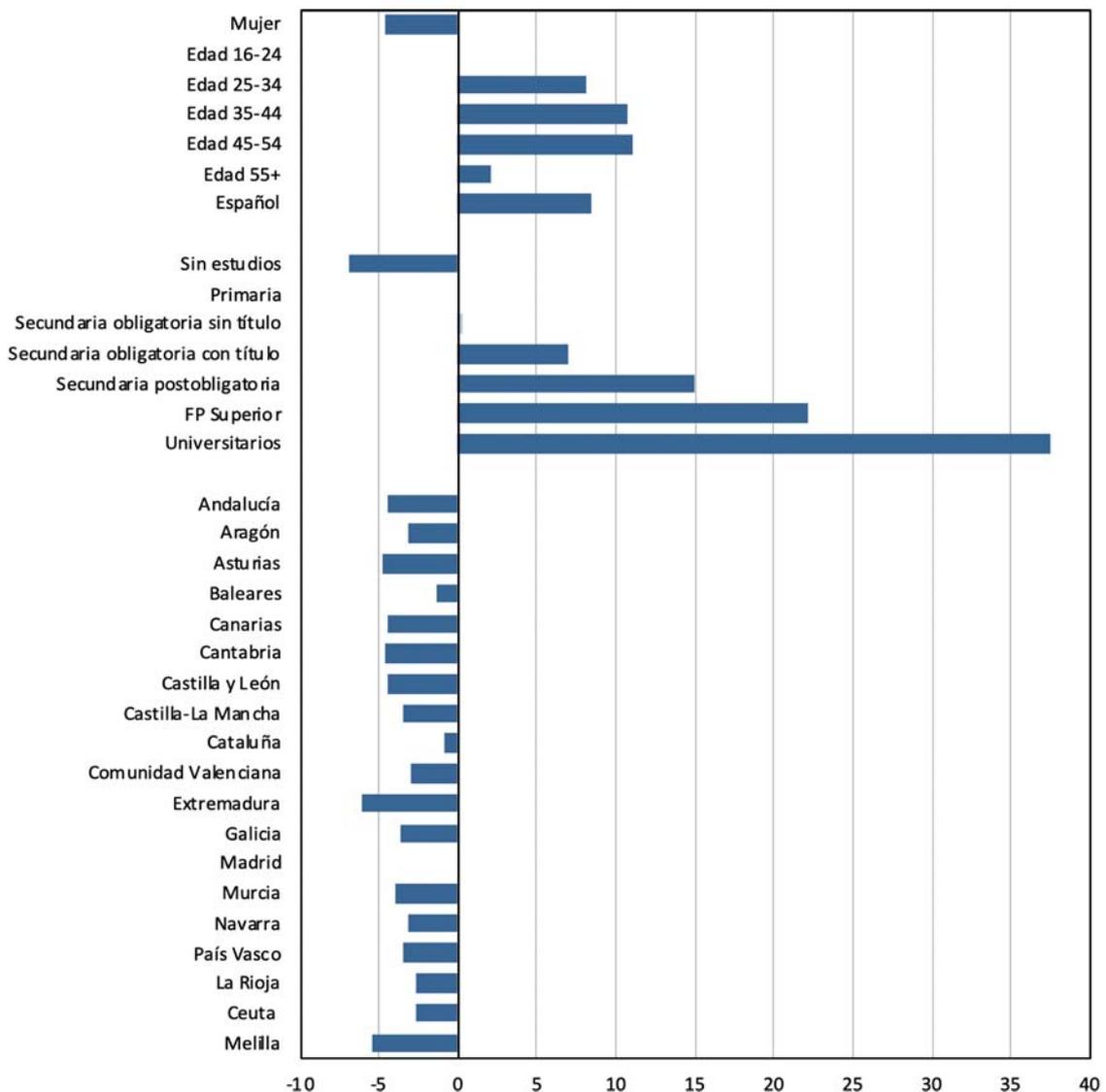
Las variables independientes o explicativas son el sexo, la edad, la nacionalidad (española o extranjera), los niveles educativos y la CC. AA. de residencia. El análisis arroja los siguientes resultados, que pueden verse en el gráfico 4.17. Ante todo, es oportuno fijarse en los efectos de los niveles educativos. Como es de prever, para trabajar en un empleo de alta cualificación los niveles educativos importan mucho. A igualdad de características, cuanto mayor sea el nivel de estudios, mayor probabilidad de trabajar en este tipo de empleos. La brecha entre alguien que no obtuvo el título de secundaria obligatoria o equivalente y un universitario alcanza nada menos que casi los 40 puntos porcentuales. La diferencia entre tener la secundaria obligatoria y la postobligatoria es de 8 puntos.

Además del nivel educativo, existen otros factores que, sin que varíen todos los demás, aumentan la probabilidad de trabajar en un empleo de alta cualificación. La edad es uno de ellos. Tener entre 25 y 54 años aumenta unos 10 puntos porcentuales la probabilidad de trabajar en este tipo de empleos en comparación con los menores de 25 años. Los mayores de 54 años también presentan una menor probabilidad de ocupar estos empleos en comparación con los trabajadores de mediana edad.

El sexo y la nacionalidad también importan. Las mujeres tienen una probabilidad de 5 puntos menor que los varones de trabajar en una ocupación de alta cualificación. Por su

parte, ser español aumenta la probabilidad en 8 puntos en comparación con los que no lo son. Por último, cabe destacar que la comunidad autónoma de residencia también influye en ocupar uno de estos puestos. No es extraño, ya que algunas ciudades y regiones suelen concentrar en mayor medida buena parte de ellos. Madrid es la comunidad donde se da la mayor probabilidad de tener un empleo de alta cualificación, seguida de Cataluña. La brecha con la que tiene una menor probabilidad, Extremadura, llega hasta los 6 puntos porcentuales. Es decir: a igualdad de características, la brecha entre residir en Madrid o en Extremadura es casi la misma que se da entre tener estudios primarios y tener el título de secundaria obligatoria.

GRÁFICO 4.17. Efectos en la probabilidad de tener un empleo altamente cualificado en 2019.



Nota: Análisis *probit*. El individuo de referencia del modelo estimado corresponde a un joven de sexo masculino, extranjero, de 16 a 24 años de edad y de la Comunidad de Madrid, cuyo máximo nivel de estudios terminados es primarios.

Fuente: INE y elaboración propia.

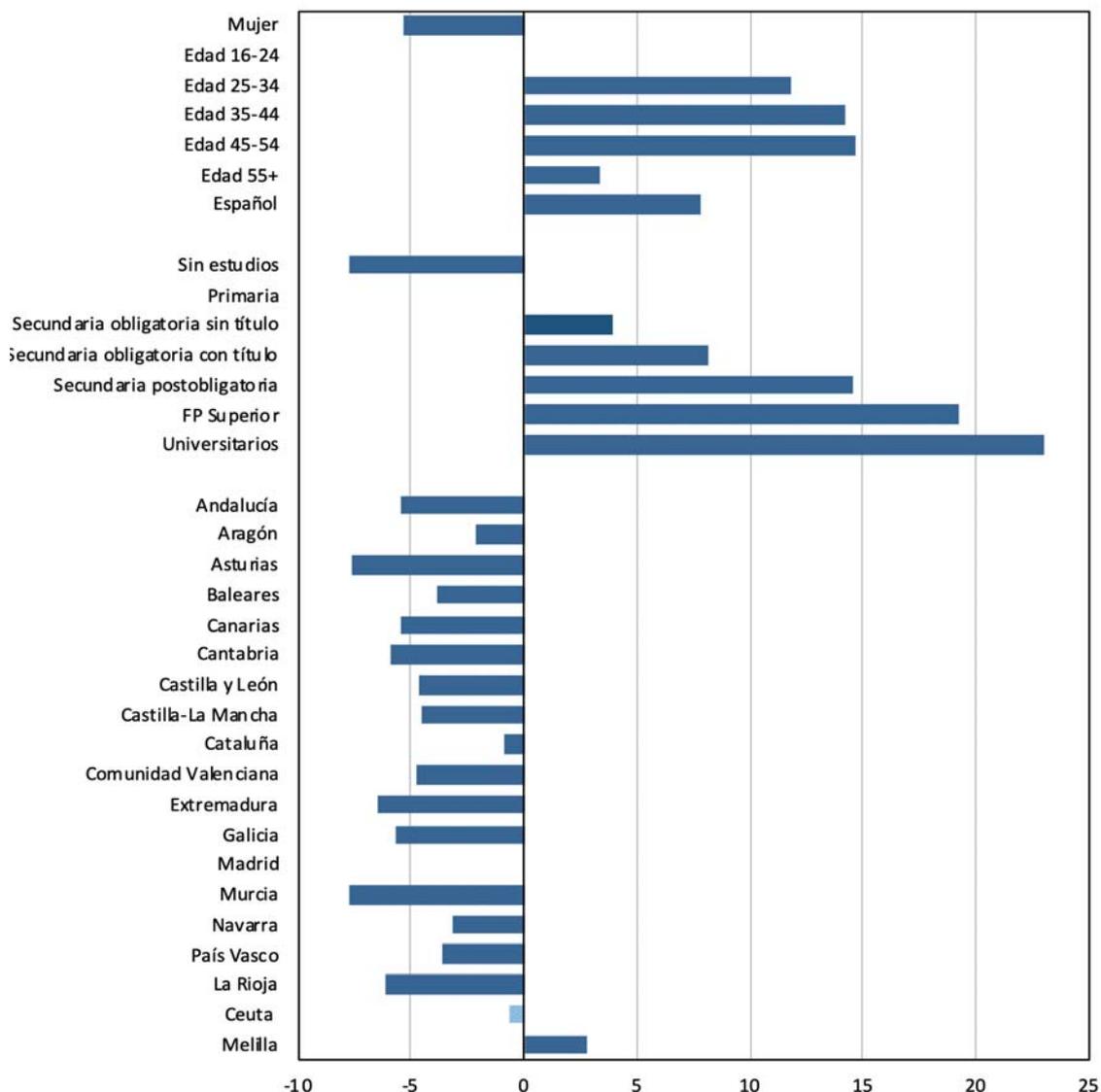
El siguiente gráfico presenta los efectos en la probabilidad de estar ocupado en un sector de alta intensidad tecnológica (KIA-*Knowledge Intensive Activities*). Se trata de los sectores de actividad basados en la proporción de personas con educación superior en industrias y servicios a partir de un cierto umbral⁵.

Los patrones son muy parecidos a los que acaban de describirse. Cuanto mayor es el nivel educativo, mayor probabilidad de ocupar un empleo en estos sectores. En este caso, la brecha entre alguien que no tiene el título de secundaria obligatoria y un universitario alcanza los 20 puntos porcentuales. La brecha entre los que tienen la secundaria obligatoria con título y los que han alcanzado la secundaria postobligatoria es de 6 puntos.

Por lo demás, a igualdad de características introducidas en el modelo (estudios, edad, nacionalidad y comunidad de residencia), las mujeres tienen una menor probabilidad de estar ocupadas en el sector de la alta tecnología (5 puntos menos que los varones), y los de mediana edad en torno a 13 puntos más que los jóvenes y alrededor de 10 más que los cercanos a la edad de jubilación. Las variables referidas a las comunidades autónomas revelan que de nuevo Madrid es la región con una mayor probabilidad de estar ocupado en el sector de la alta tecnología, y que Murcia y Asturias son las regiones donde existe una menor probabilidad. La brecha entre esos dos extremos es la misma que hay entre ser español o extranjero (ver el gráfico 4.18).

5. Los sectores de alta tecnología o de intensidad tecnológica alta se corresponden con los siguientes sectores a tres dígitos de la Clasificación Nacional de Actividades Económicas de 2009 (CNAE-2009): 201, 202, 203, 204, 205, 206, 211, 212, 261, 262, 263, 265, 266, 267, 268, 271, 272, 273, 274, 275, 279, 281, 282, 283, 284, 289, 291, 292, 293, 301, 302, 303, 304, 309, 325, 331, 332, 411, 531, 532, 582, 591, 592, 601, 602, 611, 612, 613, 619, 620, 631, 639, 641, 642, 643, 649, 651, 652, 653, 661, 662, 663, 681, 682, 683, 691, 692, 701, 702, 711, 712, 721, 722, 731, 732, 741, 742, 743, 749, 771, 772, 773, 774, 781, 782, 783, 799, 801, 802, 803, 811, 812, 821, 822, 823, 829, 841, 842, 843, 856, 900, 910, 920, 931, 932, 951.

GRÁFICO 4.18. Efectos en la probabilidad de trabajar en un sector de alta tecnología en 2019.



Nota: Análisis *probit*. El individuo de referencia del modelo estimado corresponde a un joven de sexo masculino, extranjero, de 16 a 24 años de edad y de la Comunidad de Madrid, cuyo máximo nivel de estudios terminados es primarios.

Fuente: INE y elaboración propia.

4.3.5. La situación profesional en el empleo principal

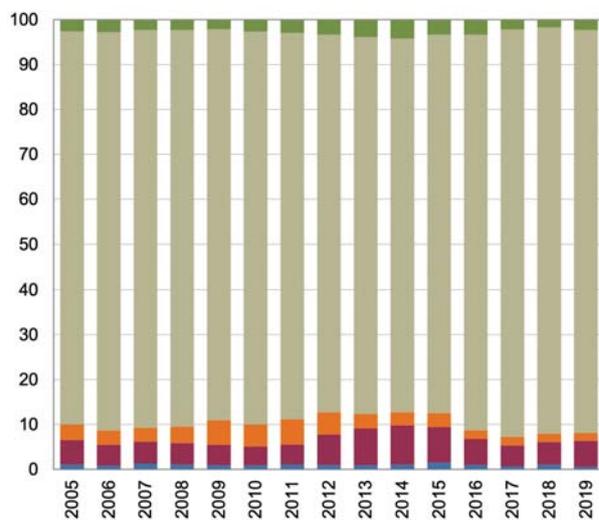
El último punto que se aborda en el análisis de la ocupación es la situación profesional (asalariado o empleador) en el empleo principal. La situación de los ocupados de 18 a 24 años no ha experimentado un cambio importante a lo largo del periodo 2005-2019 en España (gráfico 4.19). Entre la población que abandona sus estudios se observa que el 87% de ellos trabaja como asalariado del sector privado. También se aprecia que desde 2013 se inicia una reducción del porcentaje de ocupados en el sector público y un aumento de los empresarios sin asalariados o autónomos. El motivo es que, dadas las dificultades que

tienen para encontrar un trabajo por cuenta ajena, se ven forzados a trabajar por cuenta propia y forjarse ellos mismos un futuro.

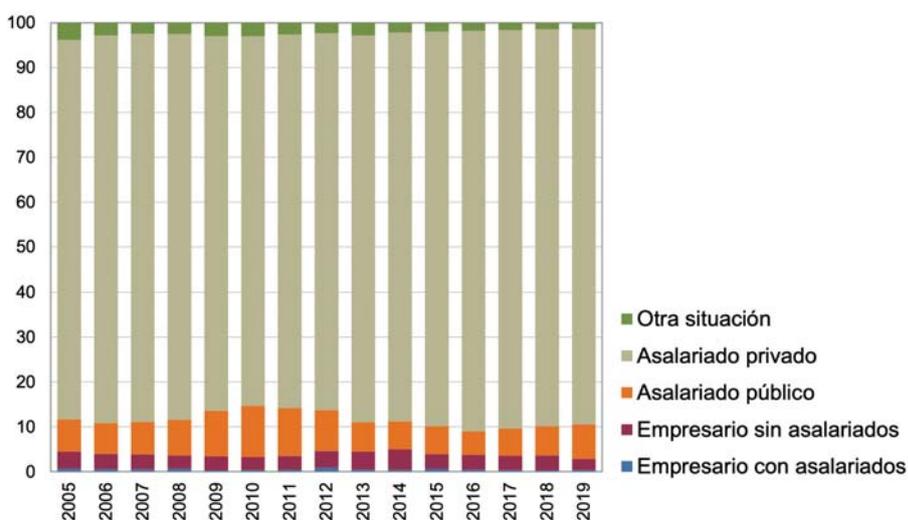
En el caso de los jóvenes que siguen con sus estudios, el peso de los ocupados en el sector privado es prácticamente el mismo que en el caso anterior. También se observa una reducción, aunque de menor intensidad, en su presencia en el empleo público, manteniéndose inalterado el porcentaje de empresarios sin asalariados en el periodo, que se sitúa en un 3,4% frente a un 5,7% de aquellos que abandonan.

GRÁFICO 4.19. Características de las personas de 18 a 24 años ocupadas según situación profesional del empleo principal que desempeñan. España. 2005-2019 [porcentaje].

Han abandonado



No han abandonado



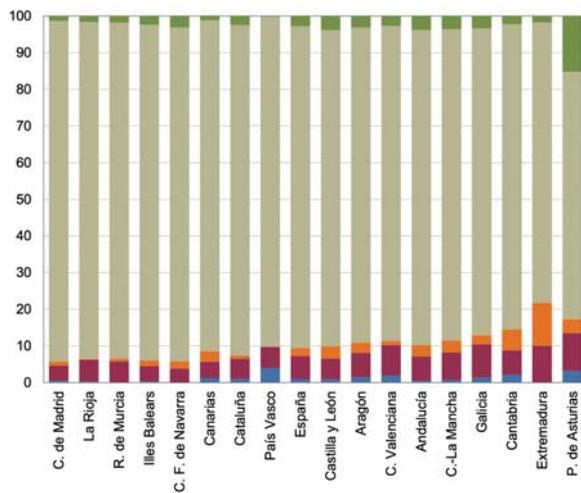
Fuente: INE y elaboración propia

En el análisis regional por situación profesional (gráfico 4.20), destaca Extremadura por el elevado peso del empleo público, tanto de los que abandonan como de los que siguen estudiando, con un 12% y 19% respectivamente, siendo la media nacional de un 2% y 6% respectivamente.

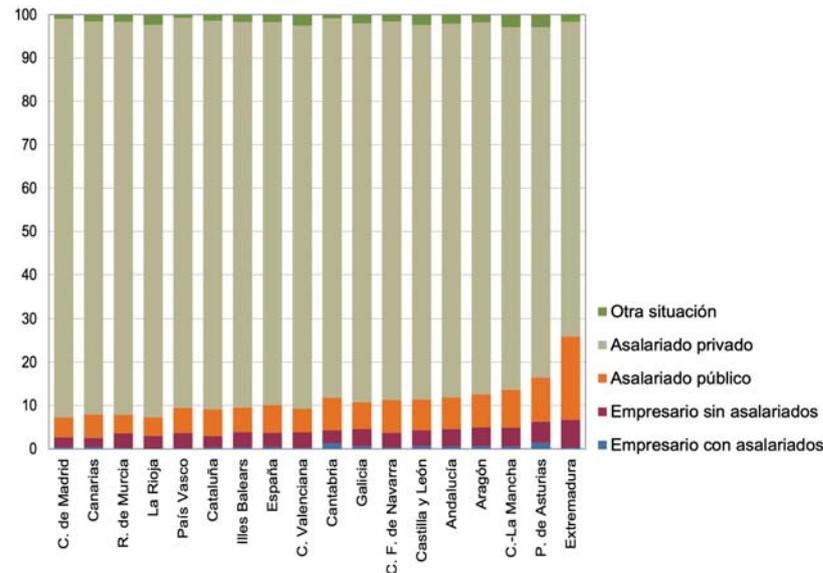
En Asturias, Extremadura y Galicia el porcentaje de ocupados que han abandonado sus estudios y trabajan como autónomos es superior al 9%, situándose la media nacional en el 6%. Estos porcentajes son más reducidos entre los jóvenes que no abandonan, aunque siguen estando a la cabeza Extremadura y Asturias con un 6% y un 5%, respectivamente.

GRÁFICO 4.20. Características de las personas de 18 a 24 años ocupadas según situación profesional del empleo principal que desempeñan. Comunidades autónomas. Media del periodo 2014-2019 [porcentaje].

Han abandonado



No han abandonado



Fuente: INE y elaboración propia.

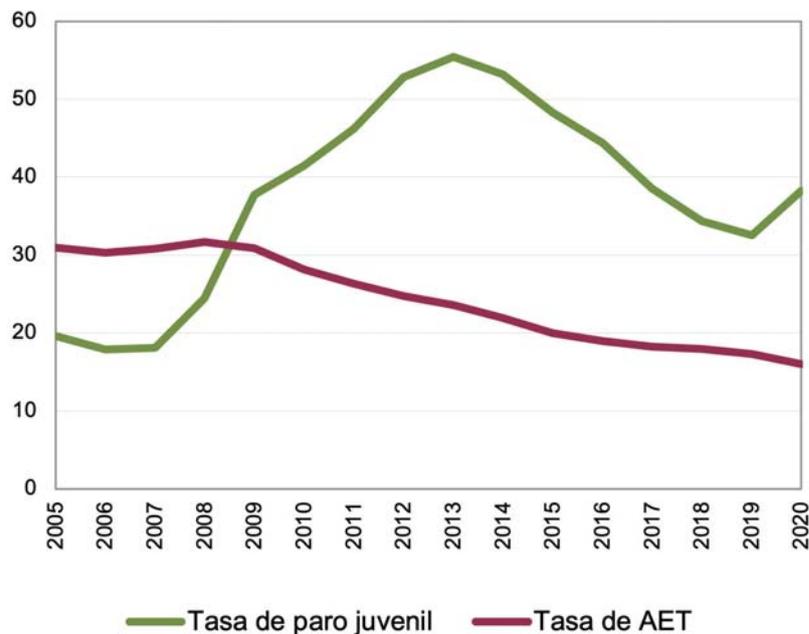
4.4. El paro

Este epígrafe aborda una de las peores situaciones que se pueden vivir en el mercado laboral: estar parado. Comenzaremos comentando la tasa de paro y, a continuación, se ofrecerá información sobre la duración del desempleo tanto para los AET como para los que no han abandonado la educación de manera prematura.

4.4.1. La tasa de paro

La relación entre la tasa de desempleo juvenil –la mayor de la Unión Europea y sobre la que se ha llamado la atención en diferentes ocasiones a España desde diferentes organismos internacionales– y la tasa de abandono educativo temprano puede observarse en el gráfico 4.21. En él se ilustra claramente cómo la tasa de desempleo juvenil se mantuvo alrededor del 20% entre 2005 y 2007, mientras que la tasa de abandono educativo temprano no bajó del 30%. La crisis económica iniciada en 2008 multiplicó por 3,1 la tasa de paro juvenil, llegando a suponer en 2013 el 55%. Pese a la posterior recuperación económica, este indicador del mercado de trabajo se ha mantenido por encima del 30%, y una de sus consecuencias ha sido la reducción de la tasa de abandono educativo temprano de forma constante, aunque en 2018 y 2019 se haya ralentizado. El efecto de la pandemia ha supuesto un cambio de tendencia en la evolución de este indicador y un rebote de más de 5 puntos porcentuales. Se deberá esperar a la finalización de la emergencia sanitaria para observar si la reducción de la tasa de paro juvenil se mantiene, o si por el contrario se ha visto truncada.

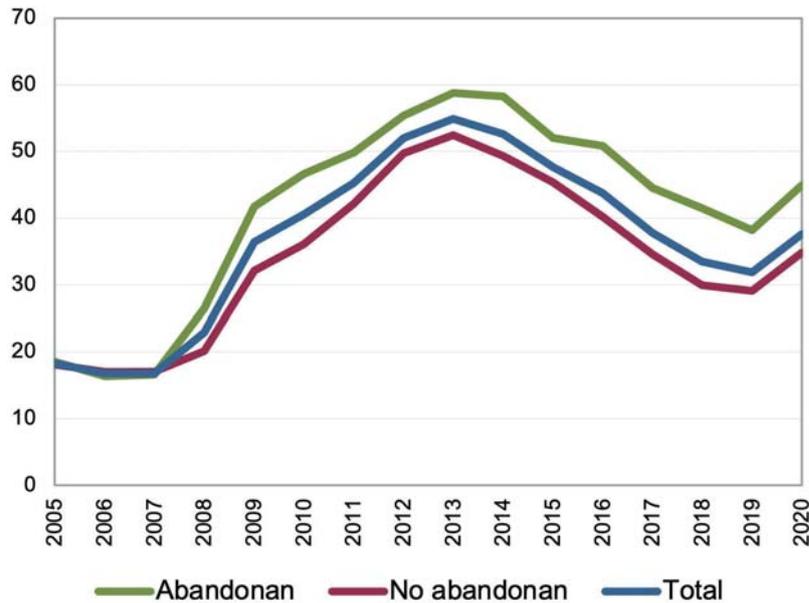
GRÁFICO 4.21. Tasa de paro juvenil y de abandono educativo temprano. España. 2005-2020 [porcentaje].



Fuente: INE y elaboración propia.

El gráfico 4.22 muestra que, pese a que los AET tienen una relación con el mercado de trabajo más estrecha que aquellos que no abandonan, su tasa de paro es superior. Como veremos, una de las razones es que, entre la población que decide participar activamente en el mercado de trabajo, los AET son, por definición, los que tienen un nivel educativo menor, factor que influye en la probabilidad de sufrir el paro, y por tanto de convertirse en uno de los colectivos más vulnerables ante situaciones adversas como la actual pandemia.

GRÁFICO 4.22. Tasa de paro según abandono educativo temprano. España. 2005-2020 [porcentaje].



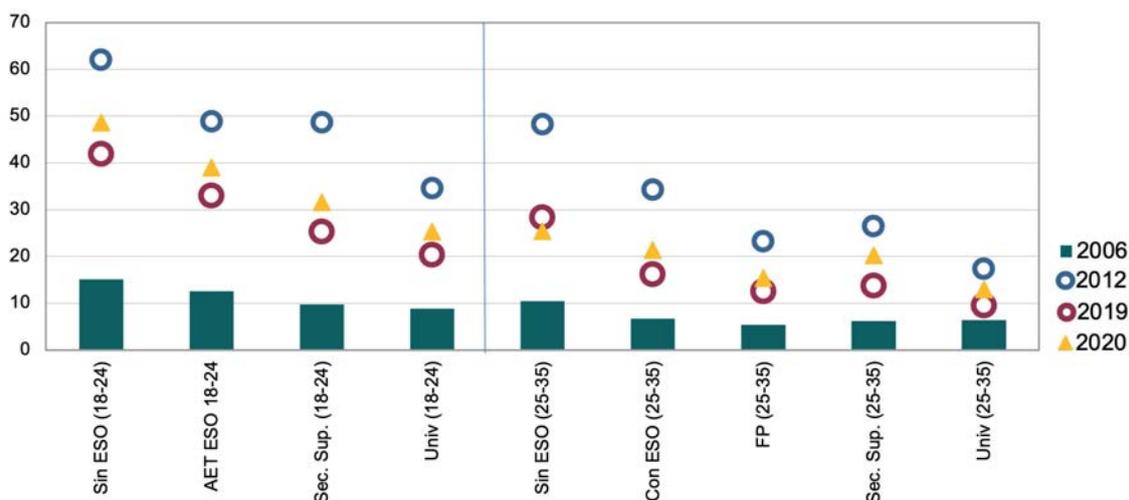
Fuente: INE y elaboración propia.

El paro de los varones

¿Qué sucede cuando se compara la situación de los AET con quienes ya han terminado su etapa formativa y han obtenido niveles educativos superiores? La evidencia empírica demuestra que la educación cuenta con un peso importante para evitar el paro. Tal y como se aprecia en el gráfico 4.23, a mayor nivel educativo, menor tasa de paro. Pese a que 2019 puede considerarse un año de plena recuperación económica, las tasas de paro entre los jóvenes de entre 18 y 24 años siguen siendo muy altas. Oscilan entre el 20% para aquellos con estudios superiores y el 42% para los AET sin la ESO.

Los ciclos económicos impactan en esta tasa de una manera sobresaliente. En el punto álgido del periodo de bonanza, la tasa oscilaba desde el 9% para aquellos con estudios superiores hasta el 15% para los AET sin la ESO. En la crisis, las tasas se dispararon hasta nada menos que el 35% para los de mayor formación, y el 62% para los AET sin la ESO. Si nos centramos únicamente en el análisis de los AET y excluimos de las comparaciones a los que poseen formación superior, una vez más la brecha se da fundamentalmente entre los AET sin la ESO y el resto. Entre los AET con ESO y los que tienen secundaria superior o equivalente las diferencias no son tan marcadas, sobre todo en las épocas de crisis y en el mejor año de bonanza.

GRÁFICO 4.23. Tasas de paro de varones de entre 18-24 y 25-35 años por niveles educativos en 2006, 2012, 2019 y 2020.

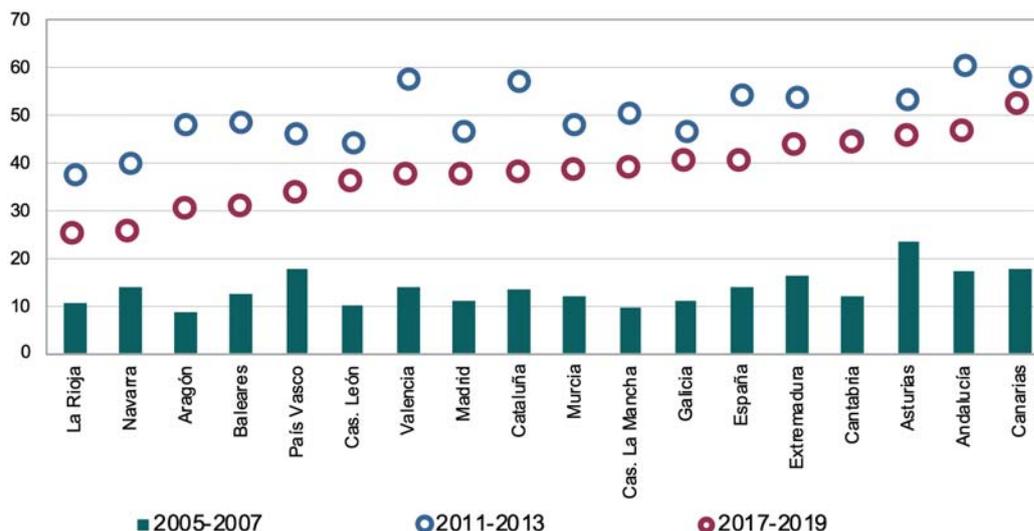


Fuente: EPAs, todos los trimestres de 2006, 2012, 2019 y 2020. Elaboración propia a partir de los microdatos.

Los hechos descritos para los más jóvenes se mantienen para los que tienen entre 25 y 35 años. Por una parte, se observa que, sobre todo durante la crisis y la recuperación, en 2019, a mayor nivel educativo, menor tasa de paro; al mismo tiempo, en estas edades la influencia del ciclo económico sigue siendo muy importante. En el punto álgido de la bonanza, la situación era muy benévola para casi todos, ya que el paro rondaba el 6% excepto para los que tenían solo estudios de primaria (10%). En la época de crisis, la tasa se elevó hasta el 50% para los de primaria, el 34% para los de la secundaria obligatoria, en torno al 25% para los de FP y secundaria superior, y el 17% para los universitarios. Tal y como se aprecia en el gráfico 4.23, el efecto de la pandemia sobre la tasa de paro ha sido el de aumentarla muy ligeramente en casi todos los niveles educativos y grupos de edad. Cabe recordar las situaciones de personas que no trabajan pero que no figuran como parados en la EPA a lo largo de 2020, por lo que este dato ha de ser tomado con mucha cautela.

El análisis del paro de los AET por comunidades autónomas arroja los siguientes resultados (ver el gráfico 4.24): las que registran menos paro en el período 2017-2019 son La Rioja, Navarra, Aragón, Baleares y el País Vasco. No puede decirse, en cualquier caso, que la tasa sea baja. En todas esas comunidades ronda el 30%. Una cifra menor, no obstante, que la de las comunidades cuyos AET sufren la mayor tasa de paro, entre el 40 y el 50%, como son Extremadura, Cantabria, Asturias, Andalucía y Canarias.

GRÁFICO 4.24. Tasa de paro de los AET, varones 18-24 años [períodos 2005-2007, 2011-2013 y 2017-2019].



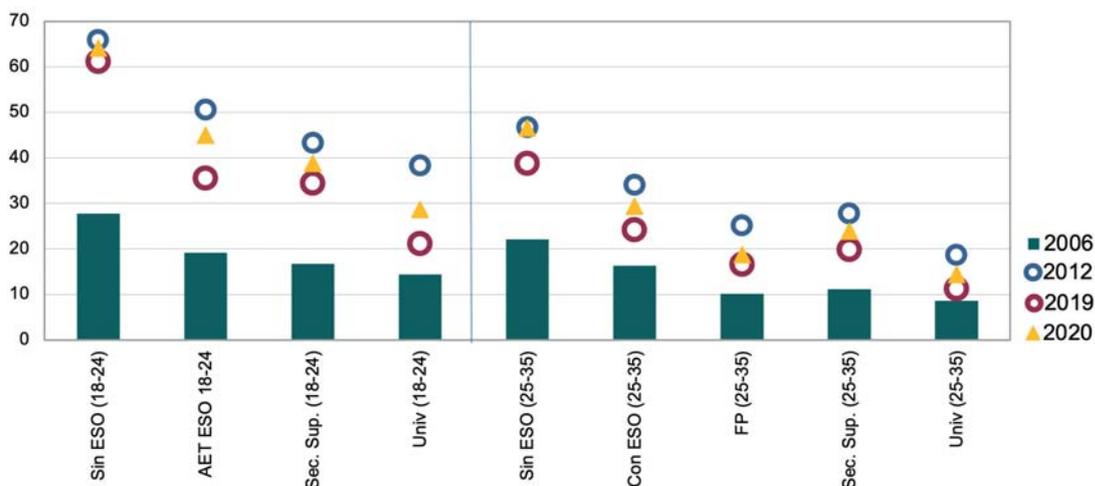
Fuente: EPAs, todos los trimestres de 2005, 2006, 2007, 2011, 2012, 2013, 2017, 2018 y 2019. Elaboración propia a partir de los microdatos.

El paro de las mujeres

Del análisis de la tasa de paro de las mujeres se desprende un hecho ya detectado en otras tasas. Entre las más jóvenes se observan diferencias entre las AET sin la ESO y el resto; pero no tanto entre las AET con la ESO y las que han logrado el título de secundaria superior o equivalente. En 2019, la tasa de paro para las AET sin la ESO es enorme: alcanza el 61%. La tasa para las AET con la ESO y las que tienen secundaria superior es del 35%, y para las que han estudiado más allá de la secundaria superior del 21%.

Al igual que sucede con los varones, las tasas de paro varían mucho en función del ciclo económico. Esto hace que las diferencias se compriman en las épocas de bonanza, en las que la tasa se reduce bastante, y que se agranden durante las crisis, donde se aprecia que, a mayor nivel educativo, menor tasa de paro.

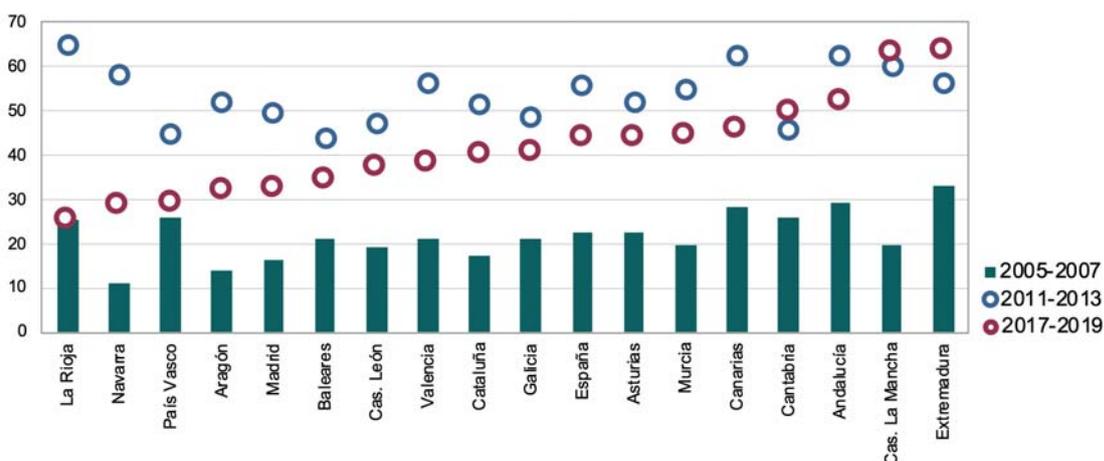
GRÁFICO 4.25. Tasas de paro de mujeres de entre 18-24 y 25-35 años por niveles educativos en 2006, 2012, 2019 y 2020.



Fuente: EPAs, todos los trimestres de 2006, 2012, 2019 y 2020. Elaboración propia a partir de los microdatos.

Tal y como se observa en la parte derecha del gráfico 4.25, los patrones con respecto al desempleo entre las mujeres entre 25 y 35 años son muy claros. Se pueden distinguir cuatro grupos en todos los ciclos económicos de mayor a menor tasa de paro: las que han cursado estudios primarios, las que han obtenido la secundaria obligatoria, las que poseen secundaria superior o FP, y las universitarias. Lo que varía en función del ciclo es, naturalmente, la cuantía de la tasa de paro, mucho mayor en los periodos de crisis que en los de bonanza. El efecto de la pandemia es parecido al de los varones, aunque entre las mujeres las brechas entre 2019 y 2020 son un poco mayores en algunos niveles educativos.

GRÁFICO 4.26. Tasa de paro de las AET, mujeres 18-24 años [períodos 2005-2007, 2011-2013 y 2017-2019].



Fuente: EPAs, todos los trimestres de 2005, 2006, 2007, 2011, 2012, 2013, 2017, 2018 y 2019. Elaboración propia a partir de los microdatos.

Por comunidades autónomas, la clasificación de las mejor y peor posicionadas es muy parecida a la obtenida para los varones. Durante el último período analizado (2017-2019), La Rioja, Navarra, País Vasco, Aragón y Madrid presentaron tasas cercanas al 30%. Aun siendo altas, quedan lejos del 50% de Canarias, Cantabria o Andalucía, y de más del 60% de las AET en Castilla La-Mancha y Extremadura.

4.4.2. La duración del desempleo

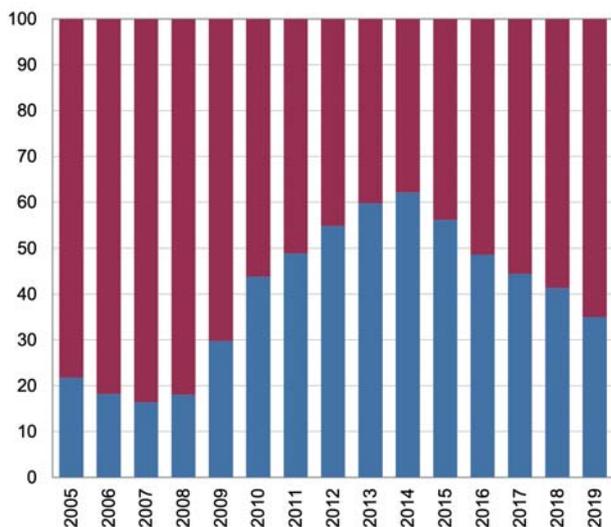
Las consecuencias del paro de larga duración desde el punto de vista económico son especialmente relevantes, ya que conducen a la obsolescencia del capital humano acumulado y a la pérdida creciente de competencias a medida que aumenta el tiempo en situación de desempleo. Este proceso dificulta la reincorporación al mercado de trabajo: entre otras razones, porque se acentúa el desajuste entre las habilidades de los individuos en paro y las que demanda el mercado. Desde el punto de vista social e individual, las consecuencias no son menos graves, dado que el desempleo de larga duración es la puerta de entrada a la pobreza y a la exclusión social, al aislamiento y al empeoramiento de la salud mental del parado.

Si bien es cierto que la población de 18 a 24 años cuenta con un largo recorrido vital para tratar de solventar las causas que conducen al desempleo de larga duración, no lo es menos que el abandono educativo temprano dificulta reducir este problema socioeconómico. El efecto de la crisis económica aumentó de forma dramática las cifras de desempleo y el porcentaje de población desempleada durante más de un año. A partir del año 2014 comienza a reducirse el porcentaje de parados de larga duración, aunque no se llega a alcanzar las cifras de 2007.

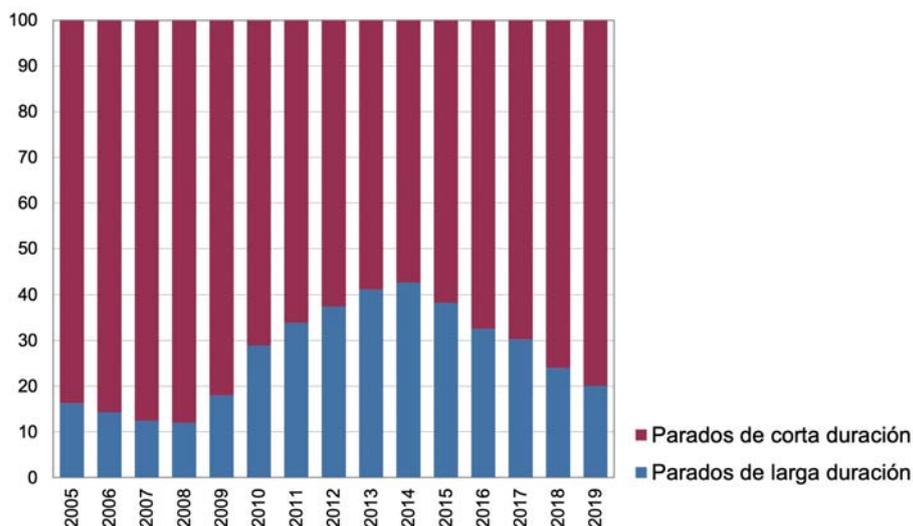
Las diferencias en los porcentajes de parados de larga duración entre la población que abandona y la que sigue estudiando es notoria (gráfico 4.27). Los jóvenes que abandonan cuando entran en situación de desempleo pasan más tiempo en ella o, lo que es lo mismo, tardan más en salir de la misma. Así, en el año 2014, el 62% de los jóvenes que había abandonado y estaba en situación de desempleo llevaba más de un año en ella, mientras que para los que habían continuado su formación el porcentaje era de un 43%. Incluso en la época de expansión económica la diferencia entre ambos colectivos en esta variable era de 5 puntos porcentuales y favorable a los que no abandonaban.

GRÁFICO 4.27. Características de las personas de 18 a 24 años paradas según situación tiempo buscando empleo. España. 2005-2019 [porcentaje].

Han abandonado



No han abandonado



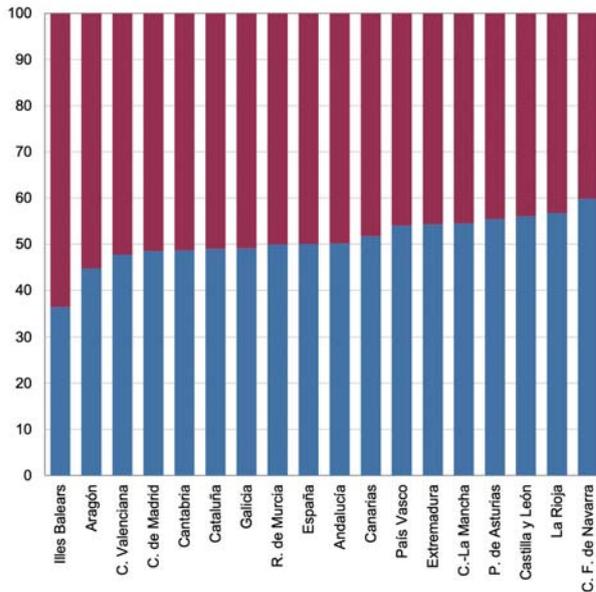
Fuente: INE y elaboración propia.

Entre la población joven que abandona, las diferencias regionales en porcentaje de parados de larga duración son significativas. Entre Navarra y Baleares se observan 23 puntos porcentuales de diferencia. Las regiones con menores porcentajes de parados de larga duración son Baleares y Aragón, mientras que Navarra, La Rioja, Castilla y León y Asturias superan el 55%.

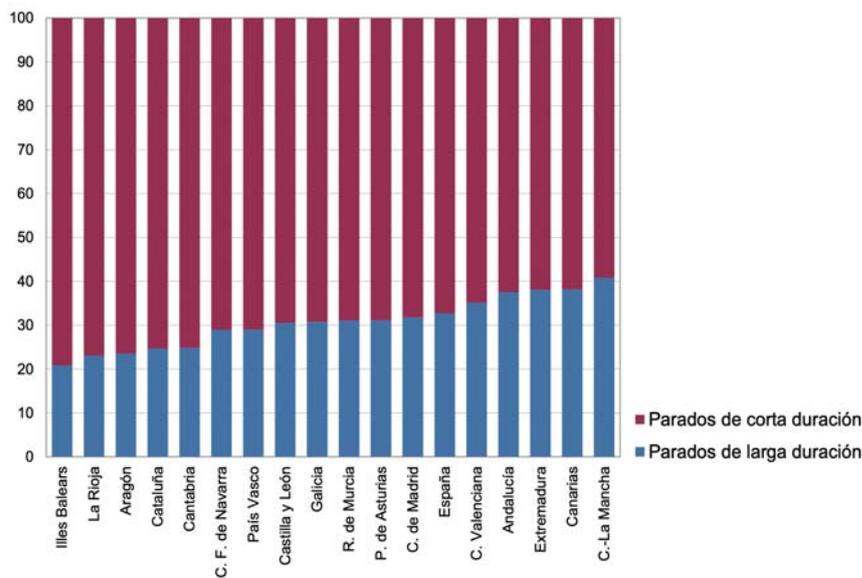
Entre los jóvenes que no han abandonado, los de Baleares, La Rioja, Aragón, Cataluña y Cantabria son los que muestran un porcentaje inferior al 25% en el periodo 2014-2019, mientras que Castilla-La Mancha, Canarias, Extremadura y Andalucía presentan valores superiores al 37%.

GRÁFICO 4.28. Características de las personas de 18 a 24 años paradas según tiempo buscando empleo. Comunidades autónomas. Media del periodo 2014-2019 [porcentaje].

Han abandonado



No han abandonado



Fuente: INE y elaboración propia.

4.5. La temporalidad

La Constitución de 1978 nació en medio de una aguda crisis económica, que llevaría a España a una tasa de paro desconocida hasta el momento. La crisis se prolongó hasta mediados de los años 80. Una de las medidas estrella para intentar paliarla fue la reforma laboral de 1984, cuyo impacto sobre el mercado laboral llega hasta nuestros días. Dicha reforma cambió el significado de los contratos temporales con el fin de promover el empleo. Hasta entonces, la tasa de temporalidad en España era baja y estaba muy ligada a la naturaleza temporal de la ocupación. La reforma de 1984 rompió dicha causalidad: se podía contratar a alguien temporalmente, aunque la naturaleza de su actividad fuera indefinida.

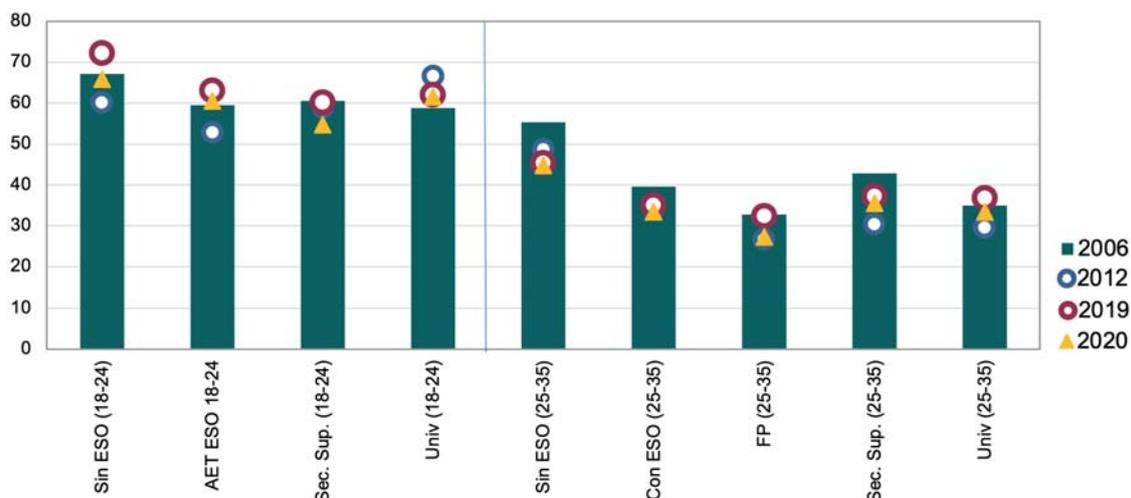
Ese tipo de contratos temporales solo podía aplicarse a quienes consiguieran un nuevo trabajo, no a los que ya trabajaban con un contrato indefinido. Este hecho es muy relevante, ya que la verdadera diferencia entre los contratos temporales y los permanentes es el coste de despido. Si el empresario despide a un trabajador con contrato sin fecha de finalización, debe pagarle una indemnización que dista mucho de la del contratado temporal. Esa inercia continúa hasta nuestros días.

La consecuencia de la reforma laboral de 1984 fue el vertiginoso aumento de la temporalidad. Desde entonces, cuando los empresarios contratan a alguien, optan mayoritariamente por un contrato con fecha de finalización, dado su menor coste de despido y el incentivo que supone para un trabajador temporal la posibilidad de convertir su contrato en uno permanente en lugar de ir al paro. En 2006, el 34% de los empleados estaba contratado de forma temporal en España. En la última crisis, la tasa descendió por debajo del 25%, no tanto porque subieran los contratos indefinidos, sino porque los temporales suelen ser los primeros en ser despedidos; de ahí que, cuando hay menos empleo, la tasa de temporalidad disminuya.

La temporalidad en los varones

¿Qué sucede con la temporalidad entre los AET? Es fácil imaginar que, como se trata de un colectivo muy joven, entre 18 y 24 años, la tasa de temporalidad sea muy elevada: entre el 60 y 70%, tal y como se observa en el gráfico 4.29. Pero también lo es para los que tienen niveles de estudio más altos. De hecho, solo se aprecian diferencias entre los AET sin la ESO y los demás; pero no entre los que tienen educación superior y los AET con la ESO.

GRÁFICO 4.29. Tasas de temporalidad de varones entre 18-24 y 25-35 años por niveles educativos en 2006, 2012, 2019 y 2020.

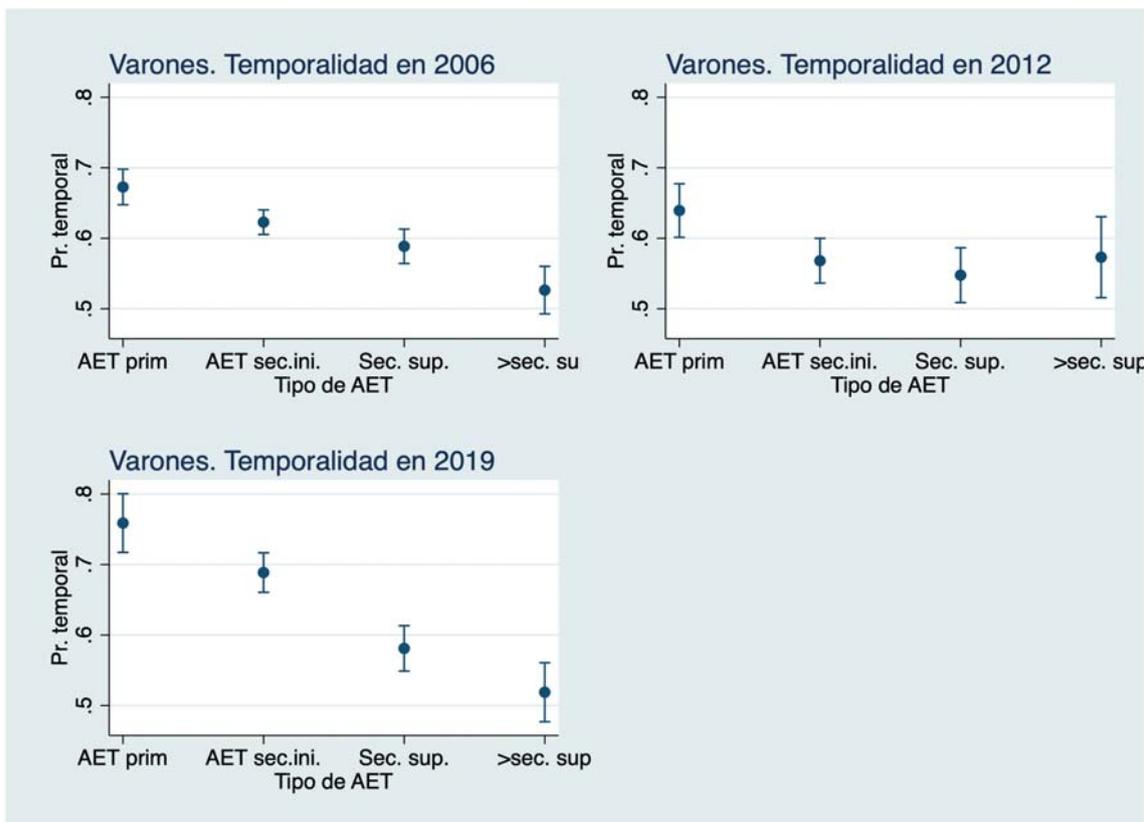


Fuente: EPAs, todos los trimestres de 2006, 2012, 2019 y 2020. Elaboración propia a partir de los microdatos.

No obstante, las diferencias entre los niveles educativos pueden ser mayores, si se tiene en cuenta el tiempo potencial que se lleva en el mercado laboral. Como los contratos temporales son muy típicos de los primeros empleos, a los 22 años la situación de alguien que dejó de estudiar en la ESO es distinta de quien ha acabado la universidad. Para tener en cuenta este factor, el gráfico 4.30 presenta las probabilidades de tener un contrato temporal derivadas de un análisis de regresión. Los resultados muestran que en 2006 y 2019 las diferencias inexistentes en la tasa de temporalidad entre los AET con la ESO y los niveles educativos superiores se deben a que los primeros llevan más tiempo en el mercado laboral, factor que hace que su tasa de temporalidad sea menor. Si se tiene en cuenta ese factor, la probabilidad de contar con un contrato temporal de los que tienen niveles formativos superiores a los AET es significativamente menor. En cambio, en 2012, en plena crisis, solo hay diferencias claras entre los AET sin la ESO y el resto de niveles educativos.

La pandemia no ha variado sustantivamente la temporalidad en la mayoría de los niveles educativos, aunque en algunos se observa un descenso en la proporción de trabajadores temporales, algo habitual en las épocas de crisis.

GRÁFICO 4.30. Regresión logística. Probabilidad de tener un contrato temporal. Varones entre 18 y 24 años.



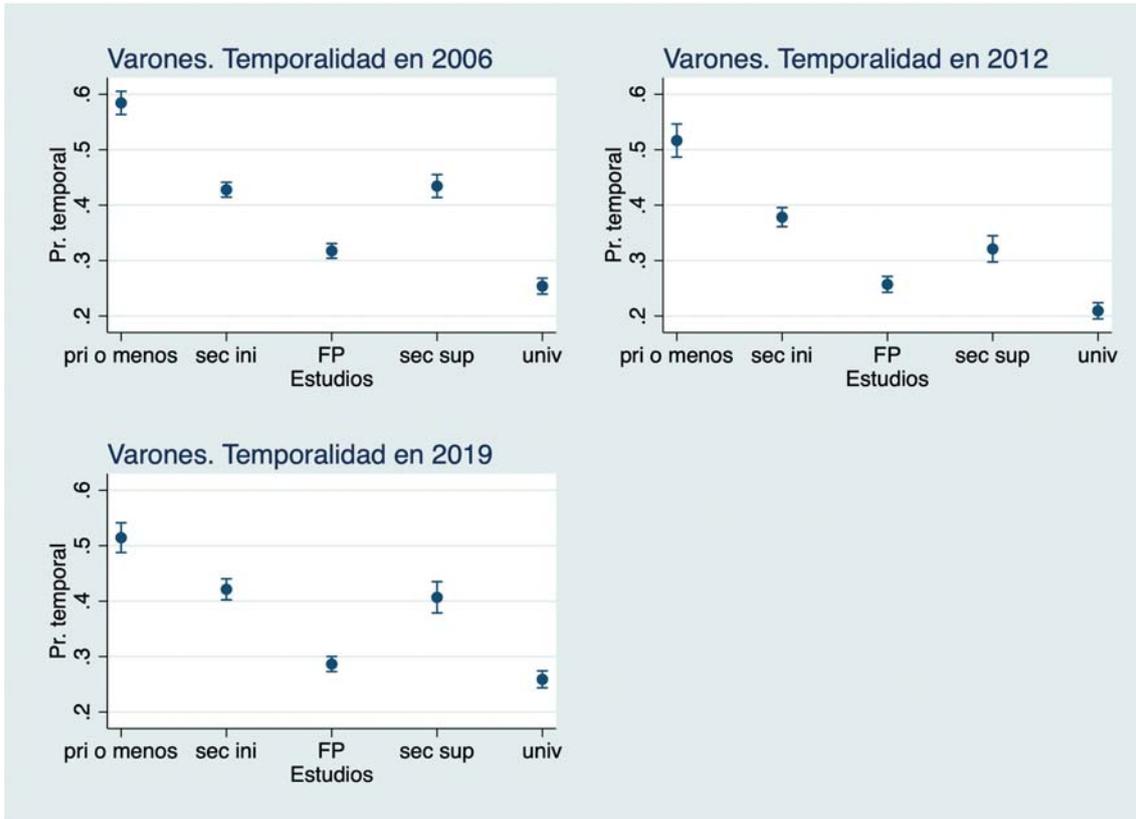
Nota: efectos marginales. Intervalos de confianza al 95%. Variables independientes para cada año: Comunidad autónoma de residencia, edad potencialmente activa y los niveles educativos indicados en los gráficos.

Fuente: INE y elaboración propia.

Si se tiene en cuenta la edad potencialmente activa y se analiza a quienes tienen entre 25 y 35 años, se observa un patrón claro tanto en el ciclo alcista como en la crisis: los universitarios y los que tienen alguna FP son los que presentan una temporalidad menor; seguidos de los que tienen la secundaria inicial y la secundaria superior, que no se diferencian o se diferencian poco entre ellos. Los que poseen estudios primarios presentan una tasa mayor.

En resumen, si nos centramos en los AET, los de primaria presentan una temporalidad sistemáticamente alta y los que tienen la secundaria obligatoria no se diferencian sustantivamente de los que acaban con la secundaria superior (ver gráfico 4.31).

GRÁFICO 4.31. Regresión logística. Probabilidad de tener un contrato temporal. Varones entre 25 y 35 años.



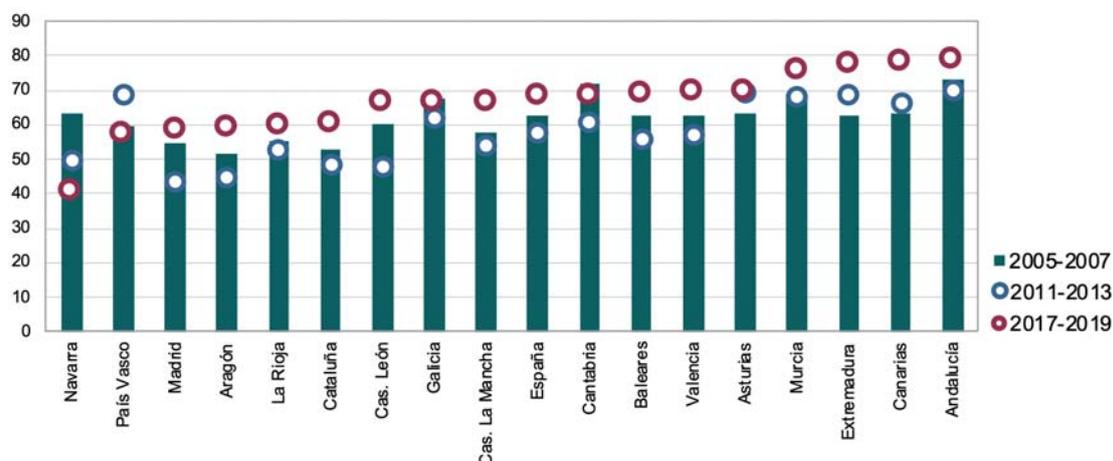
Nota: efectos marginales. Intervalos de confianza al 95%. Variables independientes para cada año: Comunidad autónoma de residencia, edad potencialmente activa y los niveles educativos indicados en los gráficos.

Fuente: INE y elaboración propia.

Por comunidades autónomas⁶, la tasa de temporalidad de los AET revela que siempre ha sido muy alta y que en el último periodo analizado (2017-2019) las tasas son todavía mayores en casi todas ellas (ver el gráfico 4.32). En este último periodo destaca Navarra por presentar la tasa menor (el 40%), seguido del País Vasco, Madrid, Aragón, La Rioja y Cataluña, con tasas muy cercanas al 60%. Murcia, Extremadura, Canarias y Andalucía destacan en el otro extremo, con tasas en torno al 80%.

6. Tómese con cautela la tasa de temporalidad del período 2017-2019 para las comunidades de Asturias y Cantabria. Pese a que se han agrupado trimestres, el número de contratados entre 18-24 años para estas Comunidades (el denominador de la tasa) es escaso, por lo que existe un margen de error mayor que el deseable.

GRÁFICO 4.32. Tasa de temporalidad de los AET, varones 18-24 años [períodos 2005-2007, 2011-2013 y 2017-2019].

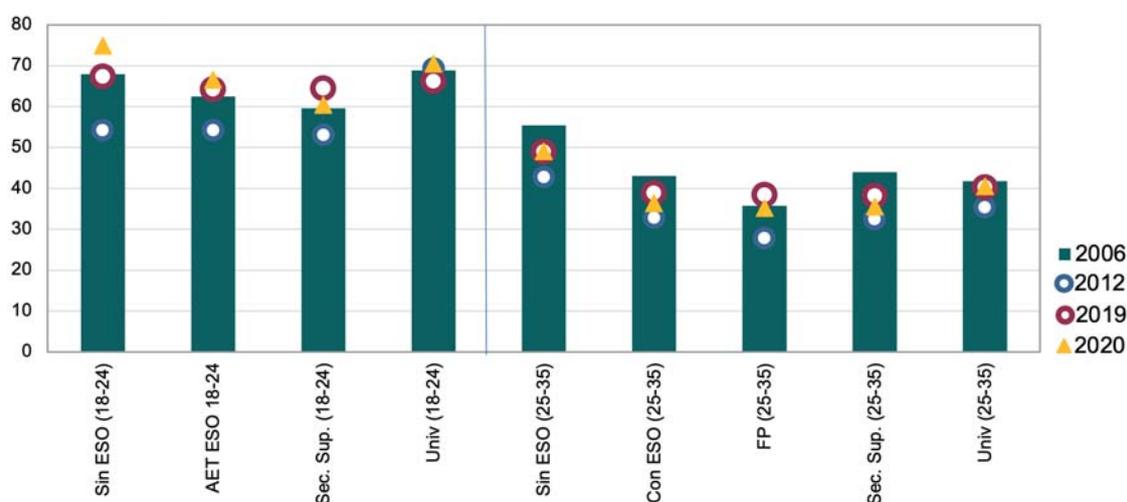


Fuente: EPAs, todos los trimestres de 2005, 2006, 2007, 2011, 2012, 2013, 2017, 2018 y 2019. Elaboración propia a partir de los microdatos.

La temporalidad en las mujeres

Las tasas de temporalidad en la actualidad indican que no hay diferencias entre ser un AET y no serlo. En 2019 son prácticamente las mismas: rondan el 65% (ver la parte izquierda del gráfico 4.33). En 2020 se observa una mayor temporalidad en los extremos de la estructura educativa, en contraste con los niveles intermedios. No obstante, como se ha advertido para el caso de los varones, el tiempo que se lleve en el mercado de trabajo influye bastante en la temporalidad.

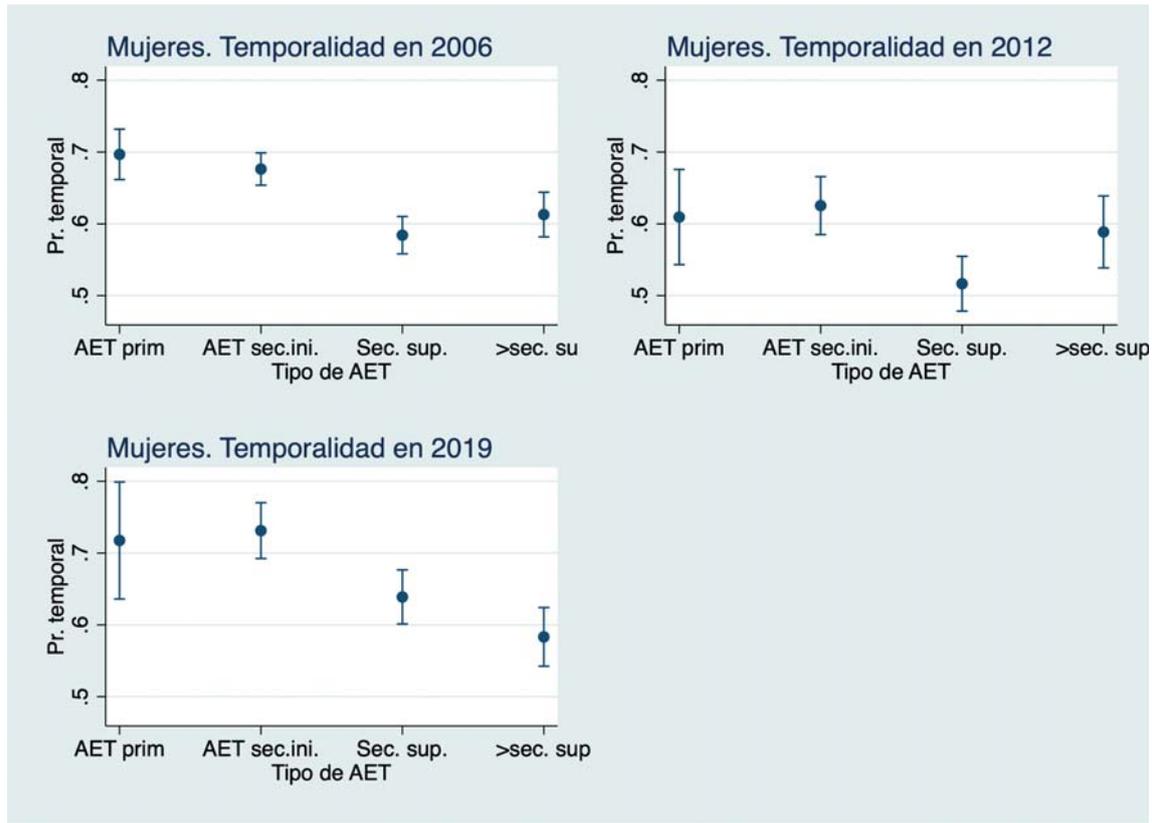
GRÁFICO 4.33. Tasas de temporalidad de mujeres de entre 18-24 y 25-35 años por niveles educativos en 2006, 2012, 2019 y 2020.



Fuente: EPAs, todos los trimestres de 2006, 2012, 2019 y 2020. Elaboración propia a partir de los microdatos.

Si se tiene en cuenta la edad potencialmente activa, sí se observan algunas diferencias entre las AET y las que no han abandonado la escuela de manera prematura (ver el gráfico 4.34, temporalidad en 2019). El patrón es muy parecido en 2006 y algo menos en 2012 ya que, teniendo en cuenta el tiempo potencial en el mercado laboral, no hay diferencias entre los AET y los que tienen un título más allá de la secundaria superior.

GRÁFICO 4.34. Regresión logística. Probabilidad de tener un contrato temporal. Mujeres entre 18 y 24 años.

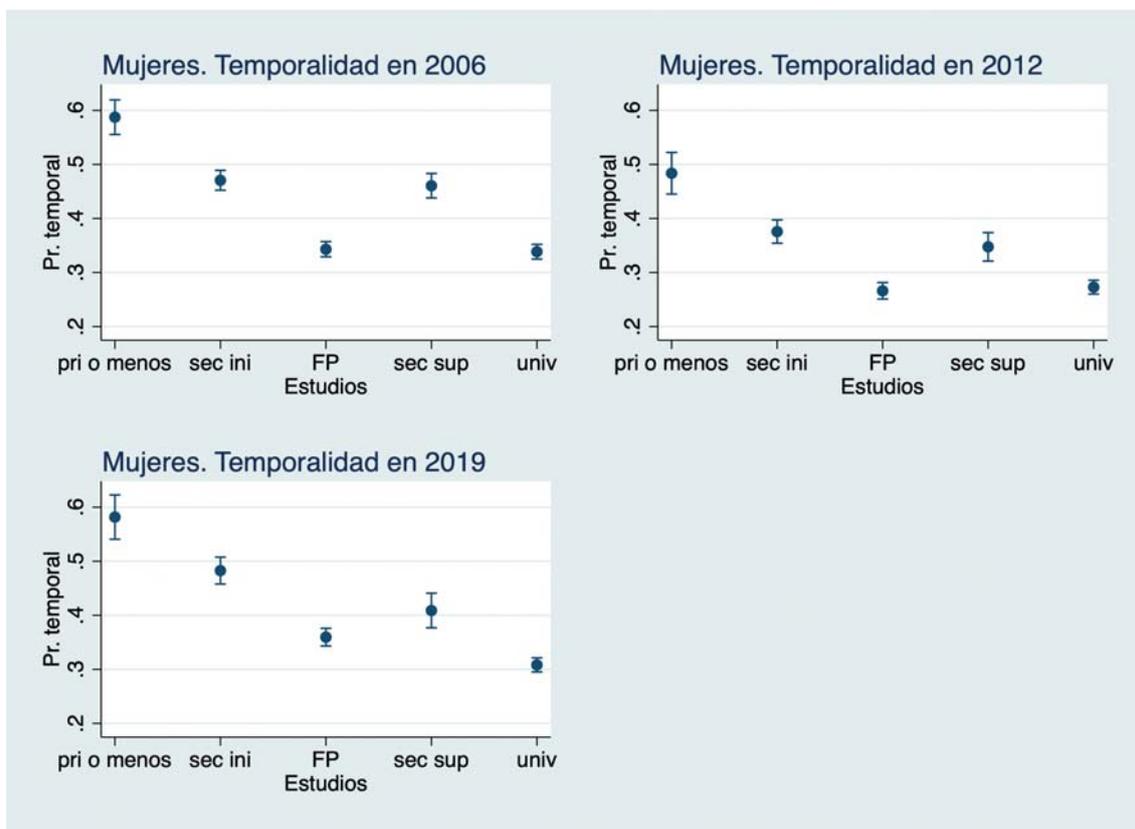


Nota: efectos marginales. Intervalos de confianza al 95%. Variables independientes para cada año: Comunidad autónoma de residencia, edad potencialmente activa y los niveles educativos indicados en los gráficos.

Fuente: INE y elaboración propia.

¿Tiene consecuencias para la temporalidad femenina ser un AET más allá de la primera etapa de la juventud? Las consecuencias afectan sobre todo a las AET que no alcanzan la ESO. Cuando tienen entre 25 y 35 años, su tasa de temporalidad es elevadísima: entre el 42 y el 55% en función del ciclo (es menor en las fases recesivas). Si se tiene en cuenta la edad potencialmente activa, quedarse en la secundaria obligatoria penaliza en comparación con las de FP y las universitarias, y no tanto en comparación con las que tienen secundaria superior (ver gráfico 4.35).

GRÁFICO 4.35. Regresión logística. Probabilidad de ser económicamente activo. Mujeres entre 25 y 35 años.



Nota: efectos marginales. Intervalos de confianza al 95%. Variables independientes para cada año: comunidad autónoma de residencia, edad potencialmente activa y los niveles educativos indicados en los gráficos.

Fuente: INE y elaboración propia.

En lo relativo al análisis por comunidad autónoma, en el período 2017-2019, las tasas de temporalidad de las mujeres AET eran de poco más del 40% en Madrid y se situaban entre el 50 y el 60% en País Vasco, Baleares, Galicia y Cataluña. En el extremo que recoge las tasas más altas se encuentran Murcia, Andalucía, Extremadura y Cantabria⁷, con porcentajes muy cercanos al 80% (ver el gráfico 4.36).

7. De nuevo hay que tomar con cautela la tasa de temporalidad de las mujeres para algunas comunidades. Pese a que se han juntado trimestres, el número de contratadas entre 18-24 años recogidos por la muestra es escaso, por lo que existe un margen de error mayor que el deseable. Esto sucede en los períodos 2011-2013 y 2017-2019 en las siguientes comunidades: Asturias, Cantabria, Extremadura, Navarra, País Vasco y La Rioja.

GRÁFICO 4.36. Tasas de temporalidad de las AET, mujeres de entre 18-24 y años [períodos 2005-2007, 2011-2013 y 2017-2019].



Fuente: EPAs, todos los trimestres de 2005, 2006, 2007, 2011, 2012, 2013, 2017, 2018 y 2019. Elaboración propia a partir de los microdatos.

4.6. Los salarios

Tras el repaso a la actividad, al empleo, al paro y a la temporalidad, el siguiente punto de este apartado está dedicado a los salarios. Para analizar los salarios se han explotado las EPAs anuales, donde está contenida esa información. Además de su amplia muestra, esta fuente cuenta con una ventaja innegable: los salarios provienen de los registros de la Tesorería General de la Seguridad Social y de las Agencias Tributarias, por lo que se conocen los salarios reales, y no una aproximación a partir de lo que dicen ganar los entrevistados en la encuesta.

No obstante, es necesario advertir que esta fuente recoge solo los salarios, no otras fuentes de ingresos. Los parados y los inactivos quedan excluidos de los cálculos. Tampoco se conocen los ingresos de los empresarios, autónomos y cooperativistas, ni de los que trabajan en régimen de ayuda familiar. Por otra parte, aunque no sea tan frecuente entre los que tienen nómina, si una parte del salario se cobra en negro, los cálculos no lo reflejan. Por último, los datos se refieren solo al empleo principal, por lo que, si se tiene más de un empleo, tampoco se consideran los otros salarios.

Hechas estas advertencias, la tabla 4.1 contiene los salarios medios por niveles educativos para los dos grupos de edad habituales (18 a 24 y 25 a 35). También se han calculado para tres años: 2006, 2012 y, en este caso, 2017, por ser el último de los que disponemos de este tipo de microdatos. Los salarios de los dos primeros años han sido actualizados a euros de 2017 teniendo en cuenta la inflación según el IPC⁸.

8. Se ha tenido en cuenta la variación del IPC entre noviembre de 2017 y noviembre de los otros dos años.

De los datos se extraen los siguientes patrones. Comencemos por dos tendencias generales. En primer lugar, teniendo en cuenta la inflación, entre 2006 y 2017 bajaron los salarios para los dos grupos de edad y en cualquier nivel educativo, sin excepción. En segundo lugar, los datos reflejan la conocida brecha de género. A igual nivel educativo, los salarios de las mujeres son sustancialmente menores que los de los varones. Se sabe que este hecho se debe en parte a que las mujeres trabajan en sectores de actividad peor remunerados y están ocupadas en mayor medida con contratos a tiempo parcial. Aunque esos factores explican buena parte de la brecha de género, no la explican totalmente.

Con respecto a los niveles educativos, tomando como referencia el año 2017, se comprueba que, a mayor nivel educativo, mayor salario, por lo que ser un AET no solo tiene consecuencias en algunas tasas relacionadas con el empleo, sino también en el dinero ganado. No obstante, tal y como sucede con algunas tasas analizadas anteriormente, en los periodos de crisis y de bonanza no existe tanta diferencia entre los AET con la ESO y los que tienen la secundaria superior. Este hecho sucede sobre todo para los más jóvenes y para los varones. Sirva como ejemplo el año 2006, paradigmático de la bonanza económica. El salario medio de los AET sin ESO era de 1.473 euros, y el de aquellos con la secundaria superior de 1.487. Durante 2012, año de plena crisis, los varones más jóvenes AET con la ESO ganaban incluso más que los de la secundaria superior.

Los datos también muestran que, con el último año disponible, ser un AET tiene consecuencias más allá de la primera etapa de la juventud, ya que, a mayor nivel educativo, mayor salario. Aun así, la diferencia entre los varones con la ESO y los que alcanzaron la secundaria superior a los 25-35 años es poca: de unos 30 euros mensuales.

Las diferencias para las mujeres son más visibles: en esas edades (25-35) y entre esos dos niveles educativos (ESO y secundaria superior) alcanzan los 120 euros. En los otros periodos de bonanza y de crisis, la brecha entre esos dos mismos niveles educativos sigue siendo estrecha para los varones, y algo más amplia para las mujeres. Esta mayor diferencia entre las mujeres puede deberse a que las que tienen estudios ocupan en mayor medida empleos a tiempo parcial, cosa que no sucede tanto entre los varones, que no suelen estar ocupados en empleos a tiempo parcial.

TABLA 4.1. Salarios por niveles educativos [actualizado con el IPC a euros de 2017].

	VARONES ENTRE 18-24 AÑOS			MUJERES ENTRE 18-24 AÑOS		
	2006	2012	2017	2006	2012	2017
AET sin ESO	1.349,55	1.179,39	1.085,06	1.057,61	873,47	849,66
AET con ESO	1.473,87	1.231,13	1.123,56	1.152,00	914,44	911,50
Secundaria superior o equivalente	1.487,71	1.198,29	1.357,54	1.091,54	1.018,12	1.045,76
Universidad o FP de Grado Superior	1.641,09	1.524,57	1.510,69	1.502,56	1.196,05	1.293,90

	VARONES ENTRE 25-35 AÑOS			MUJERES ENTRE 25-35 AÑOS		
	2006	2012	2017	2006	2012	2017
Primaria	1.494,33	1.270,96	1.283,08	1.056,99	1.098,12	979,82
Secundaria obligatoria	1.605,34	1.525,57	1.489,84	1.148,53	1.077,82	1.071,36
FP	1.813,09	1.814,31	1.631,90	1.312,21	1.254,35	1.214,77
Secundaria superior	1.684,24	1.556,77	1.516,35	1.248,88	1.139,25	1.193,57
Universitarios	2.396,46	2.313,13	2.112,74	2.030,85	1.947,83	1.942,45

Fuente: microdatos de las EPAs anuales de 2006, 2012 y 2017.

4.7. ¿Están satisfechos los AET?

Hasta aquí se han analizado indicadores relativos a la situación de los AET en el mercado laboral. Se trata de indicadores objetivos, tasas conforme a las definiciones formales, salarios y probabilidades de ocupar puestos de alta cualificación. En este apartado se analizan otros dos indicadores, en este caso completamente subjetivos. Este análisis tiene mucho interés, puesto que existe una diferencia entre la posición objetiva que los individuos ocupan en la sociedad y cómo viven esa situación. Así pues, analizamos aquí la satisfacción con el trabajo y la satisfacción con la vida.

Para ello se han manejado las tres ediciones de la Encuesta Social General Española (ESGE) llevadas a cabo por el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) en 2013, 2016 y 2018. En ellas se ha repetido un módulo fijo de preguntas que permiten los análisis planteados.

Dado que la definición de AET abarca a los que tienen entre 18 y 24 años, y que la muestra de las tres encuestas es muy reducida para esas edades, ha sido necesario agrupar las tres encuestas y realizar un análisis conjunto. Así, se han podido reunir varios cientos de casos para, al menos, realizar con garantías un análisis multivariable. Al igual que se ha hecho con el análisis de la situación laboral, este análisis no solo se limita a los que tienen entre 18 y 24 años, ya que se ha realizado un análisis paralelo para los que tienen entre los 25 y 35 años. De este modo se pretende saber si ser un AET tiene consecuencias más allá de la primera juventud también en estos dos ámbitos: la satisfacción con el trabajo y la satisfacción con la vida.

4.7.1. La satisfacción con el trabajo

En los apartados anteriores ha quedado claro que, por ejemplo, ser un AET varón implica tener una tasa de empleo menor que aquellos que no lo son, y una tasa de paro mayor. También se ha demostrado que, con la misma edad potencialmente activa, los AET suelen tener peores contratos que los que continúan sus estudios. El objetivo de este epígrafe es saber si esas situaciones objetivas se traducen en una menor satisfacción con el trabajo para ese colectivo de los AET.

Como ya se ha señalado, se han utilizado tres encuestas del CIS llevadas a cabo en 2013, 2016 y 2018. La variable dependiente—la que se quiere explicar— es la satisfacción con el trabajo medida en una escala de 0 (completamente insatisfecho) a 10 (completamente satisfecho). Se trata, tal y como se ha indicado, de una medida absolutamente subjetiva. El entrevistado simplemente tiene que decir en qué medida está satisfecho: ni más ni menos. Las variables explicativas son las siguientes:

- Ser un AET o no serlo. Es la variable clave, la central en este análisis. Dado el escasísimo número de casos entre 18 y 24 años (320 casos), esta variable no se ha podido dividir entre los AET sin la ESO y con la ESO, por lo que forman una sola categoría.
- En el análisis paralelo para los que tienen entre 25 y 35 años, disponemos afortunadamente de un número mayor de casos: 1.653. Los niveles educativos se han dividido entre los que tienen estudios primarios, secundaria obligatoria, secundaria superior, formación profesional y estudios superiores. También se ha añadido una sexta categoría: los que no responden a la pregunta del nivel de estudios.

El análisis recoge otra serie de variables explicativas que pueden influir en la satisfacción con el trabajo. Se trata de:

- Los ingresos del individuo, que van desde menos de 300 euros hasta el rango de 1801-2.400 para los que tienen entre 18-24 años y hasta los 4.501-6.000 para los que tienen entre 25 y 35 años.
- El año de la encuesta: 2013, 2016 y 2018.
- El sexo: mujer o varón.
- La ideología, dividida en estas categorías: izquierda, centro, derecha y no contesta.

La muestra se limita a los individuos que tienen un empleo remunerado en el momento en el que son entrevistados. La técnica utilizada ha sido la regresión lineal. La tabla 4.2 muestra los resultados de los análisis para los dos grupos de edad: los que tienen entre 18 y 24 años y los que tienen entre 25 y 35. Para cada uno de esos grupos se han calculado dos modelos: el primero, simplemente con la variable relativa a los niveles educativos; el segundo modelo incluye todas las demás variables. El objetivo es saber si los niveles educativos en realidad están captando indirectamente los efectos de las otras variables no incluidas en el primer modelo.

TABLA 4.2. Regresión lineal. Variable por explicar: el grado de satisfacción con el trabajo de 0 a 10.

VARIABLES	18-24 AÑOS		25-35 AÑOS	
	M1	M2	M1	M2
Abandono escolar temprano	-0.108 (0.653)	-0.133 (0.603)		
Estudios. Primaria o menos (ref.)				
Secundaria obligatoria			0.236 (0.287)	0.301 (0.163)
Secundaria Superior			0.142 (0.566)	0.189 (0.436)
FP			0.159 (0.465)	0.187 (0.382)
Superiores			0.199 (0.350)	0.105 (0.628)
NC			-0.124 (0.775)	-0.188 (0.657)
Ingresos individuales. Menos de 300 (ref.)				
301-600		0.026 (0.942)		1.118*** (0.001)
601-900		0.438 (0.194)		1.267*** (0.000)
901-1.200		0.070 (0.840)		1.737*** (0.000)
1.201-1.800		-0.092 (0.840)		2.165*** (0.000)
1.801-2.400		-0.028 (0.979)		1.958*** (0.000)
2.401-3.000				2.915*** (0.000)
3.000- 4.500				2.340** (0.000)
4.501-6.000				4.682*** (0.000)
NC		0.426 (0.285)		1.867*** (0.000)
Año				
2013 (ref.)				
2016		0.137 (0.624)		0.403*** (0.000)
2018		0.165 (0.525)		0.203* (0.072)
Mujer		-0.059 (0.775)		0.117 (0.240)

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

TABLA 4.2. Regresión lineal. Variable por explicar: el grado de satisfacción con el trabajo de 0 a 10.

VARIABLES	18-24 AÑOS		25-35 AÑOS	
	M1	M2	M1	M2
Ideología				
Izquierda (ref.)				
Centro		0.425 (0.143)		0.198 (0.124)
Derecha		0.824** (0.010)		0.651*** (0.000)
NC		0.219 (0.404)		0.427*** (0.001)
Constant	7.502*** (0.000)	6.974*** (0.000)	7.118*** (0.000)	4.901*** (0.000)
Observaciones	320	320	1,653	1,653
R-squared	0.001	0.042	0.001	0.079

P value in parentheses

*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

Fuente: CIS y elaboración propia.

De la tabla se desprenden los siguientes resultados con respecto a los que tienen entre 18 y 24 años:

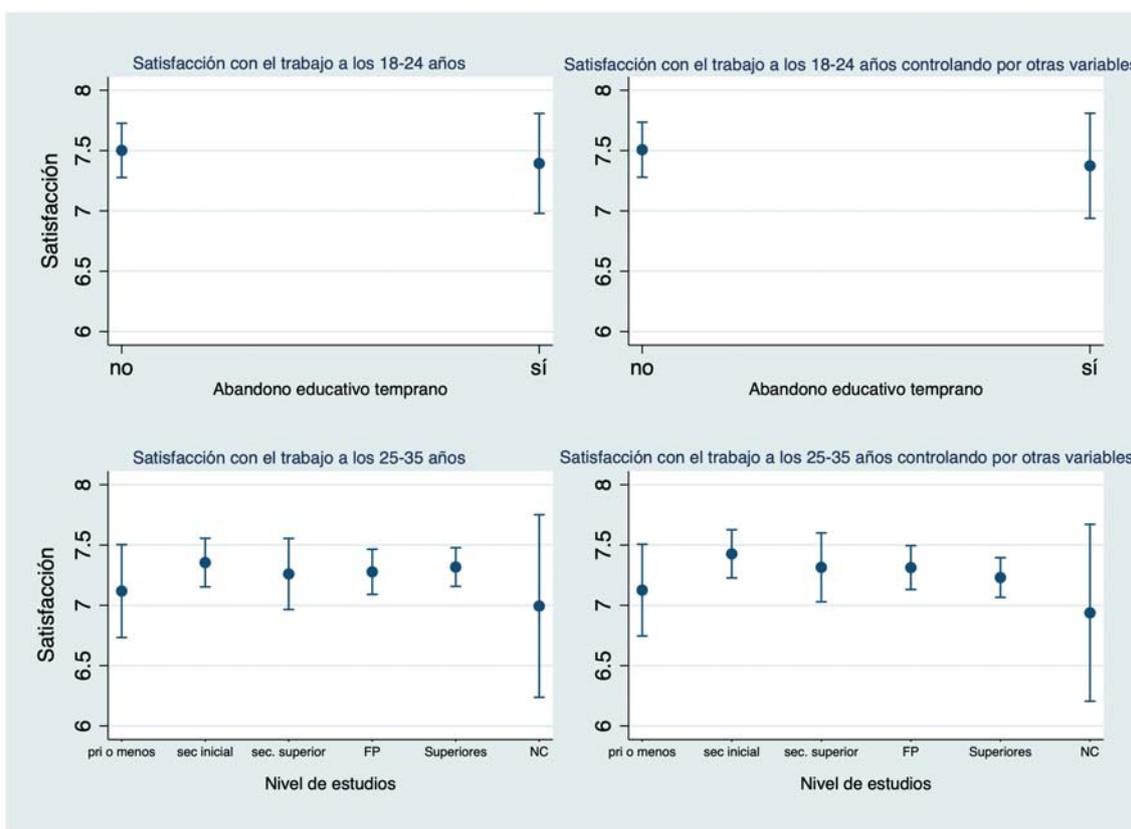
1. Los jóvenes están bastante satisfechos con el trabajo: en una escala de 0 a 10, la satisfacción alcanza el 7,5.
2. Ser un AET no implica estar menos satisfecho con el trabajo que se desempeña. En realidad, los análisis señalan que los AET están una décima menos satisfechos que los que no han abandonado la educación: una diferencia que no es estadísticamente significativa; es decir, puede darse en la muestra, pero no hay certeza de que se dé también en la población.
3. De los análisis se desprende que tampoco importan los ingresos que se tengan, ni el año de la encuesta, ni el sexo. Lo único que se torna relevante es la ideología: a igualdad de características, los de derechas están 8 décimas más satisfechos con sus empleos que los de izquierdas. Aunque la correlación existe, los datos no nos permiten saber la razón que la explica.
4. De los resultados se deduce que, entre este grupo de menores de 25 años, el tipo de trabajo no es algo que tenga demasiado peso para ellos. Sean cuales sean sus condiciones, todos están bastante satisfechos. Muy probablemente se trata de jóvenes que en su gran mayoría conviven con sus padres, todavía no han emprendido un proyecto familiar y tienen el sustento asegurado.

¿Qué sucede cuando se tiene entre 25 y 35 años?

1. También ellos están bastante satisfechos con el empleo, siempre por encima de los 7 puntos sea cual sea el nivel educativo. No obstante, la puntuación es algo inferior a la de los más jóvenes.
2. Los niveles educativos no influyen demasiado en la satisfacción con el empleo. En términos estadísticos, no aparecen diferencias significativas entre los que se quedaron en los estudios primarios y el resto (aunque, dado el escaso número de casos, es necesario ser cautos con la significatividad estadística). De todos modos, las diferencias entre los que solo tienen estudios de primaria y el resto, incluso no pasando el corte de significatividad estadística convencional, no superan las tres décimas de satisfacción en el mejor de los casos; y, por otra parte, estas diferencias se dan entre los que poseen secundaria obligatoria y los de solo primaria. Cabe recordar que los de secundaria obligatoria son considerados AET y los modelos revelan incluso que están más satisfechos con su empleo que los que tienen niveles educativos superiores (aunque sin que las diferencias sean significativas). La falta de significatividad de las diferencias entre los niveles educativos con respecto a la satisfacción laboral se da tanto en el modelo 1 (que solo tiene en cuenta los estudios) como en el modelo 2, que controla por más variables.
3. Entre estos jóvenes, más cercanos a la vida adulta, los ingresos sí que influyen notablemente en el grado de satisfacción que tienen con su trabajo. Las diferencias son grandes. Por ejemplo, los que ganan entre 900 y 1.200 euros están 1,7 puntos más satisfechos que los que ganan menos de 300. Los que ganan entre 1.200 y 2.400 están aproximadamente 2 puntos más satisfechos. La diferencia más sobresaliente se da entre los extremos: los que ganan más de 4.500 euros mensuales están 4,6 puntos más satisfechos que los que ganan menos de 300 euros. Es lógico que los ingresos en estas edades repercutan en una mayor satisfacción con el empleo. Se trata de una fase vital en la que son más frecuentes la emancipación y la formación de un proyecto familiar: una etapa en la que los ingresos son mucho más necesarios que entre los 18 y los 24 años.
4. Con respecto a las otras variables, en 2016 y en 2018 estos jóvenes estaban más satisfechos con el empleo que en 2013; y de nuevo la ideología parece tener alguna relación con la satisfacción con el trabajo: los de derechas están aproximadamente 6 décimas más satisfechos que los de izquierdas.

El gráfico 4.37 representa las diferencias entre los niveles educativos para los dos grupos de edad analizados con los márgenes de error por tratarse de datos extraídos de una muestra y no de toda la población. En él se aprecia que los niveles educativos (o ser un AET) no implica una menor satisfacción con el empleo.

GRÁFICO 4.37. Regresión lineal. Grado de satisfacción con el trabajo [de 0 a 10].



Nota: efectos marginales. Intervalos de confianza al 95%.

Fuente: CIS y elaboración propia.

4.7.2. La satisfacción con la vida

El último apartado de esta parte del informe está dedicado a saber si los AET están menos satisfechos con la vida que los que no han abandonado de manera prematura la educación. La estrategia para analizar esta cuestión es la misma que la utilizada para examinar la satisfacción con el trabajo. En este caso, la variable que queremos explicar es el grado de satisfacción con la vida en una escala de 0 a 10, en la que 0 significa estar completamente insatisfecho y 10 completamente satisfecho.

Además de las variables incluidas en el análisis de la satisfacción con el trabajo –tales como ser un AET o no serlo, los niveles educativos, los ingresos individuales, el año, el género y la ideología–, para analizar la satisfacción con la vida se han añadido otra serie de variables explicativas como son:

- La situación de pareja: convive con la pareja; tiene pareja, pero no conviven, y no tiene pareja.
- Si se tiene hijos o no.
- El lugar de nacimiento: España o el extranjero.
- La religiosidad: creyente no practicante, practicante y no creyente.

Los resultados pueden resumirse de la siguiente manera con respecto a los que tienen entre 18 y 24 años:

1. Todos están bastante satisfechos con la vida, aunque los AET un poco menos que los que siguen estudiando. La diferencia va de un 7,9 a un 7,4. La brecha se mantiene incluso teniendo en cuenta todas las demás variables explicativas (ver el gráfico 4.38). Es decir, a igualdad de situación de pareja, de si se tiene hijos o no, de lugar de nacimiento, de religiosidad, de ingresos, de género y de ideología, los AET están casi medio punto menos satisfechos con la vida.
2. De las demás variables, las únicas que influyen en la satisfacción con la vida son la religiosidad (los no creyentes están 0,4 puntos menos satisfechos que los creyentes no practicantes, y alrededor de 0,2 que los practicantes); el año (en 2016 y 2018 todos estaban alrededor de 0,2 puntos más satisfechos que en 2013, un año de crisis económica); y la ideología (ser de derechas también implica estar en torno a 0,2 puntos más satisfecho con la vida que ser de izquierdas). De nuevo conviene recordar que no conocemos el mecanismo o la causa de estas correlaciones. Se podrían lanzar hipótesis como la de que la fe dota a la vida de un sentido que repercute en la satisfacción personal, o que los de izquierdas son más inconformistas que los de derechas y el inconformismo genera insatisfacción. En cualquier caso, los datos no nos permiten saber si estas hipótesis son ciertas.

TABLA 4.3. Regresión lineal. Variable que explicar: el grado de satisfacción con la vida de 0 a 10.

Regresión lineal. Variable dependiente: grado de satisfacción con la vida de 0 a 10.

VARIABLES	18-24 AÑOS		25-35 AÑOS	
	M1	M2	M1	M2
Abandona la educación	-0.450*** (0.000)	-0.479*** (0.000)		
Estudios. Primaria o menos (ref.)				
Sec. Inicial			0.122 (0.357)	0.041 (0.748)
Sec. Superior			0.039 (0.791)	0.075 (0.607)
FP			0.106 (0.413)	0.049 (0.703)
Superiores			0.328*** (0.010)	0.192 (0.149)
NC			-0.372 (0.163)	-0.369 (0.153)
Situación de pareja				
Convive con su pareja (ref.)				
Tiene pareja, pero no conviven		0.268 (0.136)		-0.250*** (0.005)
No tiene pareja		-0.028 (0.875)		-0.587*** (0.000)
Tiene hijos		0.329 (0.201)		0.113 (0.168)
Lugar de nacimiento				
España (ref.)				
Otro país		-0.099 (0.454)		-0.253*** (0.008)
Religiosidad				

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

TABLA 4.3. Regresión lineal. Variable que explicar: el grado de satisfacción con la vida de 0 a 10.

VARIABLES	18-24 AÑOS		25-35 AÑOS	
	M1	M2	M1	M2
Creyente no practicante (ref.)				
Practicante		-0.167 (0.355)		-0.038 (0.778)
No creyente		-0.402*** (0.000)		-0.221*** (0.002)
Ingresos individuales. Sin ingresos (ref.)				
menos de 300		0.067 (0.644)		-0.265 (0.154)
301-600		-0.133 (0.396)		0.008 (0.945)
601-900		0.090 (0.565)		0.290*** (0.009)
901-1.200		0.238 (0.187)		0.574*** (0.000)
1.201-1.800		-0.042 (0.880)		0.695*** (0.000)
1.801-2.400		-0.138 (0.847)		0.694*** (0.000)
2.401-3.000				0.683* (0.058)
3.000- 4.500				0.526 (0.150)
4.501-6.000				2.552** (0.023)
NC		0.199 (0.174)		0.403*** (0.000)
Año				
2013 (ref.)				
2016		0.249** (0.012)		0.238*** (0.002)
2018		0.224** (0.025)		0.260*** (0.001)
Mujer		0.072 (0.382)		0.043 (0.526)
Ideología				
Izquierda (ref.)				
Centro		0.024 (0.832)		0.009 (0.919)
Derecha		0.234* (0.060)		0.264*** (0.007)
NC		-0.045 (0.676)		0.081 (0.335)
Constant	7.900*** (0.000)	7.731*** (0.000)	7.434*** (0.000)	7.198*** (0.000)
Observaciones	1,274	1,274	2,413	2,413
R-squared	0.015	0.060	0.007	0.097

pval in parentheses

*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

Fuente: CIS y elaboración propia.

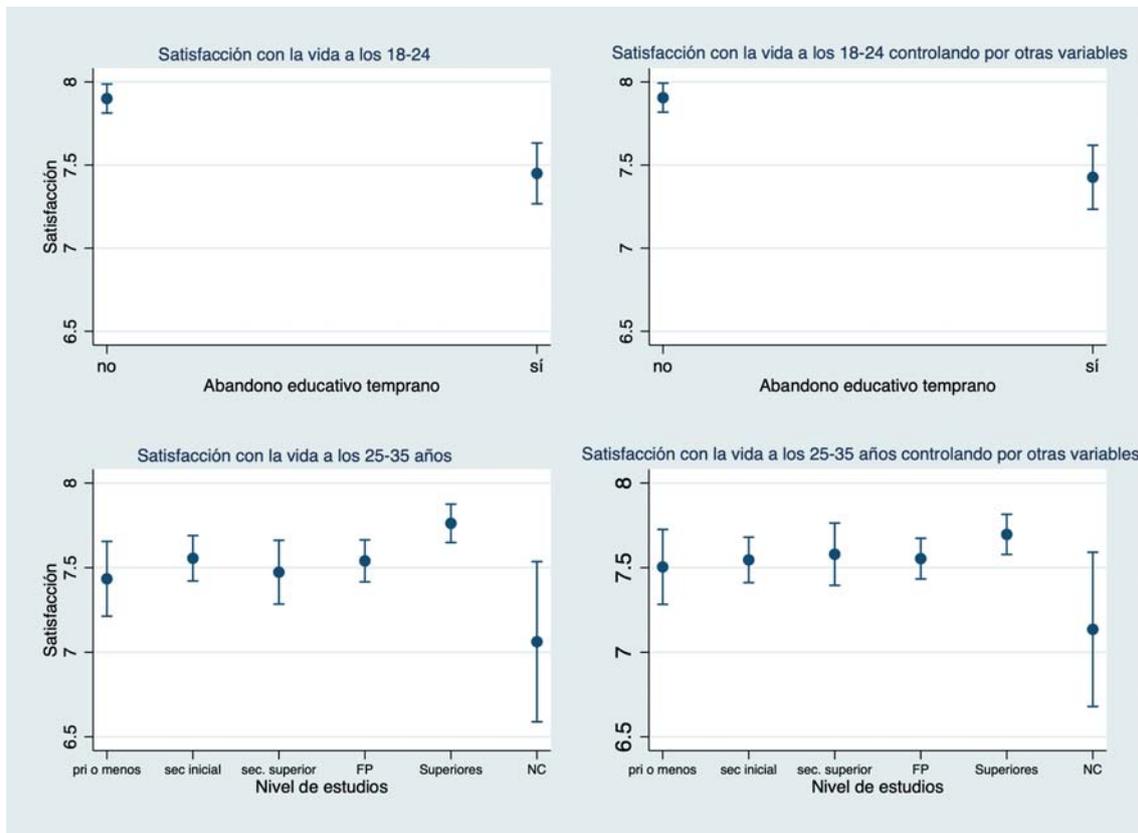
¿Qué sucede entre los que tienen entre 25 y 35 años?

- 1) Ser universitario aumenta la satisfacción con la vida en comparación con los demás niveles educativos en torno a 0,3 puntos (ver la tabla 4.3, 25-35 años, modelo 2). No existen diferencias significativas entre el resto de los niveles, por lo que puede decirse que acabar la secundaria obligatoria o menos supone estar igual de satisfe-

cho con la vida que seguir estudiando hasta la secundaria superior o tener algún título de FP. La diferencia entre los universitarios y el resto desaparece en gran parte cuando se introducen los ingresos⁹. Es decir, en realidad, los universitarios están más satisfechos con la vida porque ganan más dinero.

- 2) 2. En relación con el resto de los factores analizados, los que han nacido en otro país, los no creyentes, los de centro y los de izquierdas están ligeramente menos satisfechos con la vida.
- 3) 3. Los ingresos también influyen, aunque menos de lo que cabría esperar. Los que no tienen ingresos o los que ganan muy poco están menos satisfechos con la vida: alrededor de 0,6 puntos menos que los que ganan más de 900 euros. Pero no hay diferencias sustantivas entre estos últimos y los que ganan más, hasta los que ingresan más de 4.500 euros, que están dos puntos y medio más satisfechos con la vida que los que no tienen ingresos.

GRÁFICO 4.38. Regresión lineal. Grado de satisfacción con la vida [de 0 a 10].



Nota: efectos marginales. Intervalos de confianza al 95%. Variables independientes de los modelos 2 de la tabla 20.

Fuente: CIS y elaboración propia.

9. Se han realizado distintos modelos introduciendo en cada uno de ellos variables paso a paso, y la decisiva para que desaparezca el efecto de los universitarios son los ingresos.

SÍNTESIS CAPÍTULO 5

En este capítulo se han abordado, desde una perspectiva cualitativa, los fenómenos del abandono y del retorno educativo. Tras una extensa revisión de la literatura, se han señalado los principales factores de riesgo y de protección que dan lugar a una mayor “desvinculación” con el sistema educativo y que, en consecuencia, acaban derivando en decisiones de abandono. Por otra parte, también se ha constatado que la investigación sobre el retorno educativo es mucho más escasa: de ahí el interés de poner el foco en esta cuestión y dotar de una mayor relevancia al estudio realizado. A partir de ahí, hemos tratado de establecer, mediante la estadística disponible, los distintos itinerarios de retorno.

Esa revisión de la literatura y de los datos de retorno ha sido la que nos ha permitido construir un diseño de investigación que posibilitase investigar ambos fenómenos conjuntamente. Para ello, se han realizado 30 entrevistas biográficas en las que prestamos mayor atención a las trayectorias educativas y laborales de los entrevistados. Los participantes del estudio son personas que, habiendo fracasado (no lograron obtener la titulación obligatoria), han retornado a la educación por las posibles vías establecidas para ello. Nos hemos centrado en personas que no obtuvieron la ESO dado que, como se ha puesto de manifiesto en el capítulo 3, este colectivo reúne a tres cuartas partes del abandono en España y constituye el grueso del problema.

A continuación, se reflejan los principales hallazgos de la investigación llevada a cabo.

En primer lugar, con respecto a los factores de riesgo asociados con el alumno, los más habituales son la persistencia de malos hábitos (de estudio y de pautas de conducta), la percepción negativa sobre la propia capacidad para seguir el ritmo y la falta de motivación.

En segundo lugar, en cuanto a los factores de riesgo asociados a la institución escolar, se evidencia que los alumnos con trayectorias de abandono tienen un recuerdo negativo de

su relación con el profesorado y consideran mayoritariamente que los aprendizajes en la escuela carecen de utilidad para la vida. Además, se han documentado numerosos casos de acoso escolar. Todo ello favorece, naturalmente, una menor vinculación con la escuela.

En tercer lugar, los factores de riesgo más comunes asociados al contexto tienen que ver con situaciones familiares adversas (separaciones, divorcios, fallecimientos e incluso malos tratos) y con malas influencias entre grupos de iguales.

En cuarto lugar, los motivos concretos que, según los entrevistados, dan lugar a la decisión de abandono, son variados y pueden ser concurrentes: falta de motivación, transitar a la vida adulta a través del trabajo, la vivencia negativa de la escuela, los problemas familiares o las migraciones forzadas, por citar los más señalados. Otro hallazgo interesante del estudio es que muchos de los alumnos se arrepienten de haber abandonado y consideran que no tenían el grado de madurez suficiente cuando tomaron la decisión.

En quinto lugar, el periodo que sigue al abandono se caracteriza por una difícil búsqueda de empleo y por la concatenación de trabajos de baja cualificación (limpieza, restauración, comercio), donde prima la precariedad.

En sexto lugar y en lo relativo a la decisión de retorno, hemos documentado de nuevo diversos tipos de razones, aunque la mayor parte de ellas están relacionadas con malas experiencias laborales o con la ausencia de las mismas.

Por último, dos aspectos son los que caracterizan a quienes han decidido, por el momento, no retornar: experiencias educativas negativas asociadas a un mayor rechazo a la institución educativa, y una menor insatisfacción con el mundo laboral a su alcance, o bien por no haber participado aún en el mercado de trabajo, o bien por haberlo hecho y no sentirse insatisfechos con lo vivido.

5. ABANDONO Y RETORNO EDUCATIVO EN PERSPECTIVA CUALITATIVA¹

5.1. Introducción

Como se ha podido comprobar en el capítulo 3, la tasa de abandono educativo temprano (AET)², entendida como la proporción de jóvenes de 18 a 24 que tiene como máximo el título de enseñanza secundaria obligatoria y no está cursando ningún tipo de formación, ha descendido notablemente en España desde el inicio de la crisis económica. Dicha reducción obedece a dos factores. Por un lado, el fracaso escolar ha disminuido; o –lo que es lo mismo a efectos del presente estudio– la tasa de graduación en ESO ha aumentado, permitiendo que una mayor proporción de alumnos prosigan sus estudios en la educación postobligatoria y logren finalizar con un título de Educación Secundaria Superior. Por otro lado, muchos de los que abandonaron sus estudios en los años previos a la crisis económica han retornado al sistema de enseñanza; o bien, ante la difícil situación del mercado de trabajo, han cursado formación para el empleo con la esperanza de mejorar sus expectativas profesionales. Comprender en profundidad ambas decisiones es fundamental para analizar la evolución del abandono escolar temprano y las mejores formas de combatirlo.

Para ello, se ha desarrollado una revisión bibliográfica sobre el estudio de la decisión de abandono escolar temprano en España, concentrándonos tanto en los mecanismos de protección frente a dicha decisión como en los factores de riesgo que la promueven. Como verá el lector, el trabajo investigador realizado a lo largo de las últimas dos décadas sobre la cuestión en España es notable, lo que nos lleva a conocer de forma bastante precisa qué circunstancias favorecen la decisión de abandono y qué actuaciones pueden contrarrestarlas.

En cambio, la decisión de retorno a la educación formal o no formal ha sido menos investigada en España, a pesar de que contribuye también a la reducción de la estadística de abandono y significa una segunda oportunidad para muchos jóvenes que, por razones muy diversas, decidieron dejar el sistema educativo sin obtener un título postobligatorio. El trabajo de campo realizado en el presente estudio se centra en este grupo de jóvenes, es decir, en aquellos que en su día abandonaron la educación y que hoy han decidido retornar. Centrar nuestra atención en dicho colectivo nos permitirá estudiar los dos fenómenos sociales descritos: el abandono educativo y el retorno a algún tipo de formación; y, con ello, comprender en profundidad cuales son los factores desencadenantes de la decisión de abandono y, posteriormente, las razones que dan lugar al retorno formativo.

1. De este capítulo son autores principales Rafael López-Meseguer, profesor e investigador de la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR) y Manuel T. Valdés, investigador de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) y ambos colaboran como investigadores asociados en la Unidad de Observación y Evaluación (OyE) de la Fundación Europea Sociedad y Educación.

2. En este trabajo se recupera el acrónimo AET para la expresión “abandono educativo temprano”, si bien en el capítulo anterior se empleaba para los estudiantes que abandonaban, distinguiendo en ocasiones por sexo: “los AET” y “las AET” (Nota de la editora).

5.2. El abandono educativo en perspectiva cualitativa

Desde una aproximación cualitativa, lo primero que habría que hacer notar es que el abandono educativo temprano es consecuencia de un “desvinculamiento” progresivo del alumno/a con el sistema escolar (Marchesi, 2003; Carrasco, Pàmies y Narciso, 2018). Este proceso, sin embargo, se ha definido de muy distintas maneras en la literatura (Mena Martínez, Fernández Enguita y Riviére Gómez, 2010): rechazo escolar (Sikorski, 1996), descuelgue (Glasman, 2000), no afiliación (Coulon, 1993), desenganche progresivo (González, 2006), o desafección escolar (Hernández y Tort, 2009). Nosotros preferimos la utilización del término desvinculación, que es, en nuestra opinión, el que más se ajusta a los objetivos de esta investigación, como veremos más adelante.

La consideración del abandono educativo como un proceso de desvinculación nos sitúa frente a la principal diferencia con una aproximación cuantitativa al objeto de estudio, que no es otra que la necesidad de acercarnos al fenómeno a través de los diferentes momentos o fases de las trayectorias educativas de los estudiantes. En ese sentido, las diferentes investigaciones revelan que dicho proceso de desvinculación comienza en primaria, aunque tiene sus raíces en la escolarización temprana, y se vuelve más intenso a medida que se avanza en la secundaria obligatoria (Rue, 2006; Mena Martínez, Fernández Enguita y Riviére Gómez, 2010; Carrasco, Pàmies y Narciso, 2018).

En cuanto a los factores que explican el abandono, habitualmente se suelen ofrecer tres tipos de respuestas (Marchesi, 2003; Mena Martínez, Fernández Enguita y Riviére Gómez, 2010; García et al., 2011³; Sánchez y Hernández-Pedreño, 2019⁴): las que se centran en la perspectiva del alumno (capacidades, motivación, esfuerzo, etc.); las que se centran en los factores sociales, económicos y culturales; y las que se centran en el funcionamiento del sistema educativo, con especial atención a los estándares de aprendizaje y la pedagogía docente. No obstante, como se verá a continuación, estas distinciones no son fácilmente trazables desde un punto de vista cualitativo, ya que las unas interaccionan con las otras de manera difícilmente desentrañable.

Por otro lado, cabe destacar que la literatura se desplaza continuamente desde los factores de riesgo que conducen al abandono hacia los factores de protección que cabe poner en marcha frente al mismo. Con respecto a esta distinción, conviene hacer dos precisiones: la primera es que los factores de riesgo han merecido más atención en la investigación socioeducativa (Romero Sánchez y Hernández-Pedreño, 2019), siendo necesarios mayores esfuerzos en investigar aquellas acciones con una mayor incidencia a la hora de reducir el abandono. La segunda, por su parte, se refiere al carácter ambivalente de dicha distinción. Valgan como ejemplo los programas de adaptación curricular implementados durante la Educación Secundaria Obligatoria en España. Por un lado, se ha acusado a tales programas de no atender adecuadamente la heterogeneidad en el alumnado y de generar

3. Estos autores hablan de un proceso de desvinculación en el que intervienen tres dimensiones: una dimensión sociohistórica, dado el carácter estructurante de las dinámicas sociales y de la desigualdad social; una dimensión biográfica-subjetiva, en cuanto al papel activo de los jóvenes en la toma de decisiones; y una dimensión política e institucional, en referencia al marco en el que tiene lugar el abandono (la escuela).

4. Estos autores, si bien se sirven de la ordenación a partir de dichos factores, los introducen dentro de una calificación más amplia en la que consideran si los factores son de carácter endógeno (personal y relacional) o exógeno (estructural e institucional).

unas etiquetas de las cuales es muy difícil desprenderse (Amer y Pascual, 2015; Escudero et al., 2009; Feito, 2009, 2020), de modo que la participación en tales programas constituiría un factor de riesgo que cronifica la necesidad de atención y contribuiría a la progresiva desvinculación del alumno (Calatayud, 2018; Cifuentes et al., 2012; Rujas, 2020; Valls et al., 2011). Por otro lado, estas medidas de diferenciación escolar suelen gozar de la aprobación del profesorado y de la administración educativa (Amores y Ritacco, 2015; Domínguez et al., 2016; Ferrandis et al., 2010), sobre todo de aquellos que no tienen que impartir docencia en grupos segregados por nivel (Mena Martínez, Fernández Enguita y Riviére Gómez, 2010; López, 2011; Rujas, 2020), así como ser del agrado de parte del alumnado participante, que ve en los grupos ordinarios de la ESO un callejón sin salida conducente al abandono (Amer, 2012; Colectivo Ioé, 2012; Mena et al., 2010; Valdés, 2019b). Esto mismo ocurre con respecto al apoyo de las familias y del grupo de iguales: según sea el punto de vista, estos apoyos se pueden ver como factores de riesgo, cuando su ausencia puede influir en la decisión de abandono, o bien de protección, cuando efectivamente actúan como mecanismos que protegen al alumnado de abandonar el sistema educativo. Y lo mismo aplica a diferentes otros factores o variables como las aspiraciones educativas, la motivación, la salud física y psicológica, la relación con el profesorado, la orientación o el apoyo social.

Así pues, pese a que la clasificación de factores de protección y de riesgo pueda resultar ambivalente e incluso paradójica en algunos casos, eso no significa que esta ordenación, en combinación con la procedencia de dichos factores (asociados al alumno, a la institución escolar o al contexto social y cultural), no sea adecuada para orientarnos dentro del fenómeno del abandono educativo temprano, sino todo lo contrario. Lo que queremos poner de manifiesto, por tanto, es que nos encontramos ante un fenómeno de enorme complejidad, donde interactúan de forma simultánea múltiples factores a la hora de tomar la decisión de abandonar o de retornar; y es precisamente de esa complejidad de la que pretendemos dar cuenta en este estudio.

5.3. La investigación cualitativa sobre el AET

La metodología cualitativa en el estudio del AET es de uso frecuente en la investigación socioeducativa. En un estudio reciente, Romero Sánchez y Hernández-Pedreño (2019) analizan el tipo de técnicas de investigación empleadas en estudios con fuentes primarias llevados a cabo en los últimos 10 años⁵. Uno de los hallazgos más interesantes es que los estudios cualitativos son más que los estudios que emplean técnicas cuantitativas.

Con respecto a las técnicas cualitativas, destacan que la entrevista en profundidad, aplicada a estudiantes en diferentes momentos, suele ser una técnica muy recurrente (Gil del Pino, García y Manrique, 2017; Mena, Fernández Enguita y Riviére, 2010; Tarabini y Curran, 2015). Ocurre lo mismo en el caso de las entrevistas a educadores (Cernedas y Pérez-Marsó, 2014; Fernández Enguita et al, 2010; Gil del Pino et al, 2017; Monarca, Rappo-

5 Si bien algunos de los trabajos que se mencionan a continuación han sido objeto de revisión por nuestra parte, la mayoría de ellos son citados en el trabajo de Sánchez y Hernández-Pedreño (2019), donde los autores realizan un exhaustivo análisis de las técnicas empleadas en diferentes trabajos sobre AET en la última década, no siendo ese el objeto central de nuestro estudio.

port y Sandoval, 2013; Pérez, Antúnez y Burguera, 2017; Ritacco y Amores, 2016; Sánchez, 2016; Tarabini, 2017).

El grupo de discusión es, sin embargo, menos frecuente y, cuando se ha aplicado, ha reunido a diferentes colectivos tales como alumnos, educadores y padres (Colectivo IOE, 2013; Sánchez, 2016; Tarabini, Curran, Montes y Parcerisa, 2015). En algún caso, esos colectivos han participado conjuntamente en la aplicación de esta técnica, precisamente para contrastar las diferencias en cuanto a la percepción del fenómeno del abandono educativo temprano (Cernedas y Pérez-Marsó, 2014). Esta técnica se muestra particularmente útil para los estudios acerca de los factores de protección frente al abandono; pero es menos eficaz si de lo que se trata es de estudiar las razones asociadas al abandono educativo y al retorno.

Por otro lado, el método probablemente más adecuado para el estudio del fracaso escolar y del AET desde una perspectiva cualitativa es el método biográfico, lo que se refleja en la gran cantidad de estudios que operan con esta metodología en los últimos 10 años (Adame y Salvà, 2010; Calderón, 2011; Feito, 2015; Fouassier y Mintegi 2017; Morentín y Ballesteros, 2018; Martos y Domingo, 2011; Moríña, 2008; Portela, Nieto y Toro, 2009; Salvà, Nadal y Meliá, 2016; Salvà, 2013; Sánchez, 2016). Nuestra investigación se servirá particularmente de esta técnica, tratando de reconstruir las trayectorias educativas y vitales de alumnos que en su día abandonaron y han retornado a la educación.

Por último, habría que hacer mención al análisis documental y a la observación. Con respecto al análisis documental, puede ser una técnica muy adecuada, dado que los centros poseen datos que pueden resultar de máximo interés para comprender el abandono como son las trayectorias académicas y disciplinarias (Cernedas y Pérez-Marsó, 2014; Fernández Enguita et al, 2010; Mena et al, 2010; Pérez et al, 2017; Rujas, 2017a; Sánchez, 2016; Tarabini et al, 2015). En lo relativo a la observación, suele ser menos frecuente, pero también se han realizado estudios que emplean esta técnica (Monarca et al, 2013; Rujas, 2017b; Tarabini et al, 2015). La utilidad particular de esta técnica serviría al propósito de comprender mejor los mecanismos pedagógicos que podrían ser más eficaces a la hora de producir un clima de aula más inclusivo con aquellos que siguen trayectorias educativas más susceptibles de abandono.

5.4. Principales factores de riesgo y de protección en trayectorias de abandono educativo

Para la identificación de los principales factores de riesgo que conducen al abandono educativo se ha llevado a cabo una amplia revisión de la literatura. Pero, antes de pasar a resumir los hallazgos, habría que realizar una precisión con respecto al peso del enfoque investigador en el estudio de los factores de protección y de riesgo que aparecen en las diferentes investigaciones que se revisan: como han puesto de manifiesto recientemente Sánchez y Hernández-Pedreño, “el conocimiento sobre los determinantes del abandono escolar temprano está mediado por la técnica de investigación empleada y por el tipo de informante seleccionado” (2019: 264).

Ello comporta, naturalmente, que los factores considerados tengan pesos diferentes en cuanto a su influencia sobre la decisión de abandono; o, incluso, que se puedan encontrar resultados de investigación aparentemente paradójicos e incluso contradictorios en-

tre sí. Esta circunstancia es todavía más notoria en el caso de la investigación cualitativa, donde las categorías de respuesta son libres y aflora una mayor subjetividad con respecto al fenómeno del AET, lo que requiere, a su vez, una mayor interpretación en los análisis. Con todo, este trabajo recoge aquellos factores de riesgo y de protección que posean un aval o soporte científico suficiente en cuanto a la relación entre las trayectorias educativas y la decisión de abandono, y que servirán, a su vez, de guía para la elaboración del trabajo cualitativo que se lleva a cabo.

5.4.1. Factores de riesgo asociados a la decisión de abandono educativo

Asociados al alumno

Aspiraciones futuras:

- **Profesionales:** tener bajas expectativas profesionales aboca a una menor vinculación con la escuela, pues los objetivos profesionales pasan por el cumplimiento de determinados requisitos académicos (Choi, 2018).
- **Académicas:** las bajas expectativas académicas son un fuerte predictor del abandono educativo, pues en muchos casos revelan una percepción negativa acerca de la propia capacidad (Carrasco, Pàmies y Narciso, 2018; Martínez García, 2014).

Trayectoria académica negativa: llevar una trayectoria negativa se muestra como uno de los mayores predictores de abandono educativo.

- **Malas calificaciones:** los individuos que abandonan suelen pasar por un proceso de obtención de malas calificaciones (Mena Martínez, Fernández Enguita y Riviére Gómez, 2010).
- **Absentismo:** algunos alumnos suelen ser absentistas. Asimismo, este factor se puede referir también a quienes optan por dejar de presentarse a las evaluaciones (García Gracia y Razeto Pávez, 2019; González, 2005).
- **Repetición de curso:** la repetición de curso está muy asociada con el posterior fracaso escolar y el AET. La mayor parte de quienes abandonan han repetido curso en alguna ocasión (Bernardi y Requena, 2010; Méndez y Cerezo, 2018).

Trayectoria disciplinar negativa: la trayectoria disciplinar guarda relación, en algunos casos, con el AET, pero es un factor menos importante en comparación con otros (Mena Martínez, Fernández Enguita y Riviére Gómez, 2010). Por otro lado, la cuestión disciplinaria es vivida como algo escasamente importante con respecto a los equipos directivos (Romero Sánchez y Hernández-Pedreño, 2019).

La motivación: la motivación es un aspecto fundamental a la hora de entender la decisión de abandono, así como un aspecto recurrente entre las investigaciones que ahondan en las razones de tal decisión (García Gracia y Razeto Pavez, 2019; Valdés, 2019b).

Salud física y mental: las discapacidades y las alteraciones psicológicas se mencionan a menudo como determinantes en la decisión de abandono (Romero Sánchez y Hernández-Pedreño, 2019). El embarazo, en el caso de las mujeres, también es uno de los aspectos que aparecen relacionados con la decisión de abandonar (Romero Sánchez y Hernández-Pedreño, 2019).

El trabajo como tránsito a la vida adulta: especialmente en el caso de quienes abandonan, la transición al mercado de trabajo es vivido como el paso a la vida adulta, lo que provoca una menor vinculación con la escuela, que pasa a ser concebida como un lugar de paso (Willis, 1981; Mena Martínez, Fernández Enguita y Riviére Gómez, 2010; Romero Sánchez y Hernández-Pedreño, 2019).

Tiempo de ocio: el modo particular en que los jóvenes deciden dedicar su tiempo al ocio es un aspecto que suele ir asociado al grado de vinculación escolar (Palou et al., 2020).

Asociados a la institución educativa

Escuela 0-6 años: este factor suele ir asociado a diferentes indicadores de logro académico y profesional (González-Betancor y López-Puig, 2015), por lo que su no concurso podría desembocar en una menor vinculación en la escuela. En el caso de los extranjeros, habida cuenta de sus mayores dificultades de acceso a este tipo de educación, la relación con el AET se vuelve más significativa (Carrasco, Pàmies y Narciso, 2018).

Programas de adaptación curricular: los programas de diversificación curricular suelen ser un importante predictor del abandono. Ello genera, en algunos casos, una percepción negativa sobre su capacidad como estudiantes (Rujas, 2017, 2020; Valdés, 2019a).

Procesos de etiquetado: los alumnos a menudo perciben las diferencias con respecto al modo en que son tratados en función de sus capacidades (Escudero et al., 2009).

- **Entre diferentes aulas:** es común entre los alumnos que abandonan la consideración de que estaban en “clases malas” (González, 2002).
- **Dentro de las aulas:** dentro de las aulas, consideran que los profesores hacían distinciones entre “alumnos buenos y malos” (Mena Martínez et al., 2010).

Relación profesorado:

- **Malas relaciones y abandono:** las malas relaciones con algunos profesores favorecen una menor vinculación con la escuela (Mena Martínez et al., 2010).
- **Escasa atención:** en algunos casos, los alumnos perciben que determinados profesores no se preocupan por tratar de solucionar sus malos resultados académicos y que centran su atención en los buenos alumnos (Romero Sánchez y Hernández-Pedreño, 2019).
- **Expectativas de logro académico:** a menudo, los alumnos con trayectorias AET consideran que los profesores tenían unas bajas expectativas respecto a ellos (Romero Sánchez y Hernández-Pedreño, 2019). Este fenómeno es sensiblemente mayor en el caso de los alumnos extranjeros (Carrasco, Pàmies y Narciso, 2018).

Recursos escolares: si bien los alumnos suelen coincidir en que las escuelas a las que han ido estaban dotadas de suficiente equipamiento en el caso de España (Carrasco, Pàmies y Narciso, 2018), es un indicador recurrente relacionado con el AET.

Orientación laboral y académica.

- **Percepción sobre la FP:** la mala reputación de la FP en España puede dificultar que

- los alumnos escojan la que sería la mejor opción para ellos y, finalmente, abandonen (Mena et al., 2010; Valdés, 2019b).
- **Orientación:** los alumnos que abandonan pueden haber tomado decisiones erróneas fruto de una escasa orientación académica en el centro (Álvarez Rojo et al., 2015; Romero Rodríguez et al., 2014). El colectivo inmigrante, por su parte, suele recibir una mayor orientación hacia la FP (Carrasco, Pàmies y Narciso, 2018).
 - **Habitus institucional del centro:** los centros de enseñanza transmiten al alumnado una percepción particular de la estructura de oportunidades educativas que condiciona en alto grado sus decisiones de permanencia y abandono (Tarabini et al., 2015, 2017).

Vivencia de la escuela

- **Entorno competitivo:** la escuela es vivida como un entorno competitivo, y la frustración aumenta a medida que uno se estanca y ve como los demás avanzan (Mena Martínez et al., 2010).
- **Limitadora de la libertad:** la escuela es percibida por quienes abandonan como un lugar en el que tienen que estar y, por tanto, que los limita y obliga (Mena Martínez et al., 2010). Esa obligatoriedad es vivida, en ciertos casos, como una situación carcelaria (Romero Sánchez y Hernández-Pedreño, 2019).
- **Lugar donde se enseñan asignaturas:** en algunos casos, y particularmente entre quienes abandonan, la escuela es percibida como un lugar donde se enseñan asignaturas, y no un lugar donde aprender y recibir orientación (San Fabián, 1999; Otaño, 1999).

Pedagogía docente

- **Aprendizajes inútiles para la vida:** los aprendizajes de la escuela son considerados como poco útiles para la vida y, particularmente, para el mercado de trabajo (Mena Martínez et al., 2010, Valdés, 2019b). Asimismo, algunos alumnos perciben que no hay una relación directa entre formación-trabajo-salario, lo que produce una pérdida del valor social de los estudios (Romero Sánchez y Hernández-Pedreño, 2019).
- **Las clases:** las clases son percibidas, en gran parte de los casos, como aburridas y faltas de motivación, de lo que se deriva un menor compromiso con lo que ocurre en el aula (Romero Sánchez y Hernández-Pedreño, 2019).

Asociados al contexto

Adolescencia: las investigaciones cualitativas a menudo revelan que los alumnos que abandonaron no eran conscientes de la importancia de las decisiones que estaban tomando, y muestran a menudo preferencia por decisiones en las que obtienen gratificación inmediata (Mena Martínez et al., 2010; Romero Sánchez y Hernández-Pedreño, 2019).

Amistades: puede ocurrir que la vinculación con la escuela fuera precaria en relación con la amistad, ya sea por la escasez de relaciones, o bien por el establecimiento de relaciones que no contribuyeron al logro académico (Romero Sánchez y Hernández-Pedreño, 2019). En los casos más extremos, se ha documentado la relación entre el acoso escolar y un em-

peoramiento del rendimiento (Méndez y Cerezo, 2018; Ponzo, 2013), con el consiguiente riesgo de abandono, así como el establecimiento de relaciones de amistad que llevaron a desarrollar comportamientos disruptivos e incluso delictivos (Romero Sánchez y Hernández-Pedreño, 2019).

Capital cultural de las familias:

- **Escaso apoyo de las familias:** en algunos casos, el no contar con suficiente apoyo de las familias desencadena procesos de desvinculación con la escuela y, finalmente, en abandono (Romero Sánchez y Hernández-Pedreño, 2019). A veces ese escaso apoyo proviene directamente de la ausencia de figura paterna o materna, ya sea por situación de abandono o por fallecimiento (Prix y Erola, 2017).
- **Capital cultural y logro académico:** se ha observado que los progenitores de menor nivel educativo desarrollan con respecto a sus hijos unas bajas expectativas educativas que, en último término, generan procesos de desvinculación con la escuela, ya que contribuyen a restar importancia al hecho educativo (Martínez García, 2014). Asimismo, la ausencia de otras formas de capital cultural (bienes o prácticas culturales o recursos educativos) dificultan el tránsito del alumno por el sistema de enseñanza y aumentan el riesgo de abandono (Tarabini y Curran, 2015; Valdés, 2019a).
- **Desestructuración y problemas familiares:** en algunos casos, la decisión de abandono está ligada a la pertenencia a familias desestructuradas y donde existen múltiples problemáticas sociales (Bernardi y Radl, 2014; Romero Sánchez y Hernández-Pedreño, 2019).

Capital socioeconómico de las familias:

- **Escasos recursos económicos en la familia:** el disponer de menos recursos familiares suele estar relacionado con una mayor desigualdad educativa y, en consecuencia, con decisiones de abandono, dado que las posibilidades de las familias de dedicar recursos a la educación son menores (Romero Sánchez y Hernández-Pedreño, 2019)
- **Contribución a la economía familiar:** se ha documentado que algunas decisiones de abandono están condicionadas por la necesidad de contribuir a la economía familiar (Romero Sánchez y Hernández-Pedreño, 2019). Esa necesidad, en algunos casos, no es una condición, sino una obligación que repercute en la decisión de abandono.

Apoyo social: el abandono educativo puede estar relacionado con la escasez de recursos públicos para el estudio o la conciliación, de manera particular en aquellos casos donde la conciliación sea necesaria. Ello, no obstante, no suele ser un factor de riesgo relativo en los estudios sobre AET, ya que por lo general consideran que han contado con los apoyos sociales y escolares necesarios (Carrasco, Pàmies y Narciso, 2018).

Las minorías étnicas: el problema más reseñable con respecto a la inmigración suele ser el idioma (Romero Sánchez y Hernández-Pedreño, 2019). De hecho, se ha observado que el gap de rendimiento entre alumnos nativos e inmigrantes asociado a la participación en adaptaciones curriculares se concentra entre la población inmigrante cuya lengua materna no es aquella del país de acogida (Ruhose y Schwerdt, 2016).

5.4.2. Factores de protección asociados a la decisión de abandono educativo

Asociados a la institución educativa

Escolarización 0-6 años: este factor suele ir asociado a diferentes indicadores de logro académico y profesional (González-Betancor y López-Puig, 2015; Carrasco, Pàmies y Narciso, 2018), de modo que una mayor cobertura educativa en las etapas previas a la Educación Primaria, particularmente en el tramo 0-3, podrían reducir las experiencias de bajo rendimiento temprano y evitar efectos acumulativos que deriven en abandono escolar.

Itinerarios flexibles y comprometidos con el AET: uno de los factores de protección más destacados es la importancia de disponer de entornos escolares flexibles y comprometidos con el fenómeno del abandono educativo (Tilleczek et al., 2011). En ese sentido, asignaturas optativas de carácter lúdico y cultural, espacios escolares para el trabajo en grupo, o el esfuerzo de los centros para favorecer actividades de refuerzo extraescolar están asociados a un mejor clima escolar (Tarabini et al, 2015).

Orientación personalizada en las transiciones educativas: otro factor sumamente importante en cuanto a la protección frente al abandono tiene que ver con las diferentes estrategias de acompañamiento y orientación a lo largo de su transitar por el sistema educativo (Álvarez Rojo et al., 2015; Romero Rodríguez et al., 2014). En ese sentido, destaca la influencia de modelos de orientación y acompañamiento personalizados en las diferentes transiciones educativas (Carrasco, Pàmies y Narciso, 2018).

Relación con el profesorado: una proporción relevante de alumnos con trayectorias adversas suelen valorar como muy positiva la relación con el profesorado, hasta el punto de considerar que han supuesto un apoyo fundamental a la hora de retornar o continuar con sus estudios (Mena Martínez, Fernández Enguita y Riviére Gómez, 2010: 136). En ese mismo sentido, a través de las percepciones del alumnado se ha podido contrastar que la calidad de las relaciones con el profesorado es uno de los predictores más sólidos de vinculación escolar, aun controlando por variables de clase social, género, o estatus migratorio (D'Angelo y Kaye, 2018).

- **Altas expectativas:** elevar las expectativas con respecto al logro educativo del alumnado guarda relación con una mayor vinculación con la escuela. Estas altas expectativas comienzan en el equipo directivo y han de fomentarse a través de toda la comunidad educativa (Esteban, 2019). Los profesores más capaces de trabajar por la inclusión del alumnado son aquellos que se responsabilizan personalmente del éxito y fracaso de los alumnos, con independencia de la responsabilidad de los propios alumnos, las familias y otros factores contextuales (Tarabini et al, 2015).
- **Atención personal:** los alumnos, y particularmente aquellos con trayectorias educativas susceptibles de abandono, reconocen y aprecian el buen trato personal y la preocupación por su situación social como un elemento que favorece la vinculación con la escuela (Romero Sánchez y Hernández-Pedreño, 2019). En ese sentido, para el alumnado es fundamental la percepción de que el profesorado es para ellos un apoyo emocional que va más allá de su función académica (Tarabini et al, 2015).

Programas de adaptación y flexibilización curricular: tales programas ofrecen una sa-

lida distinta al abandono para aquel alumnado que ha desarrollado un fuerte desapego hacia las formas de docencia y objetivos curriculares de los grupos ordinarios de la Educación Secundaria Obligatoria (J. Amer, 2012; Aramendi et al., 2012). En ese sentido, son particularmente valorados los programas de orientación profesional, donde la desconexión con el currículum ordinario es máxima (Aramendi et al., 2011). También se ha documentado que el alumnado que forma parte de grupos adaptados se siente privilegiado por el hecho de tener menos profesores, más horas de atención personalizada y más espacios para trabajar fuera del aula (Tarabini et al., 2015). No obstante, los modelos de atención a la diversidad comprensivos, es decir, aquellos que se plantean desde el reconocimiento de la heterogeneidad y actúan sobre ella de manera global y no solo parcial, se han mostrado como los más eficaces a la hora de favorecer una mayor vinculación escolar por parte del alumnado (Cifuentes et al., 2012; Tarabini et al., 2015; Valls et al., 2011).

La vinculación escolar y el sentimiento de pertenencia: el grado de vinculación con la escuela es una variable importante en relación con la decisión de abandono (Carrasco, Pàmies y Narciso, 2018). Así pues, favorecer un clima escolar de protección es un factor importante a la hora de reducir el abandono. La vinculación con la escuela se refleja también en el sentimiento de pertenencia, algo que se desprende del testimonio de los alumnos (Tarabini et al., 2015).

Asociados al contexto

La amistad. La percepción de apoyo por parte del grupo de iguales también se muestra como un importante indicador de las expectativas académicas del alumnado (Carrasco, Pàmies y Narciso, 2018: 227). La percepción de uno mismo con respecto a sus semejantes en relación al logro académico, como hemos visto, puede ser un predictor del abandono, pero también puede suponer un importante impulso para una mayor vinculación con la escuela y, consecuentemente, para la decisión de continuar (Romero Sánchez y Hernández-Pedreño, 2019).

El apoyo de las familias. La percepción acerca del apoyo familiar es una variable de gran importancia a la hora de elevar las aspiraciones del alumnado, lo que podría, a su vez, condicionar la decisión de no abandonar (Carrasco, Pàmies y Narciso, 2018). En el caso del colectivo inmigrante, se ha detectado lo que se ha venido a llamar “optimismo inmigrante”, consistente en que algunas familias de origen inmigrante depositan unas altas expectativas en el logro académico de sus hijos. Además, las familias con un cierto capital académico y que han experimentado una cierta movilidad descendente con la migración usan estrategias variadas para tratar de mantener a sus hijos en el sistema educativo (Carrasco, Pàmies y Narciso, 2018: 227).

Apoyo social: contar con un suficiente apoyo social, en términos de recursos para poder estudiar, es un factor de protección necesario para continuar con los estudios. En este sentido, en el caso de España los alumnos aseguran contar con suficientes recursos para el estudio, y esa percepción del apoyo social es comparativamente mayor con respecto otros países (Carrasco, Pàmies y Narciso, 2018).

5.5. Itinerarios de retorno educativo y razones que motivan la decisión

Si bien el abandono educativo ha recibido una atención prioritaria por parte de la investigación académica, siendo uno de los temas centrales de la investigación socioeducativa, no ocurre lo mismo en cuanto al fenómeno del retorno educativo (Grau Vidal, Pina Calvo y Sancho Álvarez, 2011; García Gracia et al, 2013). En ese sentido, resulta ciertamente paradójico que exista una gran preocupación por los factores de riesgo con respecto al abandono, pero que esa preocupación no se extienda a los que lo hicieron y a sus posibilidades de retorno.

Con respecto al estudio de la decisión de retorno, lo primero que habría que tener en cuenta es que tal decisión diverge notablemente en función de las condiciones en que se produjo el abandono y, particularmente, en función de si el alumno finalizó con éxito la Educación Secundaria Obligatoria. En efecto, la estadística de abandono puede engrosarse a través de dos vías: (1) la del alumnado que fracasa en la ESO y (2) la de aquel que la finaliza satisfactoriamente, pero no se matricula o fracasa después en la Educación Secundaria Superior. Como se mostró en el capítulo 3, alrededor de tres cuartas partes del abandono escolar temprano se derivan de situaciones en que un alumno no consigue titular en la ESO. Por tanto, muchos de los que abandonaron y que hoy deciden retornar al sistema educativo deberán primero matricularse y finalizar satisfactoriamente algunas de las vías de retorno específicamente diseñadas para ello dentro de la oferta de Educación para Adultos.

A fin de ofrecer una primera aproximación a dichas vías de retorno, en el gráfico 5.1 se muestra la participación de la población española en la oferta de educación formal para adultos. En relación con lo que decíamos, el alumnado que fracasó en la ESO y no consiguió titular dispone fundamentalmente de tres vías para reincorporarse al sistema de enseñanza: la obtención del Graduado en ESO (sea a través de la Educación Secundaria para Personas Adultas (ESPA), sea a través de las pruebas libres para la obtención del Graduado en ESO), el examen de acceso a Grado Medio (para mayores de 17 años que no dispongan ya de un título habilitante) y el examen de acceso a Grado Superior (para mayores de 19 años que no dispongan ya de un título habilitante). Entre estas opciones de retorno no se incluye la prueba de acceso a la Universidad para mayores de 25 años, dado que hemos definido el abandono escolar temprano como una situación que afecta al grupo de edad de 18 a 24 años, por lo que el retorno a través de dicha prueba no afectaría a la estadística de abandono. Como se puede comprobar, la obtención del título de ESO constituye la opción mayoritaria de retorno con 122.736 alumnos matriculados. En cambio, la preparación de las pruebas de acceso a los Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior apenas llega a una sexta parte de dicha matriculación (19.527 alumnos). Además, la matriculación en las pruebas de acceso a CFGS triplica a la matriculación en CFGM.

GRÁFICO 5.1. Alumnado matriculado en educación para adultos en el curso 2018-2019.

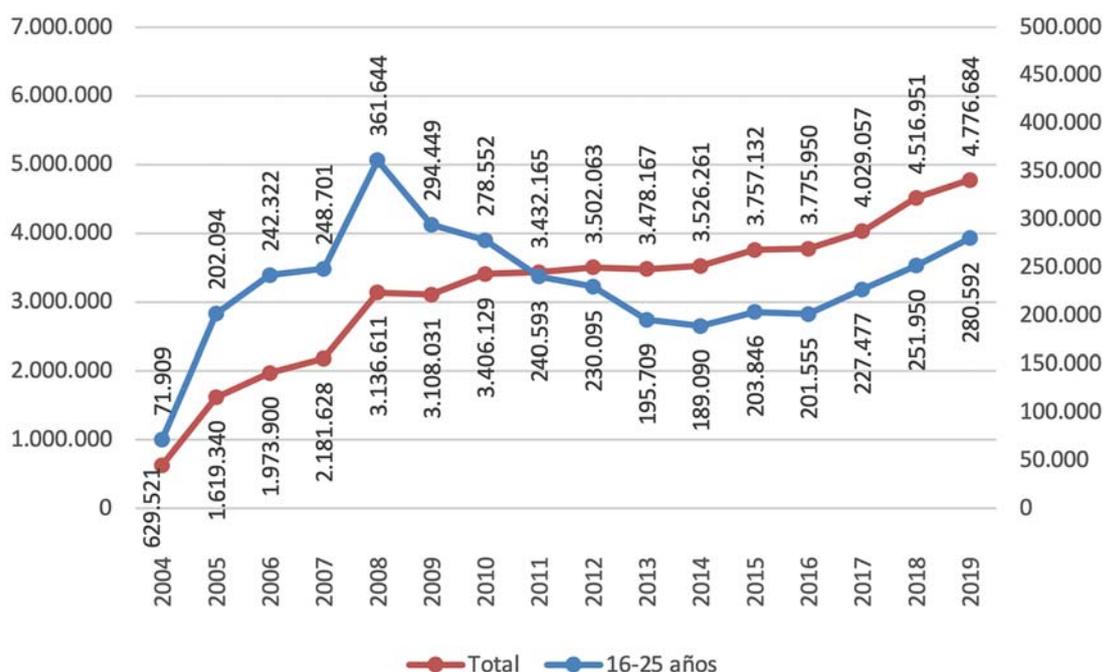


Fuente: *Estadísticas no universitarias. Alumnado matriculado. Educación para Adultos.* Ministerio de Educación y Formación profesional.

Por otra parte, la definición de abandono escolar de Eurostat contempla que la participación en formación para el empleo también significa un retorno que reduce la estadística de abandono. Por ese motivo, el estudio cualitativo incluye a jóvenes que han tratado de mejorar su nivel de cualificación no mediante el retorno al sistema reglado de educación, sino a través de la consecución de certificados de profesionalidad. De acuerdo con el Ministerio de Trabajo y Economía Social, los certificados de profesionalidad son “el instrumento de acreditación oficial de las cualificaciones profesionales del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales en el ámbito de la administración laboral”. Por tanto, cuando un joven de 18 a 24 años que no hubiese conseguido un título de educación posobligatoria se matricula en un curso conducente a la obtención del correspondiente certificado de profesionalidad, deja de formar parte de la estadística de abandono escolar temprano.

A fin de aproximarnos a la situación de la formación para el empleo en España y su evolución a lo largo de los últimos años, el gráfico 5.2 muestra la serie histórica de matriculación en acciones formativas bonificadas o subvencionadas fuera del sistema reglado de educación. Para que pueda apreciarse con mayor claridad la relación con la estadística de abandono, se muestra tanto la serie correspondiente a población general como la serie del grupo población de 16 a 25 años. Como se puede observar, la evolución es muy diferente en ambos casos. Para el total poblacional se aprecia un crecimiento ininterrumpido del número de personas matriculadas en formación para el empleo. En cambio, en el grupo de edad de 16 a 25 años se aprecia un crecimiento de la matriculación que se frena con la llegada de la crisis económica, iniciándose entonces un descenso fuerte del número de jóvenes matriculados que solo se reactiva a partir del año 2014. Desde entonces, la participación en este tipo de acciones formativas se ha incrementado notablemente (aumento del 48,3% con respecto al año 2014).

GRÁFICO 5.2. Evolución de la participación en acciones formativas bonificadas o subvencionadas fuera del sistema reglado de educación. Años 2004 a 2019.



Fuente: Fundación Estatal para la Formación en el Empleo. Datos, publicaciones y evaluaciones.

Tales datos justifican la composición de una muestra cualitativa que recoja las experiencias y decisiones de aquellos que decidieron volver al sistema reglado de educación (Educación Secundaria para Adultos y pruebas de acceso a Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior); de aquellos que optaron por matricularse en una acción formativa conducente a la obtención de un certificado de profesionalidad; y de aquellos que prefirieron no retornar de ninguna manera.

En cuanto al enfoque y metodología de los estudios relativos al retorno educativo, lo primero que habría que señalar es que, si bien tratan de indagar en las razones que han dado lugar a la decisión de retorno, la metodología empleada ha sido de carácter cuantitativo. A continuación, se reflejan los principales resultados de los trabajos que han sido objeto de revisión.

En su trabajo *Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la educación secundaria obligatoria*, García Gracia et al. (2013), con datos de 2005, señalan que solo 1 de cada 3 jóvenes que abandonaban sin título retornaron a la educación. Ello, no obstante, hay que contextualizarlo en un momento de coyuntura económica expansiva, lo que provocaba que los alicientes para volver al sistema educativo fueran menores al haber mayor oferta laboral. En cualquier caso, en dicho estudio señalan que la mayoría de los jóvenes que retornan a la educación lo hacen en los dos años siguientes a la decisión de abandono.

En cuanto a las razones aducidas para retomar su formación, señalan los mismos autores que 4 de cada 10 jóvenes afirman preferir estudiar frente a otras razones (no aducidas); un 28% retorna para tener mejores perspectivas laborales; ese mismo porcentaje

reúne a quienes retornan porque en el pasado no han podido hacerlo; por último, solo un 3,4% señala que la decisión ha estado condicionada por la presión de la familia, y un 1% por influencia del grupo de iguales. Estos datos invitan a pensar que en la decisión de retorno opera una mayor agencia reflexiva que en el caso del abandono. No obstante, los autores señalan que los retornos pueden ser relativamente sencillos para los jóvenes de clase media, pero son mucho más improbables en el caso de jóvenes de clases desfavorecidas (García Gracia et al., 2013: 81).

Por su parte, Grau Vidal, Pina Calvo y Sancho Álvarez (2011), en una encuesta propia realizada a 100 alumnos, tanto cuantitativa como cualitativa (preguntas abiertas), introducen una pregunta en la que abordan específicamente las razones del retorno educativo. Así pues, señalan que un 35,4% han vuelto para estar más preparados para la vida. Ello está relacionado, a su vez, con el 26% que señala que el graduado hace falta para todo. Les sigue un 12,5% de alumnos que indican que su vuelta se debe a la oportunidad de conseguir un mejor trabajo. Por último, aparecen los que afirman que era el momento de poder hacerlo (8,3%) y los que relacionan su vuelta con estar parados (8,3%).

De los estudios anteriores llama la atención dos circunstancias: por un lado, que la investigación sobre el retorno educativo es escasa y suele aparecer como un apéndice del abandono educativo. En este sentido, una mayor indagación, tanto cuantitativa como cualitativa, sería una tarea urgente por parte de la investigación socioeducativa. Por otro lado, destaca la poca atención que ha recibido la relación entre experiencias laborales y la decisión de retorno. Como se ha puesto de manifiesto en el capítulo 4, los individuos que abandonan suelen experimentar mayores tasas de paro pasados los años y, con seguridad, los empleos que consiguen suelen ser de menor calidad y sujetos a peores condiciones (bajos salarios, temporalidad). Consecuentemente, nuestra hipótesis es que una de las principales razones del retorno tiene que ver con experiencias laborales insatisfactorias o inexistentes.

5.6. Objetivos, enfoque y metodología del estudio cualitativo

Con todo lo anterior, el objetivo de este trabajo es doble: en primer lugar, busca analizar las trayectorias educativas que dan lugar al abandono escolar, de modo que podamos entender mejor las diferentes casuísticas que motivan la decisión de abandono. En segundo lugar, busca comprender los motivos del retorno al sistema educativo en trayectorias educativas en las que se ha producido abandono, así como la relación que existe entre la decisión de retorno y la experiencia laboral de los entrevistados. Para reforzar esta última parte y disponer de un elemento de contraste, hemos entrevistado también a individuos que han abandonado, pero no han retornado, de manera que podamos entender el contraste entre ambas decisiones.

Por su parte, el enfoque de investigación adoptado es esencialmente fenomenológico: lo que nos interesa es indagar en las distintas concepciones y creencias sobre el abandono y el retorno de personas que han pasado por ambas situaciones. Para el estudio de las razones de la decisión de retorno y de abandono nos hemos servido principalmente de la técnica de la entrevista biográfica, y con particular atención a las trayectorias educativas y laborales de los entrevistados. Complementariamente a la entrevista, se les ha pasado un cuestionario con el que poder obtener una serie de datos sociodemográficos que nos

permitan asegurar la presencia de algunas variables clave (sexo, procedencia, itinerario de retorno, curso del abandono, etc.).

Respecto al tratamiento de los datos, la mayor dificultad ha consistido en la posible consideración de un mismo elemento como factor de riesgo o de protección. Como se ha señalado, los factores que determinan el abandono escolar pueden tener un sentido ambivalente. Es decir, un mismo factor –por ejemplo, las relaciones de amistad en la escuela– pudo ser en algunos casos un factor de riesgo conducente al abandono, o un factor de protección en otros. Incluso podría ocurrir que, lo que en un momento dado fue un factor de riesgo (la relación con el profesorado), en otro momento pase a ser un factor de protección, si consideramos el carácter dinámico de la decisión de abandono. Para sortear este escollo, en la entrevista se ha optado por hacer preguntas neutras sobre tales factores, dejando para el análisis la posibilidad de que dicho factor sea considerado de riesgo o de protección.

Por último, para el tratamiento de los datos se ha empleado el *software* de análisis cualitativo ATLAS.ti. Partiendo de un tipo de entrevista semiestructurada, ello nos ha permitido utilizar una serie de categorías previas de investigación, que se han ido completando a lo largo de los análisis con subcategorías basadas en las respuestas de las entrevistas.

5.7. Características de la muestra

Para seleccionar la muestra del estudio, se ha optado por una estrategia de muestreo estructural, buscando reflejar la mayor heterogeneidad posible en cuanto a los individuos que participasen en el estudio. Las características que debía reflejar la muestra eran las siguientes.

- Todos los individuos deben tener entre 16 y 26 años, de modo que, para esta fase del estudio cualitativo, se ha ampliado ligeramente la franja de edad objeto de investigación con respecto a capítulos anteriores y a la definición estadística de abandono escolar temprano, a fin de recoger posibles itinerarios de retorno que se inicien o se alarguen más allá de esa edad.
- Itinerarios de retorno: con la muestra se pretende cubrir los principales itinerarios posibles de retorno de aquellos alumnos que fracasaron en la escuela.
 - Al menos 7 individuos deben estar apuntados en programas para obtener la titulación en ESO en algunas de las modalidades señaladas anteriormente.
 - Al menos 7 individuos deben estar apuntados en programas que permitan el título habilitante que les permite acceder a un CFGM. De ellos, aproximadamente la mitad deben estar apuntados al acceso a grado medio y la otra mitad al acceso a grado superior.
 - Al menos 7 individuos deben estar apuntados en un curso de obtención de certificación profesional del nivel 1 o 2.
 - Al menos 7 individuos deben haber recibido algún tipo de orientación profesional académica y no haberse matriculado en ninguno de los cursos mencionados anteriormente.
- Buscar la paridad aproximada de hombres y mujeres. Si bien es cierto que el abandono escolar temprano afecta más a hombres que a mujeres, también lo es que las mujeres que abandonan deciden retornar en mayor proporción.

- Al menos 12 de los individuos debe ser de nacionalidad extranjera o de padres extranjeros.
- Debe existir una diversidad territorial de al menos cinco comunidades autónomas españolas, de modo que podamos mitigar el efecto del contexto sobre las percepciones.

Esas características se han visto perfectamente reflejadas en las 30 entrevistas llevadas a cabo, de tal forma que podemos asegurar que, si bien no se trata de una muestra representativa en un sentido cuantitativo, si se trata de una muestra tipológicamente representativa de lo que serían personas con trayectorias de fracaso educativo (no haber alcanzado la titulación obligatoria) y retorno. En la tabla 5.1 se presentan sucintamente las principales características de la muestra con la que hemos trabajado.

TABLA 5.1.

CÓDIGO	CIUDAD	ITINERARIO	SEXO	ESTATUS	
				MIGRATORIO	EDAD
FDLM2003	Valencia	No retorno	Hombre	Nativo	17
TAR2001			Mujer	Nativo	19
JPE2003			Hombre	Nativo	17
RAG2001			Hombre	Nativo	19
JLFF2003			Hombre	Nativo	17
ALPM2003			Hombre	Nativo	17
FPN2004			Hombre	Nativo	16
MPB2003			Mujer	Nativo	17
ASR1997			Mujer	Nativo	23
JGR2002			Hombre	Nativo	18
AD2000	Córdoba	Educación Secundaria Para Adultos (ESPA)	Hombre	Inmigrante	20
AQG1999			Mujer	Nativo	21
AMJ2001			Hombre	Nativo	19
CBR2003			Hombre	Nativo	17
LEM2001			Hombre	Inmigrante	19
LOD1997			Mujer	Nativo	23
XP2001	Tarragona	Examen de acceso a Ciclos Formativos	Hombre	Nativo	19
AR2001			Mujer	Nativo	19
AL2002			Hombre	Inmigrante	18
IG2000			Mujer	Nativo	20
LG2000			Mujer	Nativo	20
IP1999			Hombre	Nativo	17
SEA2002			Hombre	Inmigrante	18
PTB2002	Murcia	Certificados de Profesionalidad	Mujer	Nativo	18
CMM2001			Hombre	Nativo	19
AC1996			Hombre	Inmigrante	24
AP2001			Hombre	Nativo	19
AMP1994			Hombre	Nativo	26
PCA2003	Madrid		Hombre	Nativo	17
APB2003			Hombre	Nativo	17
JDT1994			Hombre	Inmigrante	26

5.8. Resultados

A continuación, señalamos los principales resultados de la investigación llevada a cabo, siguiendo la siguiente estructura: I) principales factores de riesgo asociados al alumno en trayectorias educativas de abandono; II) principales factores de riesgo asociados a la institución escolar; III) principales factores de riesgo asociados al contexto; IV) la decisión de abandono en perspectiva de quienes abandonaron, V) el periodo entre el abandono y el retorno, y VI) la decisión de retorno y de no retorno.

Principales factores de riesgo asociados al alumno

Anteriormente, señalábamos que los factores de riesgo y de protección podían tener un sentido ambivalente en cuanto al grado de vinculación escolar: un mismo factor puede ser visto, en unos casos, como factor de riesgo, mientras que en otros casos puede ser visto como un factor de protección. Pese a que en este apartado y los dos siguientes nos centraremos en los factores de riesgo, señalaremos aquellos casos en los que esa ambivalencia ha quedado documentada.

La *escasa motivación* del alumnado con trayectorias de abandono suele ser un factor muy recurrente. Esa falta de motivación, como veremos más adelante, puede estar relacionada con la vivencia de las clases, pero también se expresa de una manera generalizada sobre la relación con la escuela.



Pues no sé muy bien cómo decirte, pero la verdad es que para mí estudiar y todo eso desde chiquitillo no se me ha dado muy bien. No he tenido cierta ilusión. Sí que he sido siempre un niño muy curioso, que le ha gustado mucho preguntarse: ¿por qué pasa esto?, pero después como que no tenía la motivación necesaria para estudiar y para aprender, porque no sé... no me encontraba en el colegio. Entonces no era por falta de... no sé... la verdad es que sí que desde chico solía ir un poco más a mi bola, no solía hacer mucho caso, era bastante independiente. Yo iba por mi camino, a mí me decían ya desde infantil: "Ahora toca recoger los juguetes"; pues yo, en vez de recogerlos, seguía jugando... No sé, como que yo era a mi bola, a mí nadie me tenía que decir nada. [JGR2002]

Esa fuerza de voluntad yo no la tengo para nada. Y aparte mi problema es que soy muy pasota: ese es mi problema. Que paso, ya desde pequeña siempre... es que hasta en la primaria, ya te digo, que estuve a punto de repetir 4º de primaria y todo. [LG2000]

Asociada a la falta de motivación, en ocasiones aparece *una percepción negativa sobre la propia capacidad* para cumplir con los estándares de aprendizaje y, en general, con el seguimiento de la actividad escolar.



Sí, lo que pasa es que a mí las cosas no se me quedan en la cabeza [...]. Ahora me dicen: "vamos a hacer un examen, te lo repasas y que se te quede en la cabeza". A mí no se me queda. [MPB, 2003]

A ver, pues yo no me gusta estudiar nada. No me gusta. Y después siempre me ha costado. Y yo sola creía que no podía. Y como no me gustaba, yo lo dejaba y ya está. Me relajaba y no hacía nada (AR2001).

La falta de motivación, en muchos casos, está detrás de la desatención de las tareas escolares y del absentismo recurrente (no incluimos aquí las “pellas”). Sobre el absentismo, esa relación parece bastante evidente.



Porque ya, cuando empecé el instituto, ya estaba todos los días en la calle, no estaba casi nunca en casa, llegaba a la hora que... Me creía Dios, por así decirlo. Entonces ya dejé de ir, me las pelaba todas las mañanas, y ya me fui. [JPE2003]

Yo, por ejemplo, el último año que estuve en el instituto, el último trimestre no fui entero. No fui ningún día, menos el último, que fue ir por ir, porque era el último ya e iba allí para despedirme ya. Pero sí, muchas veces faltaba, no iba, me escapaba o lo que sea: hacía como que iba y a lo mejor me daba la vuelta, me iba a no sé dónde con un amigo o lo que sea. Yo antes era muy... pasaba de todo. [CBR2003]

La realización de tareas, por su parte, combina la falta de motivación con una percepción negativa sobre su capacidad para llevarlas a cabo.



Sí, las hacía, pero me costaba mucho. Un poco no: mucho (...). No sé, es que tampoco ponía mucha atención a los deberes, de verdad. Pero cuando yo me ponía en mi casa a lo mejor a hacer un poco de tareas me resultaba muy difícil. [LOD1997]

Sí, los deberes... No te engañaré, te voy a decir la verdad: yo no hacía los deberes porque siempre era el típico niño que a las 3 de la tarde estaba en la calle y los otros hasta las 5 no salían porque estaban haciendo los deberes, y yo pues a las 3 ya estaba bambando por las calles y jugando al fútbol y lo que me gustaba. Y los deberes no los hacía nunca. [IP1999]

Hasta ahora nos hemos detenido en aspectos más actitudinales, pero también se han documentado algunos factores que podríamos clasificar como de tipo conductual y que también podrían estar detrás de una menor vinculación con la escuela.

Por un lado, se ha podido observar cómo algunos de los alumnos manifiestan comportamientos disruptivos en el aula o relacionados con la disciplina y el comportamiento que se exigen para el mantenimiento del clima escolar.



Como la liaba tanto, conforme entraba a clase me echaban. Ni preguntaban. Entraba a clase... tocando las palmas mismo o lo que fuera... “¿Qué he hecho?”. [JLFF 2003]

Yo, por lo menos... en plan, problemas que yo haya tenido de pelearme no, porque yo nunca me he peleado, de altercados. Si he tenido problemas... yo qué sé, la típica bronca, una discusión. Pero problemas de yo pelearme no he tenido (...). Expulsiones sí, pero a lo mejor por eso, por lo que te he dicho: a lo mejor una bronca con uno y acabas... No te acabas peleando, pero por los insultos o por algo, ya empiezan un parte: Alfonso le ha dicho tal a este.. y ese parte... porque creo que era cada 3 partes una expulsión de 5 días. No ha sido una expulsión directa, más bien por acumulación de partes o una cosa así. [AMJ, 2001]

Por otro lado, se han documentado casos más graves de comportamientos delictivos. Esos comportamientos suelen tener que ver con el uso de la violencia (particularmente en los hombres) o con actividades que ponen en riesgo la propia salud o en el consumo de estupefacientes y bebidas alcohólicas (algo que se ha mencionado de manera recurrente). A continuación, reflejamos algunos de ellos.



Porque yo era un picado: así me hacían vacilar, así les pegaba. Porque de pequeño a ver, yo era el típico callado, que me decían de todo: bum, bum, bum, bum... Hasta que un día salté. Y les reventé la cabeza a dos. Y desde ahí, cada vez que me decían, pues soltaba, porque no quería que nadie abusase de mí. Obvio (RAG2001).

Yo siempre soy mucho de: puedes hacer lo que quieras con tu vida, pero déjame a mí hacer lo que me da la gana. Si me quiero tirar desde un salto de 12 metros al agua, déjame tirarme. Es mi vida. Yo también soy mucho de... Somos muy ilegales, mis amigos y yo somos muy ilegales, pero no rollo de fumar ni nada de eso: eso nos da igual. Nos metemos a un sitio, hacemos saltos, saltamos de aquí, saltamos de allá, nadamos en sitios prohibidos... (...) Hacemos cualquier tontería, retos falsos, vídeos de fútbol... El otro día fuimos a una excursión a la playa y yo vi un salto que está prohibido, pone un cartel grande que se no se puede... Son 8 metros de salto y yo se lo dije a mis amigos, les dije: Ahí hay un salto bestial... [ALPM2003]

Cuando conocí a todos los chavales, ya me pillaron con un kilo de marihuana, me expulsaron, y ya me las pelaba y ya no iba. Yo, por ejemplo, antes por un porro mataba. Ahora, si no tengo porros, hasta que no los tenga me da igual ¿sabes? Luego ya no me voy a los sitios que voy, no me junto con tanta gente con la que me juntaba. Entonces empiezas a tener más conocimiento. [JPE2003]

Sí, fumaba porros. Hace dos meses que no fumo porros. Sí que fumaba, sí, pero ahora ya no fumo. Lo dejé. Y botellones de vez en cuando con los amigos. Ahora no podemos, que hay pandemia, pero... [IP1999]

Como se puede observar, muchos de estos comportamientos van asociados a los grupos de amistades que van tejiéndose durante la adolescencia. Además, en la mayoría de los casos este tipo de comportamientos suelen ser respuestas frente a situaciones de abusos sufridos. Ambas cuestiones se tratarán cuando nos refiramos a los factores de riesgo asociados al contexto. Hasta ahora tan solo hemos querido reflejar el tipo de comportamientos que, asociados al alumno, producen una menor vinculación con la escuela y, por lo tanto, son posibles desencadenantes de una decisión final de abandono.

Otra cuestión enormemente significativa en cuanto al modo en que el alumno se relaciona con la escuela es el empleo del “tiempo libre”. Las pautas de ocio, naturalmente, son cambiantes a lo largo del tiempo y también entre los jóvenes entrevistados. No obstante, en términos generales, podríamos decir que el ejercicio de un ocio saludable (actividades deportivas, juegos lúdicos, hobbies) contribuyen en mayor medida a una mayor vinculación con la escuela (probablemente porque son el tipo de actividades “recomendadas” educativamente). A través del testimonio de uno de los jóvenes podemos advertir la importancia de este tipo de actividades, que pueden resultar, en ciertos casos, terapéuticas.



En julio del año pasado falleció mi madre, y yo, si no ...necesitaba hacer un deporte, solo para despistarme. Entonces yo, cuando hago un deporte o algo, se me olvida todo. Ya después podré pasarlo todo lo mal que quieras, pero en ese momento es como que estoy disfrutando ¿sabes lo que te quiero decir? [AMJ2001]

En el otro extremo, hay otro tipo de actividades (botellón, porros, actividades de peligrosidad extrema, consumo excesivo de videojuegos) que pueden suponer un menoscabo de la vinculación escolar. Veamos algunos ejemplos de este segundo tipo de actividades en boca de los entrevistados.



¿Qué haces en los TikTok? Hacemos cualquier tontería, retos falsos, vídeos de futbol... El otro día fuimos a una excursión a la playa y yo vi un salto que está prohibido, pone un cartel grande que se no se puede... Son 8 metros de salto y yo se lo dije a mis amigos, les dije: Ahí hay un salto bestial... [ALPM2003]

La consola es que es sagrada. Llegar a casa y tenerla y enchufarla y jugar con tus cosas... Te entretiene un poco. [JPE2003]

En mi tiempo libre, y aunque no tenga tiempo libre, siempre estoy con el móvil. [MPB2003]

Pues por esa época, sobre todo, más que todo, estar con la consola, jugaba mucho a la consola, salía a la calle con los amigos también, y... no sé, poco más. También me dio por hacer muchos grafitis. [JGR2002]

Nada, yo estaba todo el día en la calle. Empecé a fumar, me dejé del judo y ya está... Estaba todo el día en la calle. Pero antes de eso yo estaba en la calle y yo iba a mi gimnasio. [LOD1997]

Hobbies pocos. No tengo hobbies. Lo que hacía cuando salía era ir con las amigas a la calle, enfrente de casa, allí a jugar, y ya está. [LG2000]

Todos los factores aludidos aparecen a menudo –aunque en combinación con otros factores– en trayectorias de abandono educativo temprano: ello explica que el rendimiento académico de estos estudiantes suele ser, por lo general, bajo. En ese sentido, preguntados acerca de si se consideraban buenos o malos estudiantes, la mayor parte de las veces optan por la segunda opción, sobre todo cuando rememoran su paso por la secundaria.

Principales factores de riesgo asociados a la institución escolar

Por otro lado, estarían los factores de riesgo asociados a la institución escolar. Dentro de esta amplia categoría se muestran, desde la perspectiva del alumno, aquellos elementos de su paso por la escuela que pudieron generar procesos de desvinculación escolar hasta la decisión de abandono. De nuevo, conviene recordar que estos factores pueden actuar en ocasiones como factores de riesgo o como factores de protección, cuestión a la que iremos aludiendo conforme vayamos analizando cada uno de ellos.

El paso por la escolarización obligatoria lleva consigo la vivencia obligada de determinados procesos como el tránsito de la primaria a la secundaria. Junto a este proceso, en trayectorias de abandono aparecen otros procesos como la repetición de curso o la diversificación curricular. A continuación, señalamos cómo son percibidos esos procesos.

La transición de la primaria a la secundaria es concebida, en algunos casos, como problemática, ya sea por la consideración de que es un periodo en el cual reciben menores atenciones, o bien por la propia complejidad de la adolescencia.



La primaria bien, la secundaria no tan bien (...). A ver, en la primaria estaban más encima de mí, me ayudaban más ¿sabes?, y cuando pasé al instituto ya me dejé ¿sabes? y no... No me ayudaban lo bastante. [JLFF2003]

El paso... yo, a ver, estaba muy emocionado: "joder, ya voy a ir al instituto", pues la emoción y tal. Pero después de estar allí hasta 4º ESO ves que ya no es tan bonito como lo pintan. Porque cuando tú vas al *insti* tienes una idea de: "voy al instituto, voy a hacer muchos amigos, voy a sacar buenas notas, todo va a ser bonito, todo va a ser perfecto". Nadie te cuenta la parte mala o la parte oscura de la historia. No sabes los problemas que te vienen, que tú estás confuso, no sabes qué hacer, que si tienes algún problema con alguien te da miedo hablarlo... Aparte se te junta la adolescencia con esa etapa. [XP2001]

Ese tránsito a la secundaria, en el caso de las trayectorias de abandono, suele ir acompañado de programas de diversificación curricular (PMAR, FP Básica), repeticiones de curso y, en algunos casos, cambios de centro.

Lo interesante, sin embargo, es ahondar en la valoración que hacen de estas "soluciones" educativas, pues ello es lo que nos permite comprender su relación con el grado de vinculación escolar. Así, pues, tanto los programas de diversificación curricular como la repetición, *contra sensu*, son percibidos en muchos casos de manera positiva por el alumnado. En el caso de la diversificación curricular, porque en esos programas tienen una atención más personalizada o porque se priorizan otro tipo de aprendizajes, a veces más "prácticos".



El PAC sí. Me lo pasé bien, aprendí bastante, haces bastantes talleres, hicimos cocina, jardinería, de todo. [RAG2001]

Siempre desde la primaria he ido a refuerzo. Siempre, Y bien. Mejor. A mí también me va bien las clases que son con menos gente, más reducidas, que el profesor esté más... Esto también me va a mí bien. [LG2000]

Me pusieron en eso... se llama PMAR. Pues la verdad que, en comparación con las otras clases, era bastante bien, porque éramos muchos menos, los profesores nos atendían más, estaban más atentos a nosotros, nos daban un poco más de ayuda, la verdad. [PTB2002]

No obstante, también se han documentado experiencias de diversificación que, desde el punto de vista del alumno, son consideradas negativas.



Sí. Yo eso creo que también hizo mucha mella en mí, hizo mucha mella también, porque tú te acostumbras a estar en un grupo de clase, en un grupo normal, por así decirlo. Tú estás en un grupo normal y tú estás acostumbrado a un ritmo de clase. Entonces a mí me sacaron de ese ritmo, me pusieron en un ritmo muy, muy lento, muy ralentizado. Entonces yo allí me sentía en plan: "vale, pues como soy el mejor de la clase, puedo tomarme mi tiempo, puedo relajarme", y ese fue mi error: relajarme y pensar que "voy so-

brado". Porque después también el instituto —no sé por qué, no tengo ni idea— me puso en una clase el siguiente año que era normal, con el ritmo normal; y yo, claro, pasas de ser el mejor de la clase y a estar sobrado a ser el último y estar hasta aquí, con el agua un poco al cuello. Y por culpa de eso yo repetí curso, porque el año pasado yo me lo había tomado con tanta calma, de "voy tan sobrado", que me perdí y dije: "uff. Adiós". [XP2001]

La vivencia negativa de los programas de diversificación se acentúa cuando el alumno considera que en su escuela dividen entre "clases buenas y malas", o cuando se hacen diferencias en el interior de las propias clases. Es lo que se conoce como procesos de etiquetado y, en algunos casos, tal y como se muestra, puede tener efectos con respecto al grado de vinculación escolar.



Sí. Estaba el A, el B y el C. El C era todos los liantes, el B el mediano y el A era el que iban todos los que estudiaban. Nos dividían, que a mí eso no me parecía bien. [JLFF2003]

No sabían cómo hacer estudiar a los niños. En plan la liábamos y nos dejaban en una esquina, y una hojita y ya está. "Haz esto, deberes y ya está", porque sabían los que la liaban y los que no. Pero justamente con esos no iban. Los que tenían que estar más encima suya no estaban. [RAG2001]

Por su parte, en el caso de la valoración positiva de la repetición de curso, consideran que esta les ofrece una cierta ventaja competitiva o, en otros casos, piensan que les vino bien porque les cambiaron de profesores.



Pues en verdad fue bueno, porque cambiaron los profesores y ahí sí que lo saqué casi todo limpio. [AQG1999]

Porque yo ahora estoy empezando de nuevo, estoy haciendo cosas de 1º y no es que como que me dé pereza, como que "buah, ahora tengo que empezar otra vez". En verdad lo agradezco porque es que no he aprovechado los cursos. Desde 1º ESO para adelante no he aprovechado ninguno. No es algo que me dé pereza, sino que en verdad lo agradezco. [CBR2003]

Yo creo que me ayudó. Me ayudó para darme cuenta de que un sacrificio para las cosas y que no puedo estar cada año repitiendo. Como un choque de realidad. Me ayudó, la verdad que bien. [LG2000]

Cuando la repetición es percibida de manera negativa, ello suele estar relacionado con el efecto desintegrador que supone con respecto a su grupo de iguales, o bien porque directamente consideran que la repetición no les aportó nada positivo.



Básicamente fue una pérdida de tiempo bastante grande. Yo, cuando repetí ya 1º y pasé a 2º, tendría que haber dicho: esto tengo que empezarlo de nuevo, porque yo repetí 1º y no aprendí nada de 1º, y de la repetición de 1º tampoco. Y luego pasó lo mismo con el siguiente curso. Fue básicamente lo mismo. Perdí 4 años mientras entre comillas disfrutaba. Fue disfrutar como obligado, porque no estás disfrutándolo bien. [CBR2003]

Vi que iba a repetir otra vez 3º, y ya pues no. No iba a estar ahora con chavales que les saco yo dos años. Pues me voy a hacer otra cosa que me interese o pueda hacer. [APB2003]

Repetí y ya está. Lo que más me afectó fue repetir 1º ESO, porque ya los niños eran muy pequeños y ya me quería ir a trabajar. [LOD1997]

Los cambios de centro, por su parte, también pueden generar una cierta desconexión con la escuela, aunque los motivos de esos cambios a menudo no tengan que ver con el alumno o alumna.



Cuando me cambiaron ya fue... como aquí tenía mis amigos y eso, pues ya no hacía nada. [TAR2001]

Entonces pues empezamos todos de allá para acá, de allá para acá, y cambié mucho de escuela. Y entonces yo creo que eso influyó también, porque tanto cambio... [AQG1999]

En primaria sí estaba centrado, pero lo malo fue al llegar a la ESO. A la ESO fue como... Yo primaria la estuve haciendo aquí en Córdoba, pero la ESO la empecé en Almería. Entonces fue un cambio un poco brusco y demás, no conocía a nadie ni nada [CBR2003]

Otro aspecto fundamental respecto a los factores de riesgo asociados a la institución escolar es la cuestión de su relación con el profesorado. De nuevo, aquí encontramos esa ambivalencia a la que nos venimos refiriendo. Por lo general, todos los alumnos guardan buen recuerdo de algunos profesores que, desde su punto de vista, les ayudaron. No obstante, de los análisis llevados a cabo se desprende una clara valoración negativa de la relación con el profesorado entre el alumnado con trayectorias de abandono. Los motivos de esta relación pueden ser distintos: excesiva atención a lo disciplinario, una percepción de grupo docente frente a ellos, escasa atención a sus problemas, insuficiencia en la atención académica o el tópico de las manías. Reflejamos algunos testimonios representativos de lo anterior.



De vez en cuando tampoco viene mal un ánimo, no tiene que ser todo el rato: "Venga, esto y esto...", "Va, Francisco, ponte, no sé qué... coge eso, y si no para la profesora de guardia". [FPN2004]

Los profesores... Hay algún profesor que estamos dando clase y por ejemplo uno la lía, no sé qué... Se sienta, para la clase y hala, todos callados. Y no da clase. Ya está. Y tú se lo dices al director y se cubren entre ellos. Tampoco es que busquen interés para que nosotros aprendamos. [JLFF2003]

Que en serio se enfoquen en ayudarte, no que te lean y ya está. Es lo típico, te dicen: si no entiendes algo, pregunta. Luego no entiendes, preguntas y te miran con una cara de... que se te quitan las ganas de volver a preguntar nunca más. [ALPM2003]

Pues a lo mejor me insultaban o lo que sea, iba yo al profesor, pero es que pasaban: "Sí, ahora le diré algo", y no le decían nada. Es siempre la misma excusa que ponen: "Ya le diré", y luego no le dicen nada. Entonces ¿para qué sirven los maestros? es mi pregunta. Si van a estar ahí de... no sé... un palo o algo... [MPB2003]

Por ejemplo, el no estudiar. El no estudiar te pillan muchas manías, y había otros que incluso si no estudias se llevan bien contigo. Con que no molestes en la clase... Pero claro, siempre es eso: al no estudiar siempre se enfilan contigo y terminas así. Yo siempre me he llevado bien con los profesores que me han aceptado siempre, no he tenido ningún problema. [CBR2003]

Porque no hablaban conmigo, no me entendían como persona, me entendían como una alumna que no quería estudiar. [LOD1997]

Por otro lado, la vivencia de las clases es otro de los elementos que está detrás de una menor vinculación escolar, aunque algunos alumnos reconocen que, en algunas asignaturas, disfrutaban más (educación física, por ejemplo). En general, los alumnos con trayectorias de abandono consideran que las clases son aburridas, y apuntan a la memorización y al trabajo rutinario como los principales problemas.



Yo lo que pienso, lo que falla un poco en el sistema educativo de España, es que se centran mucho en que los alumnos memoricen cosas, como metérselo en la cabeza: te lo metes en la cabeza sí o sí. [JGR2002]

Los profesores, si hacen las clases didácticas y eso, bien; pero si las hacen tipo solo explicar y trabajo, me cuesta... cuando pasa la primera mosca yo ya me he ido. [LG2000]

Pues que... no sé... como me empecé a hacer más mayor y empezaba a aburrirme en las clases, no me gustaba ir, era mucho tiempo sentada, tres horas seguidas, y me aburría mucho. [PTB2002]

Esa vivencia de las clases y del trabajo escolar deriva en muchos casos en la consideración de que los aprendizajes llevados a cabo en la escuela están faltos de utilidad. Esta es una consideración muy común en estas trayectorias de abandono, y que se aminora entre aquellos que pasan por diversificaciones curriculares donde se priorizan otro tipo de aprendizajes “más prácticos”.



Por ejemplo, algunas cosas de matemáticas, yo cuando voy a comprar la cajera no me dice: “esto vale una ecuación de no sé qué”. Vale esto y punto. ¿Yo para qué voy a querer hacer esto? Si no me quiero dedicar a esto, no sé... [AR2003]

Por ejemplo, si yo ahora trabajo en una empresa de desmontaje de máquinas ¿qué te importa que yo sepa ciencias? ¿Qué te importa que yo sepa valenciano? ¿Qué te importa que yo sepa inglés? [ALPM2003]

¿Esto para qué va a servir el día de mañana? Por ejemplo, música o algo de eso, porque yo no voy a ser músico: eso es lo que piensas ¿no? Eso me quitaba motivación también, porque digo: no quiero hacer algo que no me voy a dedicar. [JGR2002]

Para terminar con los factores de riesgo asociados a la institución escolar, hemos dejado para el final uno de los aspectos más controvertidos: el *bullying*. Si bien es cierto que la inclusión de esta cuestión en este apartado puede resultar problemática (la escuela no es quien lo comete), su inclusión encuentra justificación en que la escuela es la garante y protectora de los derechos del menor, y en su caso, quien tiene el deber de proporcionar un

entorno de aprendizaje seguro. Por otro lado, a pesar de la creciente repercusión mediática del tema, todavía persisten numerosos casos, como algunos de los que se presentan a continuación.



La gente se metía conmigo porque era el típico callado, en la esquinita, tranquilo, y los típicos graciosillos que quieren hacer la gracia en la clase, se ríe uno, se ríen todos (RAG2001).

De pequeño me hicieron *bullying* y, como a mi hermano le habían hecho antes y habíamos tenido muchos problemas, no conté nada. Así que mi paso por primaria hasta 6º fue bastante duro, pero bueno: lo pasé ya. [ALPM2003]

En el colegio fue muy mala, porque me hacían mucho *bullying*. Una vez me tiraron las gafas al baño. Me pegaban también. Yo me dejaba que me pegaran. Me insultaban, me decían de todo, no tenía ganas de nada (...) me insultaban, me decían pijoosa, me decían granitos y todas esas cosas. No me sentaba muy bien, ¿sabes? Y me decían cuatro ojos también, y no me parece muy normal. [MPB2003]

Cuando entras nuevo a un instituto, lo típico: te empiezan a hacer las novatadas, lo típico. En el primer día de recreo tienes que encontrar un amigo sí y sí, y claro, luego te tiras siempre... yo qué sé: el primer trimestre te tiras con ese amigo y luego llegan los típicos que te intentan arruinar el día. [CBR2003]

Un caso agravado de *bullying* es cuando este se dirige contra determinadas minorías. En las entrevistas llevadas a cabo, se han recogido casos por “razón” de procedencia, color de piel, o pertenencia a una minoría sexual.



Pues todo. Los compañeros, el no hacer... Yo, aparte de que no soy muy sociable, hablar con gente que nada que ver conmigo, gente que me miraba todo extraño por venir de afuera, los profesores que me miraban así como... Entonces era un poco difícil moverme en el instituto, la verdad (...). A veces cuando me tocaba comer y me iba a sentar a un lugar donde estaban todos los chicos, yo me sentaba, pero se me quedaban todos mirando así como “¿por qué te sientas aquí?”... un poco incómodo. [CMM2001]

Yo tuve muchos problemas con mi color de piel, pero muchísimos. Dentro del colegio y fuera del colegio. Dentro del colegio, como te he dicho, los niños son crueles y tienen la manía de sacar tus defectos. Entonces yo en primaria un día estaba en clase y me empezaron de repente a llamar negro. Y claro, tú te quedas: “pero ¿por qué me lo llamas? en plan, por la cara”. Llega un punto que tanto, tanto, tanto repetir, eso merma. Pues me sentí fatal, había días que llegaba a casa llorando: “mamá, me han llamado negro, no sé qué”. Y estuve así durante mucho, mucho tiempo. [XP2001]

Pues es una chica... Es igual que yo, es trans. Y me hizo un sticker en plan... Salía con bikini yo... Una tontería, la verdad. Una tontería que no me gustó. Como que se rio de mí teniendo la misma situación que yo tenía. Yo le dije que no se burlara, porque éramos igual. [TAR2001]

La cuestión reviste tal gravedad que, en ocasiones, estas situaciones han llegado a provocar tentativas de suicidio.



De hecho, todavía cuando voy me empieza todo a latir deprisa, como diciendo “aquí me va a pasar algo, coge lo que tengas que coger rápido y sal por patas”. Porque yo te estoy siendo muy sincero con este tema: para mí el acoso escolar no fue nada bueno. De hecho, he pensado en quitarme la vida varias veces. [AP2001]

Y claro, tú eres un niño, ¿tú qué piensas?: “el problema es mío”. Nunca piensas que el problema es de los demás, porque no te aceptan tal y como eres. Piensas: el problema es mío y tengo que cambiarlo. Hice muchas barbaridades, hice muchas cosas de las cuales hoy no me siento orgulloso. Una de ellas fue que cometo suicidio, porque no podía más: era todos los días, a todas horas, y “negro, no sé qué, no sé qué, no sé qué”. Y también fui al psicólogo por eso y estuve fatal durante muchos años de mi vida. [XP2001]

En otras ocasiones, esos acosos acaban derivando en una respuesta reactiva, a veces violenta, probablemente como consecuencia de emociones reprimidas o mal gestionadas.



Los nombres: negro de mierda... la etiqueta que te ponen todos de... este es el típico marginado. Me los quería cargar. Pero yo cuando les pegaba no les pegaba para hacerles daño, les pegaba para matarlos, te lo juro. Yo de pequeño era muy malo. Iba y les abría la cabeza, les hacía de todo. [RAG2001]

Principales factores de riesgo asociados al contexto

Tras los factores asociados al alumno y a la institución escolar, encontramos, por último, una serie de factores que hemos asociado al contexto. Estos últimos factores, sin embargo, son ciertamente difíciles de encuadrar en una misma categoría, ya que muchos de ellos tienen que ver con el contexto situacional (familiar, de residencia, de amistades recursos económicos, etc.), pero cada uno hace referencia a problemáticas diferentes desde la perspectiva del alumno. Para facilitar la exposición de estos factores, hablaremos del contexto familiar y de contexto relacional, por ser los elementos más importantes que se han documentado en la investigación.

Puede que uno de los mayores hallazgos de este estudio sea la gran variedad de información obtenida en cuanto a la importancia del contexto familiar en relación con el grado de vinculación escolar. Bajo este paraguas encontramos, por lado, la cuestión de la desestructuración familiar (en sus muy diversas formas) y, por otro lado, el diferente apoyo (positivo y negativo) familiar a los estudios.

Respecto de la primera de las cuestiones, hemos documentado testimonios “más leves”, como separación o divorcio de los padres, hasta más “graves”, como malos tratos, cuya incidencia en su paso por la escuela es notoria en ambos casos.



Pues que mi madre se fue a trabajar a Ibiza y mi padre pues... las cosas familiares (...). Afectaba un poco a la salida, porque yo veía salir todos y que tenían sus padres y sus madres y yo me vine un poco abajo, pero no... Yo con mi abuela estaba bien. [FPN2004]

Con mi madre. [¿Y qué tal con tu madre la relación?] Bien hasta un tiempo que se juntó con uno que era muy malo y me pegó y todo. Me cogió por el cuello y desde ese día pues... Discutí con mi madre y mi madre se decidió quedar con él. Y yo me fui con mi abuela y la dejé allí con ese. [TAR2001]

También tuve una época bastante... medio dura en mi vida, que fue a los 15 años, porque tuve muchos problemas con mis padres, muchísimos, mi madre y mi padre estaban siempre super estresados, mi hermano también, así que toda la frustración acababa en mí. Tuve muchos problemas, tuve que dormir fuera de mi casa muchas veces. Hay una fábrica abandonada en mi pueblo. Yo he ido a veces a dormir a esa fábrica. [ALPM2003]

Sí, también la separación de mis padres y todo como que en el instituto yo ya no tengo ganas de nada (...), porque yo hice la comunión y luego se separaron, porque ya estaban mal en mi comunión y tal, y decidieron... dijeron de hacer mi comunión y... [MPB2003].

Mi madre se pasaba todo el día trabajando y la veía muy poco. Y después, también, con las relaciones que ha tenido, con casi todos me llevaba fatal. [AQG1999]

Yo tengo padres separados, entonces mi padre se iba a trabajar y mi madre no está viviendo aquí en Córdoba, entonces estaba con mi abuela y claro, mi abuela no me ayudaba tampoco... Entonces pues como que... claro, no tengo a nadie que me esté diciendo... y claro, un chaval chico, si no hay alguien que le diga: tienes que hacer esto, pues lógicamente ¿qué va a preferir hacer?: jugar. Entonces eso fue lo que me pasó ya desde chiquitín. [JGR2002]

El aspecto más traumático de la desestructuración familiar se produce con la enfermedad o fallecimiento de un familiar. Los efectos sobre la desvinculación escolar son, en estos casos, más evidentes.



Yo era el que vivía solo con mi madre. Y mi madre empezó a caer mala y yo tenía que cuidar de ella, y eso te trae conflictos con tus hermanos, porque no siempre puedes cuidar tú de ella (...). Yo era el que tenía que estar las 24 horas con ella y había días que a lo mejor se tenía que quedar mi hermana, y eso influyó a la hora de estudiar, porque hay que estar cuidando a una persona mayor. A ver, yo mi mucho menos me arrepiento, porque es mi madre. Pero claro, a la hora de eso, te cuesta unir. [AMJ2001]

[¿Tu madre está trabajando?] Ahora mismo no, porque ella no está apta para trabajar. Ella está buscando los papeles y demás para intentar que... no sé quién dirige eso, pero los que le pagan a ella pensión y demás, que ellos vean que ella no está apta para trabajar. Ella un bote de mayonesa, ella sola no lo puede abrir. Por eso más que nada quiero sacarme cuanto antes la ESO y empezar a trabajar mientras estudio, ayudarla un poco, y ya está. [CBR2003]

En 6º murió mi abuelo, y yo le tenía un aprecio estratosférico, fue una de las personas que más me ha influido. Le hice una promesa que sigo manteniendo y espero mantener a lo largo de muchos años que es: "te prometo ser buen chico". Y así ha sido. Procuero siempre preocuparme por los demás y tal. [XP2001]

Casos todavía más agravados de desestructuración familiar se producen cuando, por el fallecimiento de un familiar o por comportamientos disruptivos, los alumnos o alumnas pasan a estar bajo la custodia estatal o de familias de acogida o adopción. No obstante, llama la atención que en estos casos se suelen mostrar muy agradecidos hacia los profesionales de estos centros, pese a la gravedad de las situaciones descritas.



En secundaria igual: al principio bien, después pues tuve otro problemilla en una casa de acogida y a raíz de ahí... no sé, lo que suele pasar. [ASR1997]

[¿En el centro de menores te ayudaban para estudiar?] Sí, allí también. Porque cuando me daban tarea, cosas que estudiar en el instituto, me acerco a las maestras para que me ayuden. [AD2000]

“Él estuvo en el centro de menores. Eso es importante, porque él siempre me ha dicho que ha tenido muy buena experiencia en el centro de menores con los educadores” (maestra presente en la entrevista⁶) [¿Me quieres contar mejor esa parte?] “Te tratan mejor en un centro que en el colegio”. [JLFF2003]

Otro aspecto importante a tener en cuenta es el apoyo familiar a los estudios. En este trabajo el apoyo familiar se entiende como la preocupación activa o pasiva por los estudios (aunque a menudo concurren en una misma cita). Aquí, de nuevo, se han documentado prácticamente el mismo número de testimonios de apoyo positivo y negativo, por lo que su repercusión en cuanto al grado de vinculación escolar podría ser considerado menor. No obstante, una variante de este menor apoyo escolar suele ser lo que se conoce como el “capital cultural”. El capital cultural de las familias actuaría de manera inconsciente en las aspiraciones, comportamientos, actitudes, logros y trayectorias de los hijos. Lo que habría que entender, por tanto, es que a la hora de valorar la importancia que otorga la familia a los estudios es más importante lo que no se dice que lo que se dice; el cómo se dice que el cuánto, etc. Precisamente para mostrar la complejidad del asunto tratado, reflejamos a continuación algunas muestras de estos apoyos a menudo difícilmente calificables de “negativos” y positivos”.



Mis padres y mi abuela, que es con la que estoy, querían que el día de mañana hiciera algo para que el día de mañana fuera así algo, no... Que tuviera mi trabajo y eso. De vez en cuando —no siempre, siempre, porque para qué mentir—, pero la mayoría de las veces sí que me decían que pusiese un poco más de esfuerzo [FPN2004].

Mi madre, cada vez que pasaba algo, iba a hablar con el director, le decía: “No puede ser esto, porque mi hijo no es mal... es bueno, pero tampoco es malo ¿me entiendes? Si se meten con él se va a meter”. Mi madre me dijo: “Si a ti te insultan, insultas. Si a ti te pegan, pegas. Y si puedes antes decírselo al profesor, lo dices, pero ya si es una cosa inevitable...” [RAG2001]

Cuando mi madre estaba bien, era mi madre. Era la que me metía caña, pero brutal. Yo me ponía a estudiar y hasta que no me aprendía la lección yo no salía del cuarto. Mi madre era: pom, pom, pom. Era un martillo. Pero si ella no se ponía no lo hacía [AMJ2001].

Mi padre siempre está trabajando, menos domingo, y el domingo yo no voy al instituto, pero es que mi padre no podía ir a hablar y tal. Y mi madre pues como que pasa un poco de todo. [MPB2003]

Mi madre también me decía: “oye, que tus hermanas sacaban estas notas”. Y yo en plan... yo quiero llegar a esa meta, quiero tener esas notas, quiero que mis padres y la gente a mi alrededor se sienta orgullosa de mí. Entonces eso es presión que te metes

6. En algunas entrevistas, en aquellos casos en los que las maestras nos señalaron que eran chicos o chicas más vergonzosos o reticentes a contar su historia, estuvieron presentes a la hora de realizar las entrevistas.

encima. Y cuanto más va pasando el tiempo más presión te metes. Y eso merma a uno. Es en plan... te quema por dentro hasta que dices: no puedo más. Yo llego hasta aquí, este es mi nivel y no puedo superarlo. [XP2001]

Otra cuestión relacionada con el contexto familiar tiene que ver con los recursos económicos. Es sabido que tales recursos tienen una fuerte incidencia en el logro académico y, por tanto, en el abandono educativo, pero desde la perspectiva cualitativa nos interesa reflejar cómo se da esa relación, para lo cual hemos documentado algunas citas.



A ver, sinceramente, a mí cuando falleció [su madre], lo que más me afectó fue la casa, porque vivía yo solo, entonces se te cae encima. Yo lo que tenía era la paga del fondo de mi padre, que eran 200 euros, y cuando yo solicité la de mi madre también, la solicité y no me la dieron. En plan, se supone que me la dieron, pero a mí no me llegó nada al banco ni nada. Entonces yo tenía que pagar luz, agua, comida, con esos 200 euros. [AMJ2001]

Ahora mismo no, porque ella no está apta para trabajar. Ella está buscando los papeles y demás para intentar que... no sé quién dirige eso, pero los que le pagan a ella pensión y demás, que ellos vean que ella no está apta para trabajar. Ella un bote de mayonesa, ella sola no lo puede abrir. Por eso más que nada quiero sacarme cuanto antes la ESO y empezar a trabajar mientras estudio, ayudarla un poco, y ya está. [CBR2003]

Si encuentro una faena, me pondré a trabajar y seguiré estudiando, porque me hace falta el dinero, que en mi casa no trabajan ni mi padre ni mi madre. [IP1999]

En cuanto al contexto relacional, el elemento más importante mentado por los alumnos tiene que ver con las relaciones de amistad. De nuevo, y como ocurre en gran parte de los casos, no podemos asociar a cada trayectoria educativa solo buenas y malas influencias con respecto a los posibles efectos sobre la vinculación escolar. Así, por ejemplo, a pesar de que en la mayoría de los casos de abandono no valoran positivamente su paso por la escuela, reconocen a sus amistades como un elemento positivo de su paso. Pero, a su vez, se han podido documentar algunas de esas llamadas malas influencias.



Cuando salí del PAC no tenía muchos amigos. Yo empecé a tener amigos... o sea, cogí, tuve una novia en Aldaya, fue allí, pa' qué mentir, me venían chulos, les pegué, me conocieron por todo Aldaya, ya sabían quién era, que yo sabía respetar y me respetaban. Pues ahí me conocieron mis amigos y ahí empecé a tener amigos. [RAG2001]

[Mis amigas] Me decían: "No vayas y vente a mi casa de buena mañana". Y yo no iba al instituto y me iba a su casa. Le decía a mi abuela que yo iba y a lo mejor no iba. Y ahí empezó todo. Las mentiras". [TAR2001]

Vas corriendo por las vías, a las dos de la mañana no pasan trenes, luego te metes en unos campos y ahí ya no te ve la policía (...) Invencibles no nos creemos. Creemos que nos pueden pillar, pero nos gusta saber que hemos sido más listos. De mi grupo ninguno saca grandes notas, ninguno: todos somos malos en las notas, pero todos somos buenos en la práctica. [ALPM2003]

Yo, por ejemplo, antes por un porro mataba. Ahora, si no tengo porros, hasta que no los tenga me da igual ¿sabes? Luego ya no me voy a los sitios que voy, no me junto con tanta gente con la que me juntaba. [JPE2003]

Esas relaciones con los demás no se producen de la misma manera si uno pertenece a algún tipo de minoría. Ello puede generar, en algunos casos, problemas con las amistades y situaciones de tratos inadecuados o, en otros casos, como señalábamos anteriormente, un tipo de *bullying* agravado.

Por último, una situación cada vez más frecuente dentro de lo que podríamos con- texto relacional es la que tiene que ver con las migraciones forzadas (la relación con el país de origen). Hemos podido entrevistar a 3 personas que han venido a España en situa- ción ilegal (exponiendo sus vidas). En estos casos, el abandono educativo se produce en un sistema diferente al nuestro, sobre lo que hablaremos en el siguiente apartado, pero llegan a nuestro sistema educativo con una serie de carencias de las que el Estado ha de responsabilizarse. Cuando son menores de edad, pasan a ser tutelados por el estado y son escolarizados en la ESO, pero su integración no resulta nada sencilla.



Yo llegué a España, en 2 semanas me meten en el instituto (...). No entendía bien, las explicaciones casi nada. Entonces empecé a venir aquí cada semana 2 días o 3 días, cada día 2 horas, para estudiar lengua española, para mejorar el idioma para poder seguir estudiando. [AD2000]

Me cogió la policía y me llevó a un centro de menores. Y yo no me gusta un centro. Yo he llegado en Cádiz y he llegado aquí en el tren (...). He escapado, por el tren. (...). Porque ese centro no me gustaba. Y he llegado aquí a un centro en Córdoba bueno. He entrado en el centro y me han dado comida, ropa, todo. Y cuando ya tengo tres meses, me metieron en el colegio. [LEM2001]

La decisión de abandono en perspectiva de quienes abandonan

Además de indagar en los diversos factores relacionados con ese proceso de desvincula- ción escolar, hemos querido investigar sobre los motivos de la decisión de abandono des- de la perspectiva de quienes abandonan. Es decir, les hemos pedido que valoren, según su perspectiva, aquello que motivó su decisión.

Antes de comenzar a examinar los distintos motivos, lo primero que habría que acla- rar, en términos interpretativos, es que lo normal es que dos o más razones-tipo pueden estar detrás de una trayectoria educativa de abandono. En ese sentido, la decisión de aban- dono rara vez se produce por un único motivo, sino que son varias las razones que llevan a adoptar la decisión. Respecto de los motivos concretos, de nuevo, podemos hacer una ordenación referida a aspectos personales, educativos o de contexto.

En cuanto a las razones personales la más mentada ha sido la falta de motivación. Muchos de los alumnos que finalmente acaban abandonando consideran que, entre las razones de desistir, está la falta de ganas o bien de asistir a la escuela, o bien de continuar con los estudios.



Si es que yo ya, desde que me tenía que levantar por la mañana, desde chico, decía: yo no quiero ir. [JGR2002]

Ya hace un año y medio dejé el instituto. Le dije a mi madre: "Yo quiero estudiar, pero no puedo estudiar en este instituto. Yo no me centro, no puedo... Voy a empezar desde cero". [CBR2003]

Yo siempre iba a clase y no tenía problema en ir a clase, y no pensaba en dejarlo. Lo único que no me gustaba era estudiar y me lo dejé a los 16 porque era el único año que pude dejarlo; si no, no me dejaban irme del instituto. [IP1999]

Decíamos anteriormente que la falta de motivación, en ocasiones, suele ir acompañada de una percepción negativa sobre la propia capacidad, siendo este otro de los motivos mencionados en relación con la decisión de abandono.



Yo veía que no me entraba nada en la cabeza y digo: “Para estar aquí perdiendo el tiempo voy por otra parte”. [FPN2004]

Porque yo sabía que, en el instituto, aunque quisiera, aunque tuviera las mismas ganas que ahora, no me iba a poder sacar... no me iba a enterar de nada, porque yo estaba en 2º, casi en 3º, y no iba a saber nada. Si yo no sabía ni de 1º ni de 2º, en 3º me iba a morir, de 3º no iba a poder sacarme nada. [CBR2003]

El último de los factores personales identificados tiene que ver –cuando no se produce por circunstancias forzosas (tener que contribuir a la economía familiar)– con la decisión de los alumnos de dar el paso a lo que consideran la “vida adulta” (trabajar, tener un salario, etc.).



Cuando cumplí los 18 me puse a trabajar en hostelería y sí que tuve un año que toqué dinero, y dije: uy, a mí esto me gusta. Y fue un año donde yo decía “acaba la ESO”, pero no lo dice bien, pasé de la ESO, no iba a clase, la profesora estaba harta de mí. [LG2000]

Bueno, lo dejé porque pensé: “voy a salir de aquí, voy a trabajar, va a ser todo más fácil, no me hace falta la ESO. Me voy a poner a trabajar”. Estaba con una chica que su padre era empresario y me dio un trabajo, pero un trabajo muy duro: en una granja de pavos y gallinas y eso. Me lo pasé muy mal. Allí aprendí que era mejor estudiar que ir a trabajar allí. La vida es dura. Y allí lo vi. [IP1999]

Es que tenía ganas de trabajar. Digo yo: “Siempre estudiando, estudiando”, pero... Es como que tuve un poco de prisa. Digo: “voy a dejar los estudios, voy a trabajar, voy a buscar una forma de trabajar, ganar dinero”. [AC1996]

quería trabajar más, porque ahí al mes tenía yo el dinero, y salía con mi dinero, hacía lo que quería... ¿Quería comprarme esto? Me lo compraba. Y me gustó eso, en verdad. [Afecha]

Otra razón a caballo entre las razones personales y asociadas a la institución escolar es cuando dicho abandono se produce por la decisión de cursar otros estudios diferentes.



Y el día que decidí: “no quiero aguantar más esto, hay otra opción para hacer esto, y es cubrir el PCI. Voy a probarlo, a ver qué tal”. Dejé el instituto y justo cuando empecé el PCI, cuando lo terminé, ni dolores de barriga en todo el año, ni estrés, ni nervios, ni nada. Y yo me quedé en plan: “oye, pues ha servido, y ha servido bien”. Hace unos años hice el PCI, después hice el GES, y ahora estoy estudiando para hacer la prueba de acceso a grado superior. [XP2001]

Lo que es dejar de estudiar lo hice porque tuve la suerte de que cuando el director me dijo que me fuera del instituto en ese mismo año justamente en mi pueblo hacían... bueno, hicieron una cosa que se llama nuevas oportunidades, que es un centro donde ayudan a los que ya no están en el instituto o a los que quieren seguir estudiando. De 16 a 25 años. Tuve la suerte de poder entrar allí y gracias a ellos he podido seguir estudiando y estoy donde estoy. [LG2000]

Por otro lado, también se han documentado motivos de abandono relacionados con la institución escolar, aunque en menor grado que los asociados al contexto o a razones de índole personal. A continuación, reflejamos todos ellos conjuntamente, pudiéndose distinguir entre casos de expulsión, del profesorado o por haber sufrido *bullying* y malestar general en la escuela.



El director. El director me dijo: “aquí no te quiero ver yo”. Me tenía una manía ese hombre, te lo juro, no me podía ni ver. Y sacaron eso y me dijo: “pues vete allí, porque aquí en el instituto vas a perder el tiempo”. [LG2000]

Si me he ido del instituto... aparte... porque también me fui porque estaba hasta los huevos de los profesores, porque había cada uno que madre mía... te lo juro... mi tutor... qué asco, le tenía asco hasta mi madre, imagínate... [APB2003]

Por último, hacíamos referencia a las razones relacionadas con el contexto. Tal y como ocurría con los factores de riesgo antes mencionados, aquí se dan cita diversos tipos de motivos de abandono.

Una de las causas ajenas más mencionadas es el cambio de centro, ocasionado normalmente por algún tipo de desestructuración familiar.



Porque tanto cambio... ahora estudia aquí, ahora estudia allá... el nivel no es el mismo, porque aquí en Córdoba el nivel está más alto. También las parejas de mi madre, que también influyeron mucho [AQG1999]

Yo primaria la estuve haciendo aquí en Córdoba, pero la ESO la empecé en Almería. Entonces fue un cambio un poco brusco y demás, no conocía a nadie ni nada. [CBR2003]

Una variante más extrema de estos cambios de centro la representa la migración forzosa. En estos casos, el abandono educativo se produce en el país de origen normalmente provocada por la falta de oportunidades.



Estaba estudiando bien, la verdad. Y luego ya no. No quiero estudiar ¿sabes? Quiero aquí en España. Por eso me dejo mi estudio. [LEM2001]

Pero yo vi que hay un montón de gente que, en Marruecos, como no valoran el nivel, vi que mucha gente tiene la doctora en económica, que tienen la doctora en enfermería, en muchas cosas, y luego no encuentran ningún trabajo. Los esfuerzos como que no valen para nada. Pero mi padre me estaba diciendo que no, que cada uno con su suerte para encontrar un trabajo: “bueno, tú sigue”. La otra opinión que me ocurría era cambiar de país. [SEA2002]

En ocasiones, estos alumnos llegan en edad de escolarización obligatoria, y al poco tiempo son introducidos en algún centro educativo. No obstante, los problemas de integración y, en particular, el idioma, les dificultan el seguimiento del ritmo educativo, por lo que normalmente terminan abandonando, como veíamos al referirnos a los factores de riesgo en el apartado anterior.

Otro de los motivos de abandono tiene que ver con el surgimiento de algún problema psicológico ocasionado por las circunstancias familiares, del contexto en general o con la propia vivencia de la escuela.



Creo que fue porque empecé a tener como mucha ansiedad, por mucho de lo vivido. En el momento que me establecí con la familia, digamos que te viene como el bajón de todo lo pasado. Entonces ya era que no podía, no me sentía cómoda en ningún sitio. Creo que fue por eso. [ASR1997]

Yo en el instituto tenía mucho dolor de barriga, estaba muy presionado por lo de las notas y tal, tenía mucha presión encima, y toda esa presión se iba a la barriga. Incluso desarrollé una bacteria en base a esa presión. Tuve dolor de barriga por eso, por notas, que si encajar, que si no sé qué. Y el día que decidí: "no quiero aguantar más esto".[XP2001]

Finalmente, se ha documentado una decisión de abandono relacionada con la Covid-19. Habiéndose llevado a cabo el campo con tanta proximidad a los peores momentos de la pandemia, seguramente testimonios de este tipo serán muy habituales en los próximos años.



Después me fui a FP, pero estaba con un amigo, y yo y mi amigo no paraba de hablar con él. Luego llegó esto de las clases online y... pfff. Me intenté conectar 3 veces, no lo conseguí (...). No pude entrar en ninguna de las 3 clases que intenté entrar, así que dije: pues ya está; ya iba mal, pues ahora lo dejo ya (ALPM2003).

Para terminar con este apartado del estudio, además de por los motivos de la decisión de abandono, preguntamos a los entrevistados por su grado de arrepentimiento con esa decisión y por el grado de conciencia (madurez) que tenían a la hora de tomarla.

Respecto del arrepentimiento hay división de opiniones. Por un lado, están los que, habiendo sufrido las consecuencias al corto-medio plazo del abandono, consideran que tendrían que haber perseverado, puesto que al retornar están retomando un camino que desecharon tiempo atrás.



A ver, me arrepiento, por un lado, porque no tengo el graduado, y ahora sin el graduado no puedes ir a trabajar a ningún lado. Y eso y ya está. Me arrepiento por no haberme sacado el graduado. [JLFF2003]

Mucho, mucho. Porque hubiese preferido ir a un colegio de pijos y haber estudiado y haber sacado mis estudios. [RAG2001]

Pues la verdad es que no debería haber abandonado, porque si no ahora mismo tendría la ESO y estaría trabajando. Pero bueno... Cosas de la vida. [AQG1999]

Sí, evidentemente, porque ahora tendría la ESO y no me tocaría volver a estudiarla. [IP1999]

Por otro lado, están los que disfrutan de la ventaja comparativa de haber accedido tempranamente al mercado de trabajo y consideran que el abandono ha supuesto un avance.

A ver, no me arrepiento, pero tampoco es que porque fuera mal... Yo veo que así estoy adelantando más. [FPN2004]



Podría decirte que me arrepiento mucho, que debía haber estudiado... pero te voy a decir la verdad: no me importa. Si me hubiese sacado todo eso, literalmente no hubiese estado nunca con mis amigos, no hubiese hecho nada de lo que he hecho, que me he divertido muchísimo, he tenido una vida maravillosa, me lo estoy pasando genial. Tengo 80.000 seguidores en TikTok ahora, por hacer vídeos de tonterías me ven 8 millones de personas algún vídeo que otro. Cobro y todo por esas cosas. He cobrado 50 euros por vídeo. Me lo estoy pasando muy bien. [ALPM2003]

También los hay que consideran que, de no haber abandonado entonces, no habrían retornado con más motivación ahora en un plan formativo más adaptado a sus gustos e intereses.

Sinceramente, creo que, si yo no llego a abandonar, yo no estoy como estoy ahora, sacándome la ESO, porque ahora tengo ganas y yo no tenía ganas. [AMJ2001]



No, para nada. Porque creo que haberme quedado allí habría sido estancarme y no me hubiera sacado allí la ESO, eso lo tengo yo muy claro. Creo que fue como un empujón que necesitaba: salir de allí, ver otras formas de estudio, otros conceptos para estudiar, y me fue muy bien, la verdad. [LG2000]

Respecto del grado de conciencia en cuanto a la decisión de abandono, aquí los alumnos son más autocríticos consigo mismos, y señalan de manera mayoritaria que no eran conscientes de las repercusiones de su decisión, poniendo de manifiesto la necesidad de una mayor orientación sobre las consecuencias del abandono temprano.

No. Yo hacía el tonto. No le daba importancia, la verdad. Yo estaba en mi mundo guapi: estoy feliz, estoy feliz... Desde que cambié y todo eso, ya era feliz, intentaba distraerme con cualquier cosa. [RAG2001]



La verdad que no era... yo no era muy consciente. Yo sabía que me estaba metiendo en verdad no sabía muy bien. Yo simplemente lo que quería era salir de un sitio que tenía que hacer las tareas siempre y bueno... [LGR2002]

Yo siempre le echo la culpa a que tienes menos años, tienes una mentalidad más de niño chico, porque yo ahora con 17 estoy un poco más centrado y eso. Antes era más como un juego: era como "de esto paso, me voy con los amigos". Siempre era así. [CBR2003]

Nada. Estaba muy perdida, la verdad. Ahora también estoy un poco perdida del año que viene si quiero esto o lo otro. Me cuesta eso de saber qué quiero para mi futuro, de qué me quiero ver yo trabajando de aquí a unos años. [LG2000]

No, no era consciente. Si lo hubiera sido, no lo hubiera dejado [IP1999].

El periodo entre el abandono y el retorno: las experiencias laborales

Una vez tomada la decisión de abandono pueden ocurrir varias cosas, condicionadas precisamente por los motivos que han ocasionado dicha decisión. En algunos casos, como veíamos anteriormente, el abandono se produce por acceder efectivamente al mercado de trabajo. En otros casos dicho acceso no es efectivo y lo que se produce es una búsqueda (más o menos fructuosa) de empleo. Estos dos casos son particularmente relevantes a efectos de los objetivos de la investigación, ya que en el capítulo 3 se ha puesto de manifiesto que, a pesar de que en algunos casos el acceso al mercado de trabajo les produce una satisfacción inmediata, lo normal es que a medio y largo plazo el tipo de empleo al que son capaces de llegar sea de menor cualificación y, en consecuencia, obtengan peores salarios y una menor satisfacción con respecto a su profesión.

Por otro lado, están también aquellos que abandonan por seguir un itinerario de estudios diferente, ya sea por la vía reglada o no reglada. Y, finalmente están quienes abandonan y no deciden continuar (al menos temporalmente) con los estudios. Son los llamados “ninis”. A continuación, reflejamos sucintamente esas trayectorias. Estas dos últimas trayectorias serán examinadas con mayor detalle en el próximo apartado.

En primer lugar, hemos preguntado a jóvenes con trayectorias educativas de abandono cómo ha sido su búsqueda de empleo, en aquellos casos en los que no han accedido a un empleo. La mayoría de ellos, al no tener titulación, señalan que esa búsqueda ha sido muy difícil.



Difícil, porque piden un mínimo requisito que es tener la ESO (...). Bueno, en los que me salen en el móvil y en las aplicaciones que tengo y en algún sitio que me han llamado; básicamente ahora hasta para entrar en el ayuntamiento del pueblo te piden el instituto. Y antes no te lo pedían. Ahora te lo piden en todos los sitios. [IP1999]

La verdad que difícil, porque al no tener la ESO, eso hace mucho. [ASR1997]

No salía nada, porque o bien tenían su plantilla completa, o bien no querían chicos jóvenes, sino con más experiencia... [AP2001]

Sí, me hubiera puesto a trabajar, supongo. Joder, estoy deseando ponerme a trabajar ya... es que me hizo gracia una vez, porque llamé para hacer ¿de qué era? ¿de cerrajero? o de pintor... le llamé al hombre y cogió y me colgó el hombre porque estaba recién despertado, porque le llamé a las diez y media. Y así llamé a otros, y luego a otro: uno que me decía que esperase, que me iban a llamar... no me llamaron nunca (4 a).



La presión por encontrar empleo es mucho mayor en los casos de los migrantes, que tienen la necesidad de ser contratados por tiempo superior a un año para obtener el permiso de residencia. Uno de los entrevistados en esta situación nos contaba, además, que, tras un periplo por muchos empleos de poca duración y un curso de limpieza, conseguía esa misma semana el contrato que le permitía obtener los papeles.



No, porque la residencia que da el gobierno no... sabe que no tengo autorización de trabajo. Si no encuentro una empresa que te ofrece un contrato de un año, no puedo trabajar. Entonces yo encuentro una empresa que me ofrece un contrato de un año, al final la extranjería dice que la empresa no lleva un año funcionando, así que no me puede contratar. [AD2000]

He buscado empleo muchas veces, pero no ha habido suerte. Me he pateado las calles, pero nada. [AL2000]

Porque en el confinamiento he hecho un curso de la limpieza, y cuando ha terminado el curso, cuando ha pasado eso, ya puedes salir, he empezado de prácticas 15 días y la empresa me ha visto que estoy trabajando bien y ahora me han contratado un año. [LEM2001]

Por otro lado, hemos querido indagar en diferentes aspectos de los empleos a los que han accedido personas con trayectorias de abandono. Particularmente, les hemos preguntado cómo han accedido a esos empleos, las características del tipo de empleo y su satisfacción con los mismos.

Respecto del acceso, la pauta más general (salvo en el caso de los entrevistados extranjeros) es que acceden a los empleos a través de familiares y allegados.



Yo y mi madre fuimos al ayuntamiento y dijimos... Nos dijo una amiga de mi madre que necesitaban gente para repartir el diario del pueblo, y fuimos al ayuntamiento y nos cogieron a mí y a mi madre. Llevo ya seis meses. Trabajo dos días al mes. [JLFF2003]

Lo encontré por la familia, porque mis padres trabajan allí, mi hermano también trabaja allí, así que... Era solo levantarse a las 6 de la mañana, hacer lo que tienes que hacer, acabar y luego salir. [ALPM2003]

En verdad fue por mi tía, porque la chica que trabajaba allí era amiga de mi tía y me metió. [AQG1999]

Sí. Estuve trabajando de camarera en un bar de mi tía, también estuve de catering en alguna feria que otra... Y lo que me iba saliendo. [ASR1997]

Primero me puse en un bar, era solo bareto, y no me gustaba mucho. Tenía otra amiga que estaba trabajando en un bar restaurante y justamente les faltaba una chica y dije: pues voy yo a ver qué tal. Y muy bien, la verdad. [LG2000]

En cuanto a los tipos de empleo, en general, se trata de trabajos que requieren una baja cualificación profesional en sectores como la limpieza, la restauración o el comercio presencial (en ocasiones ambulante). Uno de los aspectos que más llama la atención en las entrevistas es la cantidad de empleos que, en unos pocos años, han ido desempeñando.



He hecho muchos trabajos. He estado de limpiadora, he estado en un sitio que es de multiaventuras, es una gymkana para niños; he seguido limpiando casas, portales; de seguridad; he estado en conciertos de seguridad; he vuelto a limpiadora otra vez. De cocinera. De cajera en un supermercado. Camarera probé una vez. En la aceituna... [LOD1997]

Muchas veces esos trabajos son realizados en condiciones de precariedad y temporalidad, y en muchos casos son más bien un apoyo a negocios familiares con los que sacarse un dinero.



Y cuando he trabajado no he trabajado con contrato: todo en negro. [JLFF2003]

Porque mi madre tenía... no sé si sabes lo que es: las máquinas de microfusión ¿sabes lo que es?... que es de bollería, que es una máquina que le das cera al molde y de ahí sacas la pieza para después mañana el plato. Pues yo hacía eso, porque a lo mejor muchas veces me quería pegar un capricho y muchas veces, por no pedirle dinero a mi madre, decía: me voy a poner. Porque era una cosa que era en casa, tenías tu máquina, y te ponías a pegarle al molde y cuando te dabas cuenta llevabas 10, 20... y algo te sacabas. [AMJ2001]

A ver, con mi hermana actualmente sí la ayudo de vez en cuando a trabajar en la empresa esa que te he dicho, pero es cuando ella no puede o... porque tiene un hijo... cuando se tiene que encargar del niño o algo, lo hago yo. [AMJ2001]

Mi hermana tiene un puesto ambulante de estos de castañas, siempre lo pone todos los inviernos, y ahí me iba yo siempre y echaba unas 6 horas, 7 horas [CBR2003].

En lo relativo a la satisfacción con el empleo, pueden ocurrir dos cosas. Por una parte, hay quienes se centran en la gratificación inmediata de percibir un sueldo que les permite afrontar una serie de gastos, tal y como se veía reflejado en algunos de los testimonios que venimos reproduciendo. Pero también hay quienes encuentran satisfacción en aportar al negocio familiar o en dar los primeros pasos hacia un proyecto de vida autónomo.



Muy bien. Con tal de ganar dinero... [JLFF2003]

Creo que fue tres semanas o un mes. Pero me gustó, me gustaba sentirme útil en general... [JDT1994]

Trabajaba con mi madre en Carrefour, de repartidor (...). Tenía ella camiones y había tipo chóferes y había como ayudantes. Y yo me fui de ayudante (...) Y estaba bien. Pero hasta que le pilló el jefe, que yo tenía 16 años y no podía. Entonces pues me fui. [PCA2003]

Sí, ya te digo: era un bar de familia. Al trabajar con la familia era diferente. No me gusta mucho, porque a mí... o sea, trabajar de camarera y todo eso te tiene que gustar. Son muchas horas de pie. No me gusta en sí, pero yo estaba cómoda. [ASR1997]

Por otro lado, están los que se encuentran poco satisfechos con el empleo, o bien porque no están haciendo lo que les gusta, o bien por las condiciones de precariedad de los empleos que han tenido. Esta insatisfacción es el principal motivo, como se verá en el siguiente capítulo, de retornar a los estudios.



Eso que cantan en Cádiz... ¿cómo se llama? Las chirigotas. Me fui a pintar a esos (...). Es más caracterización que maquillaje como a mí me gusta. A mí me gustaría maquillar a las modelos, cosas de estas. No caracterizar a un personaje pintado todo el cuerpo y eso. [TAR2001]

Pues la verdad es que me explotaron. Me pagaron tó poco [JPE2003].

Pero claro, luego en la hostelería acabé muy quemada. Y dije: para mi futuro no quiero estar toda la vida detrás de una barra aguantando gente que me falta al respeto, por ejemplo; yo quiero un trabajo digno. Que es muy digno la hostelería ¿eh?, pero tienes que aguantar cosas que yo pensaba: yo no quiero aguantar esto toda mi vida. Yo no quiero, por ejemplo, aguantar a un hombre desagradable que podría ser mi abuelo diciéndome unas cosas que no me tiene que decir. [LG2000]

Necesitaban un ayudante de cocina, ayudante cocinero, y un camarero. Entonces yo decidí ir con cocina, porque... Y luego la dueña a mí me hizo un poco la vida imposible allí, porque a mí me decía: hazme una masa de caballito. Yo la hacía como yo sé, y luego ella le echaba otra cosa. Me decía: pica esto fino, y luego me decía que no, que era de otra forma. Entonces, cuando pasa eso, yo cojo y digo: me voy. [AP2001]

Y he estado trabajando en distintas empresas de jardinería hasta el día de hoy, en 3 o 4 empresas distintas... Estabilidad poca, me hacían contratos de la recogida de hoja, campañas... Más que nada es que el sector este se dedica a hacer este tipo de contratos. [AMP1994]

La decisión de retorno y de no retorno

Como señalábamos en un principio, haber escogido una muestra de personas que han abandonado y retornado nos permitía estudiar conjuntamente tanto el fenómeno del abandono como el del retorno. Por otro lado, para profundizar de manera más clara en la decisión de retorno, nos pareció oportuno tratar de estudiar en paralelo la decisión de no retorno, de tal forma que pudiéramos apreciar algún contraste entre quienes retornan y quienes no lo hacen. La dificultad, en estos casos, es conseguir entrevistar a personas que abandonan y no retornan, ya que no se encuentran en centros formativos. Un punto medio entre ambos extremos (quienes retornan y quienes no) lo representa un programa para jóvenes en situación de abandono que no ofrece formación específica, sino un programa de coaching y asesoramiento socioeducativo. De ahí obtuvimos la muestra para estudiar la decisión de no retorno. Con todo, en las siguientes páginas reflejamos los principales hallazgos en relación con la decisión de retorno y de no retorno.

La manera más fácil de situarse en el tema ha sido preguntar a todos los entrevistados que han retornado por la razón que los ha llevado a retornar. Ello nos ha permitido distinguir, con carácter general, distintas motivaciones.

La más importante de todas ellas, como apuntábamos anteriormente, es la que tiene que ver con el empleo (ya sea para mejorar su cualificación, su salario o para obtener una cualificación que les permita acceder a un mejor empleo).



Para poder trabajar con contrato, para poder cobrar bien, un sueldo decente. [JLFF2003]

Porque sinceramente era lo que me pedían en muchos sitios para trabajar. [AMJ2001]

Es que me he dado cuenta de que en eso no quiero trabajar. No quiero estar toda la vida de un trabajo a otro: eso es lo que ha influido. [LOD1997]

Porque me di cuenta de que yo necesitaba un trabajo en el futuro que me hiciera feliz, que me hiciera estar bien, poder decir: me gusta mi trabajo, quiero seguir. Y claro, de la única forma que puedo conseguirlo es estudiando, poniendo codos. Un sacrificio. [LG2000]

El que me ha implicado más en volver a estudiar ha sido el trabajo, porque no encontraba nada que sea medio bueno, por decir algo. He estado trabajando también, que no te lo había dicho, en una empresa de... era el encargado del almacén, porque era un hombre mayor el que mandaba, y yo era el encargado y me pagaba 4,20 euros la hora con contrato. Decidí que tenía que buscar algo para poder cobrar un sueldo básico. 1.000, 1.200 euros, porque con 900 euros, con 800, no vas a ningún sitio. Ahora mucha gente cobra esto, pero yo quiero sacarme algo y poder tener una faena medio humilde. [IP1999]

Aun siendo la relación con el mercado de trabajo la razón principal de retorno, existen otro tipo de motivaciones. En algunos casos, el retorno se produce por la simple razón de “hacer algo” o porque son derivados por asuntos sociales. En otros casos, por la presión familiar o de las amistades a retomar los estudios.



Sí, digo: mejor me matriculo en el grado medio, porque aquí hay que hacer algo: trabajar o estudiar. [AD2000]

A partir de ahí me derivan asuntos sociales, porque yo era problemático, tenía problemas en tema de... en la calle. Entonces me derivaban: “Este chico tiene que estar estudiando. No puede estar sin trabajar y sin hacer nada”. Entonces me derivaban ellos. Lo siguiente que hice fue hostelería, un curso de formación en Villaverde. Ellos me pagaban el abono transporte y todo y yo iba allí a hacer hostelería, a aprender barra y cocina. [APB2003]

Mis amigos también... mis amigos no han sido de los dejados de: hala, venga, a trabajar. Me decían: te va a venir bien, que el día de mañana... Ahora dices no quiero, pero el día de mañana si quieres trabajar te va a venir bien. [AMJ2001]

La familia. Mi abuelo. Me dice: tienes que aceptar sí o sí, porque si no ¿qué vamos a hacer? No vas a estar sin hacer nada. He estado dos años totalmente parada. Sin hacer nada, vamos. He empezado a los 18 a volver a estudiar. [AQG1999]

Mi familia. Me decían que tenía que hacer algo. Yo al principio les decía que no, que no quería hacer nada. Pero luego lo pensé y sí, tenían toda la razón. Tenía que hacer algo. [IG2000]

Otro aspecto interesante del retorno es la nueva vinculación escolar que perciben en relación con las escuelas de segunda oportunidad, que alcanza a su trato con un profesorado que ven más orientado a sus inquietudes e intereses; ello les ha supuesto una motivación importante para embarcarse en los estudios y perseverar. Además, el clima educativo que perciben es menos agresivo en relación a la necesidad de titular y, en algunos casos, han podido desprenderse de algunos estigmas que arrastraban desde su etapa escolar.



Porque yo entré aquí de primeras y entré todavía con la cabeza perdida. Pero... o sea, yo seguía todavía a mi bola. Pero ya mi profesor... no es X, sino el que estaba antes... sí que me encaminó un poco y ya mi cabeza como que se empezó a ordenar. Entonces empecé a ver que no quedaba otra. Tengo que estudiar y... Claro, ya vi una motivación y ya empecé a coger el camino. Y cuando veía que iba sacando las cosas, que iba pasando de curso, dije: esto yo sí puedo hacerlo. Y ya me cambió el chispazo, ya empecé a estudiar. [JGR2002]

Bien. Los compañeros no me insultan, no se meten conmigo. No es tanto como en el pasado. Es una cosa que estoy más alegre y más feliz, porque ya no es lo mismo que me decían: tú, cuatro ojos, o piojosa, o mocosa. [MPB2003]

negativo que... no te... en plan, no es que te traten mal, sino que te tratan como... en plan, si tú lo haces mal, no hacen nada: "pues ya está: ahí te quedas". Que no van detrás, que no te ayudan un poco más que, por ejemplo, aquí o en otros sitios. [AMJ2001]

En cuanto a los itinerarios de retorno, como reflejábamos anteriormente, existirían a priori 3 posibilidades para aquellos casos en los que no se disponga de graduado escolar: a través de la opción de escuela para adultos con la finalidad de obtener el graduado escolar; a través de la preparación de las pruebas de acceso a grado medio o grado superior, y a través de la obtención de un certificado de profesionalidad nivel 1 o incluso 2 (habiendo cursado previamente un nivel 1 de la misma familia).

Hemos utilizado la palabra a priori porque, en la práctica, lo que suele ocurrir es que los alumnos cursan itinerarios flexibles que combinan algunas de esas opciones, cursan dos opciones al mismo tiempo, o empiezan una y pasan a otra. A continuación, dejamos un par de testimonios que dan cuenta de dicha itinerancia entre estudios en boca de los jóvenes entrevistados.



Entonces estaba trabajando en una empresa de jardinería y me llamaron de otro certificado de profesionalidad de nivel 1 de camarero, de hostelería. La referencia que tenía de algunos amigos era que se trabaja mucho, pero también se gana mucho. Entonces empecé a formarme de camarero a la vez que estaba en la empresa de jardinería. Era un poco... me decían: "Pero ¿no te gusta la jardinería? ¿Por qué te apuntas ahora a hostelería?". Bueno, yo también tenía en mente irme a trabajar fuera, y lo que más piden ahí es la hostelería, y dije: bueno, voy a prepararme el nivel 1 y ya tengo esta formación. Terminé el nivel 1 de hostelería en la fundación, que es muy chulo, acabé muy contento. Y de ahí me mandaron a prácticas a un restaurante en Madrid. En ese restaurante me contrató. Yo estaba contratado a media jornada en una empresa de jardinería y por la tarde me contrató también media jornada ese restaurante y fines de semana. Acabé super estresado, trabajaba de lunes a domingo... Corté y me quedé descansando un poco, intentando a ver qué podía seguir haciendo. Volví a llamar a la empresa con la que había trabajado, volví a trabajar con él en la jardinería y... bueno, luego me salió otra oportuni-

dad, el nivel 3 de paisajismo en Móstoles, y ese lo tuve que dejar a medias, pero luego lo he terminado el año pasado en otro centro de formación. [AMP1994]

Pues... sinceramente, el saber el día de mañana qué quiero hacer, saber estudios, tener estudios para el día de mañana, conseguir un trabajo, porque aquí yo no hacía la ESO. Yo hacía una serie de talleres de bollería, de electricidad, carpintería y al tiempo porque te daban unos libros, en plan, te daban como una prueba, y en esa prueba, según lo que tú dabas, te daban o nivel 1 o nivel 2. Me dieron el nivel 2 y, como vieron que iba bastante bien, porque me decían... Más bien era vago, porque saber era bastante bueno. Y al tiempo me dijeron: ¿quieres que te metamos en Radio ECCA? Y ya me metí. Pero vamos, yo no sabía ni lo que era ECCA ni lo que era nada. Pero claro, cuando vieron que me desempeñaba bien con las asignaturas, me metieron en la ESO. [AMJ2001]

No obstante, con carácter general, podemos señalar que quienes retornan para obtener la ESO lo hacen por la consideración (muy común en todos los casos) de que la ESO es un primer paso necesario para encontrar trabajo o para poder proseguir con los estudios. En ese sentido, parece que también absorbe el gran volumen de alumnado que, habiendo abandonado los estudios, no sabe muy bien qué itinerario adoptar y retorna a lo que ha conocido como el itinerario habitual.



Porque cuando ya me vine para acá, necesitaba la ESO para todo: hasta para doblar ropa. Allí en Lanzarote, si no tienes la ESO, tampoco pasa nada. Pero aquí te lo piden para todo. [AQG2001]

Porque cuando yo llegué aquí estuve buscando para meterme en el... para sacarme la ESO, pero no encontraba ninguna escuela. Entonces fui al paro y me dijeron que X te podías sacar la ESO. Entonces vine, hablé con la asistente y todo eso, y me dieron la oportunidad de venir y ya está. [AQG1999]

No sé, porque digo... no sé, la ESO es lo más básico, te lo van a pedir en todos sitios. Entonces digo: pues bueno, me voy a sacar la ESO. No sé, tampoco tenía pensado... Yo, como no entiendo tampoco mucho de eso, pues dije: la ESO, y ya después... [JGR2002]

Por su parte, quienes retornan a los estudios vía preparación al acceso a grado medio o grado superior lo hacen con un mayor convencimiento del tipo de profesión que quieren realizar y con aspiraciones profesionales habitualmente más altas.



Y ahora estoy haciendo el curso para la prueba de acceso a grado superior, que espero sacármelo. Tengo mucha ilusión por sacarlo, porque quiero ser profesor. [XP2001]

En la prueba de acceso a grado superior [¿qué quieres estudiar?] Veterinaria. [¿Cómo te ves profesionalmente a largo plazo?] Trabajando de veterinaria en una escuela de equitación, me gustaría. [IG2000]

Yo quiero ser profesora de educación infantil. Por eso creo que a un niño pequeño no tengo por qué explicarle esas cosas. Ahora voy a hacer la prueba de acceso al ciclo superior. Luego, si me veo con ánimos, la carrera. [AR2001]

Me gustaría hacer administración de empresas o algo así que se llama. A mí no me gusta que me manden, me gusta mandar. [IP1999]

Por último, quienes retornan vía certificados de profesionalidad lo hacen como un medio de formarse para el empleo de manera práctica y en menos tiempo. Por lo general, quienes acuden por esta vía han tenido una vivencia de la escuela más negativa y prefieren no proseguir con los planes de estudio que asocian a la institución escolar. Otra situación típica en este itinerario de retorno se da cuando quienes retornan lo hacen para subir de categoría profesional en los trabajos que han venido desempeñando. Por último, se ha documentado un tipo de formación dual en el que la realización de un certificado de profesionalidad era un requisito contractual.



Prefiero un curso. Es menos tiempo, es verdad, pero me están enseñando con las máquinas y todo eso. Y en una FP a lo mejor lo que he hecho yo en un mes a lo mejor lo hago en tres. Porque ahí es más clase, y clase, y clase. Prefiero estudiar esto de ahora, que es 100 % el oficio... Me están enseñando lo de los planos, lo de cómo hacer los cordones, la intensidad de la corriente, la simbología que tiene cada... Tiene sus cosas, vamos. No que me estén enseñando ahí lengua, biología... No. No sé porque meten eso ahí. Será al principio para sacarte la ESO con eso, pero es que... Luego si te quieres hacer una FP de grado medio, es que aun así vas a tener que hacer algo de eso. [APB2003].

Por ahí empecé trabajando. Desde ahí ya me estaba gustando la hostelería en general, cocina, restaurante... Digo: yo voy a formarme más para subir nivel en la hostelería. Hice un mes también de camarero, incluso ahora también estoy haciendo de camarero, cuando termine esto también voy a hacer cocinero de nivel 2. [AC1996]

Porque la veo corta, la verdad, y mucha práctica, y te enseñan bastante para el poco tiempo que es, y es muy poco de estudiar. Porque en otros PCPI y eso igualmente hay lengua y matemáticas, inglés... Es más intenso. Aquí es como más... relajado. [PTB2002]

Tú el primer día ya firmas un contrato, ya tenía una nómina. Lo que pasa es que a los 3 meses de estar trabajando te derivaban a un centro de formación en Móstoles para estudiar un certificado de profesionalidad de nivel 1. [AMP1994]

La concepción credencialista que tienen los alumnos de la obtención del título escolar aparece muy documentada en algunos testimonios. Lo que verdaderamente importa, según su concepción, es tener la ESO. Alternativamente, estaría la formación profesional reglada, pero también consideran que contiene una carga curricular excesiva. En uno de los testimonios que se presentan se llega a decir, incluso, que hacer un grado medio en serigrafía era más bien un *hobby* y que lo serio era titular la ESO.



Como siempre te lo dicen, te dicen: “necesitas esto para que de mayor tengas un trabajo...”. Yo sabía que eso era verdad, pero yo decía: ¿para qué me va a servir a mí en un trabajo saber contar 2 por 3? Yo pensaba eso. Pero luego te das cuenta y dices: es verdad, es que esto, aunque no vayas a usar cualquier cosa, cualquier de esto de matemáticas, cualquier ejercicio o lo que sea, te hace falta lo que es el título para tener un trabajo, aunque sea para poder tener más estudios y demás. [CBR2003]

Bueno, anteriormente ya empecé, por eso me metí en un grado medio de serigrafía, y ya pues vi que eso era en plan hobby, y ya vine aquí para terminar la ESO. [ASR1997]

Sí, la verdad es que sí, porque luego al final te pones a pensar, y es que si te metes en una FP... pero es que es tontería, porque si no me he sacado la ESO, no voy a meterme a hacer una FP, que a lo mejor lo que es formarte... yo qué sé, hacer una FP de soldadura, lo que es la práctica de soldadura lo podía tener de puta madre, vamos. Pero luego lo que es lengua y esas cosas, pues no. Y por esas cosas pues no tendría la FP. Luego te haces un curso que te enseñan más, aprendes más, y básicamente te enseñan lo que es tu oficio, no te enseñan: “dime el sintagma de esta frase”. ¡No me jodas! [APB2003]

Lo que pone de manifiesto esta visión general sobre la toma de decisiones educativas entre quienes abandonan y retornan es –salvo cuando se trata del acceso a grado medio y superior y de la búsqueda de una mejor cualificación profesional en su propio oficio– una falta de información generalizada que va a provocar que, en el mejor de los casos, los alumnos acaben decepcionados con el itinerario escogido. Y, en el peor, que acaben abandonando de nuevo.

Antes de pasar a analizar la decisión de no retorno, quedaría todavía apuntar un aspecto de suma importancia: es habitual que algunas de las personas que retornan trabajen al mismo tiempo. Y es más habitual aún, evidentemente, en el caso de los certificados de profesionalidad, y mucho menos habitual en el caso de la preparación al acceso a FP, donde los alumnos están más concentrados en el estudio. En el caso de la ESO, el factor determinante suele ser la edad (cuanto más jóvenes, más probabilidades de estar concentrados en titular; cuanto más mayores, más probabilidades de estar trabajando). En cualquier caso, a todos ellos les hemos preguntado o bien si se plantean trabajar al tiempo que cursan los estudios, o bien, si están trabajando, cómo viven esa conciliación. Lo que nos hemos encontrado es, por un lado, a quienes trabajan y estudian a la vez; y, por otro lado, los que tienen posibilidad de concentrarse en completar sus estudios. También los hay que, como punto intermedio, estarían dispuestos a trabajar a la vez si les saliera una buena oportunidad.



A ver, sinceramente me gustaría trabajar a la vez. Lo que veo es que... es lo que tú dices: se me podría complicar en el sentido de que me organice las horas. Pero me gustaría, porque al fin y al cabo... no sé, tengo ganas de ir trabajando. Sí es verdad que a veces da miedo, porque dices: ¿cómo me administro yo? porque nunca me he administrado a la hora de los estudios... Pero sí me gustaría (AMJ2001).

No lo veo muy compatible. Si me fuera necesario en un momento tener que conseguir dinero y algo de eso, sí me veo que tenga que trabajar también a lo mejor. Pero mientras no sea necesario yo prefiero estar estudiando y eso. Y ya está. [JGR2002]

Entonces estaba trabajando en una empresa de jardinería y me llamaron de otro certificado de profesionalidad de nivel 1 de camarero, de hostelería. La referencia que tenía de algunos amigos era que se trabaja mucho, pero también se gana mucho. Entonces empecé a formarme de camarero a la vez que estaba en la empresa de jardinería. [AMP1994]

En cuanto a la decisión de no retorno, señalábamos al principio que hemos entrevistado a un grupo de jóvenes que, habiendo abandonado recientemente, no están cursando todavía ningún tipo de formación reglada o no reglada. De esa forma, podemos conocer sus intenciones de retorno y de no retorno. Sobre las intenciones de retorno, en el programa del que forman parte están siendo orientados sobre sus perspectivas laborales y académicas, por lo que algunos ya se han empezado a decantar, aunque con poco convencimiento, por algunos de los itinerarios de retorno señalados anteriormente. En cuanto a la intención de no retorno, los motivos que la explican suelen tener que ver con situaciones sociales adversas, la falta de motivación, un recuerdo muy negativo de su etapa como estudiantes, o con un fracaso previo en alguna de las vías de retorno.



Primero arreglar la calle y después... (...) Demasiadas cosas. Pueblos y pueblos y pueblos, rollos, ¿sabes? (...). Sí. Hay que solucionar los problemas y después ya centrarme a mis cosas. Que si no Porque no quiero que dañen a los míos. (RAG2001)

Quería estudiar lo de estética para las uñas y eso, pero no me llama mucho, como que no me acaba... Me gusta, pero no... luego ponerme a estudiar y eso me echa para atrás (...) ya me vería yo los libros, el estar estudiando... y diría: uff. [TAR2001]

No lo sé. Ya lo intenté y tampoco me cogieron. Y no me voy a ir a X para estudiar la FP. No tengo coche ni nada para ir, no voy a ir en metro para nada y que me pillen. [JPE2003]

Para interpretar adecuadamente la decisión de no retorno, hay que tener en cuenta que los entrevistados de este colectivo eran todos ellos jóvenes (16 y 17 años) y, por tanto, apenas han tenido contacto con el mundo laboral, cuando hemos visto que este es uno de los principales desencadenantes de la decisión de retorno. Se podría conjeturar, por tanto, que ese aspecto condicionará en gran medida su decisión en los próximos años.

Por último, uno de los elementos que no se aprecian de los relatos anteriores -por las limitaciones de la técnica de la entrevista- es el déficit de capacidades comunicativas y sociales de estos chicos y chicas que han abandonado sin perspectivas de retorno. Lo que parece evidente es que, para conseguir que estos jóvenes retornen (y, de esa forma, se realicen y contribuyan al bienestar común), es necesario articular proyectos sociales que traten de recuperar su autoestima y reforzar sus habilidades para relacionarse con los demás; y que, al mismo tiempo, les ofrezcan posibilidades de retorno realistas y a su alcance. En ese sentido, programas integrales de educación y reinserción social parecen la única salida para quienes se encuentran en situación de abandono y con pocas perspectivas de retorno.

SÍNTESIS CAPÍTULO 6

Este capítulo persigue conocer las políticas y los actuales programas vigentes en el territorio español destinados a prevenir o reducir el abandono escolar prematuro, con especial atención a los enfoques de desarrollo integral de la persona, es decir, aquellos que atienden todas las facetas, entre otras las personales, familiares, sociales y académicas, que se ponen de manifiesto en el periodo educativo y que merecen una atención singular y personalizada.

En el ámbito de las políticas públicas, las competencias en educación y formación se hallan muy descentralizadas. Por ello, se ha recabado información sobre programas tanto a nivel nacional como a nivel regional con el envío de cuestionarios al Ministerio de Educación y Formación Profesional y a las Consejerías de Educación y Empleo de todas las CC. AA.

La información obtenida de forma directa procede de las Consejerías de las siguientes comunidades autónomas.: Andalucía, Cantabria, Cataluña, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Canarias, Comunidad Valenciana, Extremadura, Galicia, Islas Baleares, La Rioja, Navarra y País Vasco; y, a través de las fuentes públicas disponibles, se ha obtenido información sobre los distintos programas que se llevan a cabo en la lucha contra el abandono educativo temprano de Asturias, Aragón, Madrid y Murcia.

El estudio muestra la necesidad de una mayor coordinación de las administraciones en las políticas sociales ante problemas complejos en los que intervienen diversas variables explicativas, como es el caso del abandono escolar: no solo de las consejerías de educación y empleo, sino también de administraciones locales, servicios sociales, Institutos de la juventud y cultura.

Tras la reestructuración de los departamentos ministeriales que tuvo lugar en enero de 2020, el Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) se encarga de la propuesta y ejecución de la política del gobierno en materia educativa y de Formación Profesional del sistema educativo y

para el empleo. Con el objetivo de avanzar en la integración de los dos sistemas de Formación Profesional (el educativo y el de formación para el empleo), se ha constituido recientemente la Conferencia Sectorial del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional para el Empleo.

Las acciones que se llevan a cabo en la lucha contra el abandono educativo temprano tanto en el ámbito público como en el privado se han dividido fundamentalmente en dos grupos: las de carácter preventivo y las de segunda oportunidad.

Con relación al análisis de los programas desarrollados por iniciativas sociales, se identificaron las principales entidades que trabajan en este campo en las diferentes comunidades autónomas y se envió un cuestionario que recogía la información principal sobre el tipo de programas implementados.

La investigación llevada a cabo revela que la mayor parte de los programas de prevención están financiados y ejecutados por la administración o por los propios centros educativos. Los programas de retorno, por su parte, los desarrollan en su mayoría entidades sociales con financiación mixta o privada.

Al final del capítulo se exponen tres estudios de caso que recogen experiencias de éxito a la hora de afrontar el abandono educativo temprano. Dos de ellos pertenecen a organizaciones de la sociedad civil y el tercero está impulsado por una administración pública. La elección responde a criterios de diversidad, ya que cada uno de ellos cuenta con un enfoque específico que enriquece la investigación. Todos se caracterizan por su visión integral de la problemática de abandono y de los jóvenes que lo sufren, ofreciendo soluciones creativas y basadas en la interacción de diferentes profesionales. Los tres casos escogidos son: *Escuelas de Segunda Oportunidad*, *JOVE OPORTUNITAT-JOPP del Instituto Valenciano de la Juventud e Itinerario+ de Fundación Tomillo*.

6. PROGRAMAS E INTERVENCIONES EDUCATIVAS PARA CONTRARRESTAR EL ABANDONO

ESPECIAL ATENCIÓN A ENFOQUES DE DESARROLLO INTEGRAL¹

6.1. Introducción

Este apartado tiene por objeto conocer las políticas y los programas actuales destinados a prevenir o reducir el abandono escolar prematuro, con especial atención a los enfoques de desarrollo integral de la persona. Las cuestiones que pretende resolver son las siguientes:

- ¿Cuáles son las principales políticas y programas a nivel nacional y regional?
- ¿Cómo se interrelacionan y distribuyen el Ministerio de Educación y Formación Profesional y el Ministerio de Trabajo y Economía Social de España los diferentes programas reglados y no reglados?
- ¿Cuáles son las principales iniciativas de “escolarización de segunda oportunidad” de las instituciones y entidades sociales?
- ¿Qué buenas prácticas pueden identificarse que hayan mejorado la cualificación educativa y profesional contribuyendo a reducir el abandono educativo temprano?

Por tanto, el objetivo principal de este capítulo es analizar los distintos planes y programas que se están llevando a cabo tanto por parte de la administración pública como por organizaciones de la sociedad civil en la lucha contra el abandono educativo temprano. También se destacan todas aquellas buenas prácticas que, por distintos criterios de eficacia, visión integral de la persona y carácter multidisciplinar, pueden ser susceptibles de convertirse en un caso de estudio y que, por lo tanto, interesa replicar.

Para ello, es preciso llevar a cabo previamente una delimitación conceptual entre la formación reglada y no reglada y, más concretamente, entre la formación profesional del sistema educativo y la formación profesional para el empleo. Por otra parte, es importante reseñar los actores implicados en el desarrollo y puesta en marcha de los programas e iniciativas del ámbito educativo y laboral. Por último, será necesario distinguir entre programas de carácter preventivo que inciden en alumnos que aún no han abandonado el sistema reglado de enseñanza, pero que muestran signos de dificultad en el aprendizaje y circunstancias del entorno, y que son, por tanto, más susceptibles de sufrir fracaso es-

1. En este capítulo han colaborado Miguel Ángel Sancho, Beatriz Morillo y Livia de Cendra, investigadores del Instituto de Estudios Educativos y Sociales de la Fundación Europea Sociedad y Educación.

colar; y programas que promueven el retorno al sistema educativo reglado para aquellos que lo han abandonado y forman parte de la población de estudio (18-24 años), tal y como se ha señalado en el capítulo introductorio de este estudio.

6.2. Delimitación conceptual

6.2.1. Sistema de formación profesional para el empleo. Formación profesional del sistema educativo: concepto e implicaciones

La formación profesional del sistema educativo depende del Ministerio de Educación y Formación Profesional, siendo gestionada por las comunidades autónomas. Puede ser tanto de titularidad pública como privada y concertada. Una vez superado cada nivel, se expide un título oficial que acredita la finalización del mismo con éxito. Aunque forma parte de la formación reglada, certifica también la competencia profesional en un ámbito específico. La Formación Profesional –Básica, Grado Medio y Grado Superior– depende del Ministerio de Educación y su resultado, a diferencia de la formación profesional para el empleo, es un título oficial de formación reglada.

Por su parte, la formación profesional para el empleo depende del Ministerio de Trabajo y es gestionada por el Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE) junto con las CC. AA. Tiene como objetivo capacitar o ampliar conocimientos o acreditar competencias profesionales de trabajadores y/o desempleados, pero sin titular académicamente; y los certificados –si se expiden– los otorga el Ministerio de Trabajo y Economía Social. Incluye las enseñanzas propias de la formación profesional y las acciones de inserción y reinserción laboral de los trabajadores, así como las orientadas a la formación continua en las empresas, que permitan la adquisición y actualización permanente de las competencias profesionales. Aunque esta formación tiene validez curricular, no siempre titula oficialmente, sino que se expiden certificados de profesionalidad que están graduados en tres niveles (I, II, III). La imparten entidades de formación, públicas o privadas, acreditadas o inscritas en el correspondiente registro.

Por iniciativas de formación profesional para el empleo se entiende cada uno de los tipos de formación dirigidos a dar respuesta inmediata a las distintas necesidades individuales y del sistema productivo.

Tal y como aparece en la web de este Ministerio, existen tres tipos:

- Formación programada por las empresas para sus trabajadores.
- Oferta formativa de las administraciones competentes para trabajadores ocupados, constituida por los programas de formación sectoriales y los programas de formación transversales, así como por los programas de cualificación y reconocimiento profesional.
- Oferta formativa de las administraciones competentes para trabajadores desempleados, que incluye los programas de formación dirigidos a cubrir las necesidades detectadas por los servicios públicos de empleo, los programas específicos de formación y los programas formativos con compromisos de contratación.

Por tanto, las iniciativas de formación profesional para el empleo, así como las acciones formativas que las integran, están dirigidas a la adquisición, mejora y actualización permanente de las competencias y cualificaciones profesionales, favoreciendo la formación a lo largo de toda la vida de la población activa y conjugando las necesidades de las personas, las empresas, los territorios y los sectores productivos; mientras que la formación profesional del sistema educativo titula oficialmente y, por un lado, facilita la inserción del que la cursa en el mundo laboral y, por otro, abre la posibilidad de continuar en la formación reglada.

Con el objetivo de avanzar en la integración de los dos sistemas de Formación Profesional, el educativo y el de formación para el empleo, se ha constituido recientemente la Conferencia Sectorial del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional para el Empleo.

Se trata del nuevo órgano de cooperación entre la Administración General del Estado y las comunidades autónomas para coordinar las políticas en materia de formación profesional para el empleo y conseguir la máxima coherencia e integración en cuanto a la aplicación de las decisiones que se adopten sobre este asunto.

Según afirma el MEFP, la Formación Profesional para el Empleo acreditable ligada al Sistema Nacional de las Cualificaciones Profesionales es una competencia gestionada por el MEFP tras la unificación de la Formación Profesional del sistema educativo y la FP para el empleo. Este cambio responde a la reestructuración de los departamentos ministeriales que se produjo en enero de 2020. A partir de esa fecha, el MEFP se encarga de la propuesta y ejecución de la política del Gobierno en materia educativa y de Formación Profesional del sistema educativo y para el empleo.

El Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP) es la base y el referente que permite la integración entre los sistemas de Formación Profesional en el ámbito Educativo (Títulos de Formación Profesional) y de Formación Profesional para el Empleo (Certificados de Profesionalidad). Del mismo modo, este Catálogo sirve de instrumento para la Evaluación y Acreditación de las Competencias profesionales adquiridas por la experiencia laboral y aprendizajes no formales.

El Instituto Nacional de las Cualificaciones (INCUAL) es el instrumento técnico, dotado de capacidad e independencia de criterios, que apoya al Consejo General de Formación Profesional para alcanzar los objetivos del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional (SNCyFP).

El INCUAL y la Subdirección General de Ordenación e Innovación de la Formación Profesional, ambos pertenecientes al Ministerio de Educación y Formación Profesional, pondrán en marcha las operaciones relativas al desarrollo del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional (SNCyFP).

6.2.2. Diferencias entre los títulos de formación profesional y los certificados de profesionalidad

El sistema educativo actual permite elegir la opción formativa más adecuada a los intereses particulares de los jóvenes, jugando un papel fundamental en la posibilidad de encontrar empleo. Sin embargo, la inserción laboral exitosa de los jóvenes ya no depende únicamente de su nivel de formación, sino también de su nivel de competencia profesional.

En la actualidad la Formación Profesional del sistema educativo ofrece los estudios profesionales más cercanos a la realidad del mercado de trabajo y da respuesta a la necesidad de personal cualificado especializado en los distintos sectores profesionales. Abarca más de 150 ciclos formativos dentro de 26 familias profesionales, con contenidos teóricos y prácticos adecuados a los diversos campos profesionales.

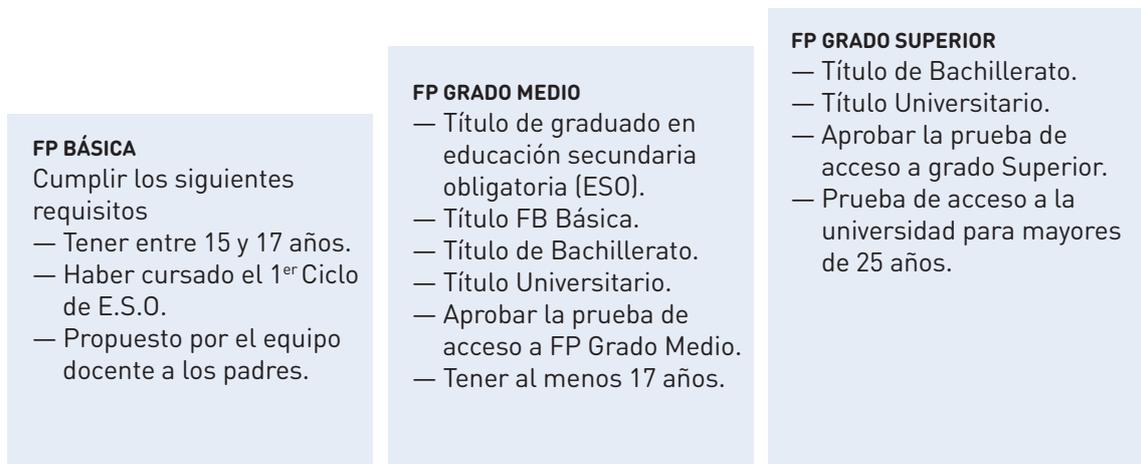
Dentro de cada familia profesional se ofertan:

- *Ciclos de Formación Profesional Básica*, que conducen al Título de profesional básico correspondiente y son enseñanzas de oferta obligatoria y gratuita.
- *Ciclos Formativos de Grado Medio*, que conducen al título de Técnico y que forman parte de la educación secundaria post-obligatoria.
- *Ciclos Formativos de Grado Superior*, que conducen al título de Técnico Superior y que forman parte de la educación superior.

Los Títulos que se obtienen al cursar un Ciclo Formativo tienen carácter oficial y la misma validez académica y profesional en todo el territorio nacional, con independencia de que los estudios se realicen en una comunidad autónoma o en el ámbito del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Para cursar cada ciclo formativo existen unos requisitos específicos que recoge el Ministerio (figura 6.1):

FIGURA 6.1. Requisitos para acceder a cada nivel de grado de formación profesional.



Fuente: elaboración propia.

Los certificados de profesionalidad

Los *certificados de profesionalidad* son el instrumento de acreditación oficial de las cualificaciones profesionales del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales² en el ámbito

2. Dicho catálogo está regulado en la Orden TMS/283/2019, de 12 de marzo. En su artículo 2. se describen la naturaleza y finalidades del Catálogo de Especialidades Formativas. El Catálogo de Especialidades Formativas es uno de los instrumentos de transparencia y difusión del sistema integrado de información de la formación profesional para el empleo, e incluye la ordenación de toda la oferta de formación, formal y no formal, desarrollada en el marco del Sistema de Formación Profesional para el empleo en el ámbito laboral. Se entiende por oferta de formación formal la constituida por especialidades formativas dirigidas a la obtención de los certificados de profesionalidad,

de la administración laboral. Se ordenan en 26 familias profesionales y tres niveles de cualificación: nivel 1, nivel 2 y nivel 3.

Cada certificado acredita el conjunto de competencias profesionales que capacitan para el desarrollo de una actividad laboral identificable en el sistema productivo, sin que ello constituya regulación del ejercicio profesional. Los certificados tienen carácter oficial y validez en todo el territorio nacional y son expedidos por el SEPE y los órganos competentes de las comunidades autónomas.

Se obtienen a través de tres vías:

- *Formación formal*: superando todos los módulos correspondientes al certificado.
- *Reconocimiento de la experiencia laboral o vías no formales de formación*: cuando se haya obtenido el reconocimiento y la acreditación de todas las unidades de competencia que componen el certificado.
- A través de *la formación en alternancia* con el empleo se obtienen los certificados mediante los contratos para la formación y el aprendizaje y la participación en los programas de Escuelas Taller y Talleres de Empleo.

Cualquier ciudadano puede acceder a la formación de un Certificado de Profesionalidad a lo largo de su vida, con independencia de su situación laboral y edad.

¿Cuáles son los requisitos para acceder a un certificado de profesionalidad?

El Ministerio de Trabajo informa en su web de los requisitos necesarios para el acceso a cada nivel de cualificación. Así, cada certificado de profesionalidad está asociado a un nivel de cualificación. En la figura 6.2 se enumeran los requisitos de acceso correspondientes a cada nivel:

regulados por el Real Decreto 34/2008, de 18 de enero y los respectivos reales decretos por los que se establecen dichos certificados de profesionalidad. El resto de especialidades del Catálogo no dirigidas a la obtención de certificados de profesionalidad constituyen la oferta de formación no formal.

FIGURA 6.2. Requisitos para acceder a un certificado de profesionalidad.

NIVEL 1 <ul style="list-style-type: none">— Estos certificados no exigen requisitos formativos ni profesionales.— Basta con tener más de 18 años.	NIVEL 2 <ul style="list-style-type: none">— Títulos de graduado en Educación Secundaria Obligatoria (ESO).— Prueba de acceso a ciclo formativo de Grado Medio.— Certificado de profesionalidad del mismo nivel.— Certificado profesional de nivel 1 de la misma familia profesional.— Prueba de acceso a la universidad mayores de 25 años.— Tener competencias clave necesarias para cursar la formación.	NIVEL 3 <ul style="list-style-type: none">— Título de Bachillerato.— Certificado profesional del mismo nivel.— Prueba de acceso a ciclo formativo de Grado Superior.— Certificado de profesionalidad de nivel 2 de la misma familia profesional— Prueba de acceso a la universidad mayores de 25 años.— Tener competencias clave necesarias para cursar la formación.
---	--	---

Fuente: elaboración propia a partir de la información publicada en educaweb.

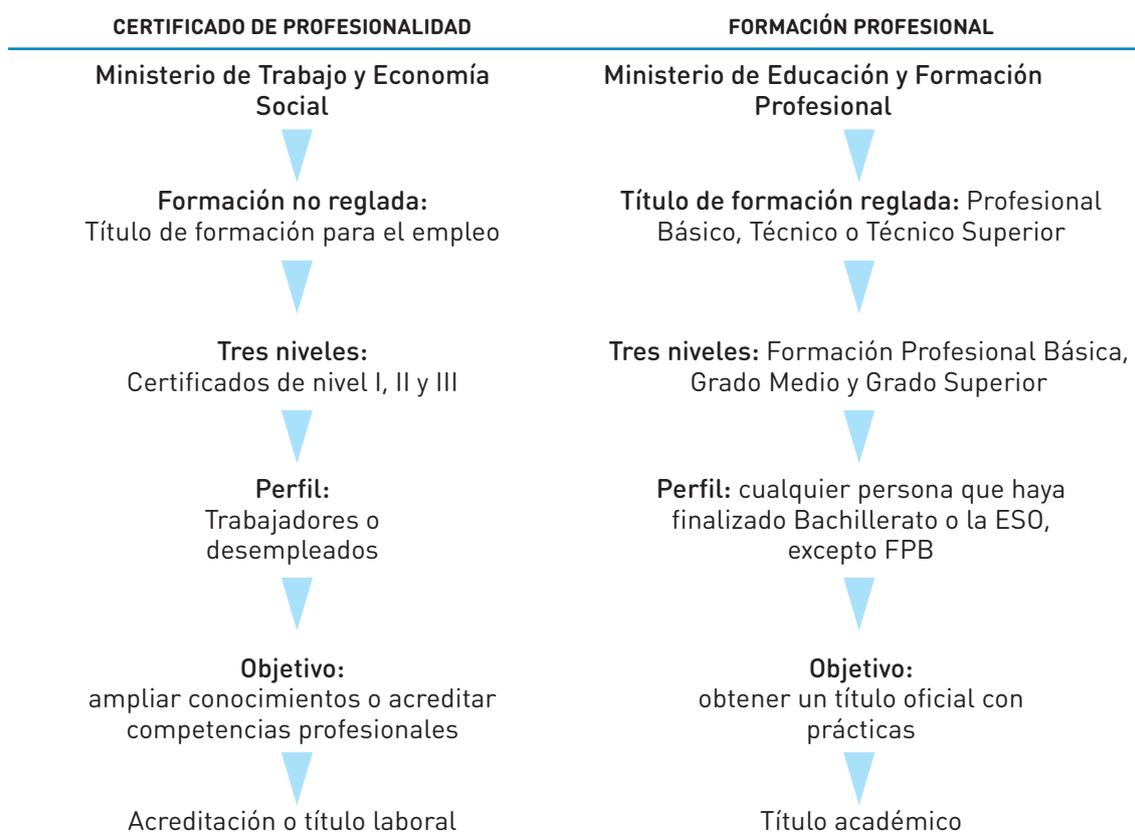
¿Cuáles son las diferencias entre un certificado de profesionalidad y un título de FP?

Tras haberse detallado anteriormente las características fundamentales de, por un lado, los títulos de Formación Profesional y de los certificados de profesionalidad por otro, cabe señalar más detalladamente las diferencias fundamentales entre ambos.

Los títulos de Formación Profesional son estudios de mayor duración en los que se imparte un número mayor de contenidos. Cursando estudios de FP se obtienen diferentes unidades de competencia que pueden ir relacionadas con un certificado de profesionalidad. La diferencia fundamental es que, al finalizar unos estudios de FP, se obtiene una titulación académica que permite el acceso al mundo laboral o bien proseguir los estudios hacia niveles superiores de formación.

Los certificados de profesionalidad son estudios de menor duración y se centran exclusivamente en los contenidos propios del certificado. Al finalizar los estudios conducentes a un certificado se obtiene una titulación con efectos laborales: es decir, permite el acceso al mundo laboral, pero no a niveles superiores de formación, siendo formación profesional, pero no perteneciente al sistema educativo y, por lo tanto, no titula académicamente.

FIGURA 6.3. Diferencias entre certificados de profesionalidad y títulos de FP.



Fuente: elaboración propia.

6.2.3. Administraciones públicas responsables. Ministerios y comunidades autónomas. Otras instituciones públicas: ayuntamientos, institutos de la juventud. Instituciones privadas

El conjunto de las administraciones públicas es responsable de las políticas sociales y, particularmente, de las que promueven y garantizan la educación y el empleo de los ciudadanos. Son garantes de los derechos sociales, pero su ejercicio y desarrollo a través de diferentes iniciativas corresponden también a la propia sociedad y a los ciudadanos. De ahí –como veremos en el apartado correspondiente– los diversos programas de formación y empleo promovidos por iniciativas e instituciones de la sociedad civil.

Por lo que se refiere al ámbito público, el sistema constitucional español se caracteriza por la adopción de un modelo de descentralización territorial muy acusado, diferente en su diseño al de los sistemas federales, pero semejante en cuanto al nivel y volumen de competencias otorgadas a las administraciones inferiores.

En principio, esa mayor descentralización territorial puede favorecer una mayor participación y eficacia en la gestión de las políticas sociales que redundan en el desarrollo educativo de los ciudadanos. Una mayor cercanía en la toma de decisiones implica un mejor conocimiento de las necesidades y características de los problemas a solventar. El riesgo de una descentralización excesiva puede afectar a la cohesión social, a la igualdad

y al principio de solidaridad. Como se ha indicado en el primer capítulo, debido a la diferencia entre comunidades autónomas se ha detectado que la propia comunidad autónoma es una de las variables explicativas de la situación de abandono escolar.

La Constitución establece una competencia compartida en cuanto a la educación. Le corresponde al Estado dictar la legislación básica en relación con el sistema educativo y el derecho a la educación consagrado en el art. 27 de la Constitución (incluido dentro del ámbito de la reserva de Ley Orgánica para su regulación). A partir de esa normativa básica, las comunidades autónomas podrán desarrollarla para sus territorios y encargarse de la ejecución u organización del sistema educativo.

Además, el Estado tiene como competencia en exclusiva la “regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales y normas básicas para el desarrollo del artículo 27 de la Constitución, a fin de garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos en esta materia” (art 149.1. 30ª CE).

De acuerdo con este marco competencial, a excepción de la normativa básica y la regulación de los títulos, las competencias en educación entendidas como la formulación de las políticas educativas y de organización y ejecución corresponden a cada comunidad autónoma y, en mucha menor medida, a las entidades locales.

La experiencia muestra que se necesita una acción coordinada de las administraciones en las políticas sociales ante problemas complejos en los que intervienen diversas variables explicativas como es el caso del abandono escolar: no solo las consejerías de educación y empleo, sino también administraciones locales, servicios sociales, Institutos de la juventud, cultura.

Los entes locales cuentan con algunas competencias en educación que los convierten también en actores ante el problema del abandono escolar. Siguiendo al profesor Tardío Pato (2010), entre dichas competencias se pueden señalar la cooperación en la prestación del servicio educativo con centros de titularidad propia y por otras vías distintas de la creación de estos centros, así como la realización de actividades o servicios complementarios:

- La colaboración a través de sus centros públicos propios de los entes locales creados específicamente para ello.
- La colaboración mediante el patrocinio de Programas educativos específicos.
- La realización de actividades no estrictamente docentes que inciden más indirectamente en el servicio educativo, como son las actividades de orientación del alumnado, actividades de formación del profesorado, desarrollo de acciones de carácter compensatorio y demás actividades y servicios complementarios.

Por último, cabría señalar la cooperación de los municipios en la vigilancia del cumplimiento de la escolaridad obligatoria, cuestión que afecta directamente al abandono escolar.

Por lo que se refiere a las competencias en formación para el empleo, la ley que la regula³ expone en su preámbulo algunas consideraciones al respecto. Indica que hay que tener en cuenta la doctrina constitucional que señala que el modelo de formación profesional para el empleo tiene una incardinación genérica en la competencia exclusiva del

3. Ley 30/2015, de 9 de septiembre, por la que se regula el sistema de formación profesional para el empleo en el ámbito laboral.

Estado en materia de «legislación laboral» (artículo 149.1.7.^a de la Constitución Española), aunque sin excluir supuestos en los que, atendiendo al tipo de actividad al que se orienta, la acción formativa quede vinculada a otro título competencial, con las consiguientes consecuencias para la delimitación del alcance de la competencia del Estado.

Y más adelante identifica algunos de los problemas de los que adolece la formación:

“Resulta necesario corregir una de las principales ineficiencias identificadas en el sistema: la falta de una adecuada anticipación de las necesidades y la planificación de la actividad formativa. La formación que se imparta debe responder a un diagnóstico de la realidad, a un análisis de las necesidades actuales y futuras de empresas y trabajadores, para cumplir sus fines de forma eficaz. Para ello, el nuevo sistema aprovechará el potencial de la coordinación de los distintos dispositivos y agentes que realizan análisis y prospección del mercado de trabajo”.

Por ello, el artículo 5 prevé la elaboración –con la participación, entre otros, de las comunidades autónomas, las organizaciones empresariales y sindicales, las organizaciones representativas de los trabajadores autónomos y de la economía social– de un escenario estratégico plurianual, referente de la programación de toda la formación que se imparta en el sistema.

Aunque, como se acaba de señalar, se invoca la necesidad de mayor participación y coordinación, la competencia está más centralizada que en el campo específico de la educación reglada. Así se observa en lo indicado en el Artículo 10 del Real Decreto⁴ que desarrolla la ley cuando trata de la Administración Pública competente.

Con relación al Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE), según queda recogido en su web, es un organismo autónomo adscrito al Ministerio de Trabajo y Economía Social. El SEPE, junto con los Servicios Públicos de Empleo de las comunidades autónomas, forman el Sistema Nacional de Empleo. Este sistema asume las funciones del extinto Instituto Nacional de Empleo (INEM) desde 2003. Desde esta estructura estatal se promueven, diseñan y desarrollan medidas y acciones para el empleo–cuya ejecución está descentralizada– ajustadas a las diferentes realidades territoriales.

El sistema de Formación Profesional para el Empleo en el ámbito laboral tiene por finalidad impulsar y realizar una formación que contribuya al desarrollo personal y profesional de las personas trabajadoras (ocupadas y desempleadas), mejorando su empleabilidad y su promoción en el trabajo. Esta formación responde a las necesidades del mercado laboral y está orientada a la mejora de la competitividad empresarial.

4. Real Decreto 694/2017, de 3 de julio, por el que se desarrolla la Ley 30/2015, de 9 de septiembre, por la que se regula el Sistema de Formación Profesional para el Empleo en el ámbito laboral. Art 10: “De acuerdo con lo previsto en el artículo 24 de la Ley 30/2015, de 9 de septiembre, se entiende por Administración Pública competente, a efectos del seguimiento, control y evaluación de la formación prevista en este capítulo II, cada comunidad autónoma respecto de las empresas que tengan todos sus centros de trabajo en el ámbito territorial de aquella, y el Servicio Público de Empleo Estatal respecto de las empresas con centros de trabajo en más de una comunidad autónoma. Sin perjuicio de lo anterior, corresponde al Servicio Público de Empleo Estatal, con el apoyo técnico de la Fundación Estatal para la Formación en el Empleo, el desarrollo y ejecución de las funciones y actividades que competen a dicho organismo en el marco de lo establecido en este real decreto, y en particular, el diseño, la implantación y administración del sistema electrónico para la realización de las comunicaciones de inicio y finalización de la formación a la Administración Pública competente previsto en el artículo 15.3.”.

Incluye distintas iniciativas y programas de formación que se desarrollan en el marco del Sistema Nacional de Empleo, a través del Servicio Público de Empleo Estatal y de los Servicios Públicos de Empleo de las comunidades autónomas.

Por último, indicar que, en lo referente a cómo y quién imparte la formación para el empleo, el art 14 de la Ley 30/15 ya mencionada señala que:

- “La formación profesional para el empleo podrá impartirse de forma presencial, mediante teleformación, bajo plataformas y contenidos accesibles a las personas con discapacidad, o bien de forma mixta combinando las dos modalidades anteriores”.
- “Podrán impartir formación profesional para el empleo:
 - a) Las empresas que desarrollen acciones formativas para sus propios trabajadores, así como para trabajadores de su grupo o red empresarial, o para desempleados, bien con compromiso de contratación u otro acuerdo con los servicios públicos de empleo. Para ello, podrán utilizar sus propios medios o bien recurrir a su contratación, siempre que resulten adecuados para este fin.
 - b) Las Administraciones Públicas competentes en materia de formación profesional para el empleo, bien a través de centros propios adecuados para impartir formación o bien mediante convenios o conciertos con entidades o empresas públicas que estén acreditadas y/o inscritas para impartir la formación, en cuyo caso estas últimas no podrán subcontratar con terceros la ejecución de la actividad formativa, no considerándose subcontratación, a estos efectos, la contratación del personal docente. En todo caso, se consideran centros propios los Centros de Referencia Nacional y los centros Integrados de Formación Profesional de titularidad pública.
 - c) Las entidades de formación, públicas o privadas, acreditadas y/o inscritas en el correspondiente registro, conforme a lo previsto en el artículo siguiente, para impartir formación profesional para el empleo, incluidos los Centros Integrados de Formación Profesional de titularidad privada. Los trabajadores pertenecientes a la plantilla de estas entidades, en caso de actuar como beneficiaria o proveedora de la oferta formativa regulada en el artículo 10, podrán participar en las acciones formativas que aquella gestione hasta un límite del 10 por ciento del total de participantes sin superar, en ningún caso, el límite del 10 por ciento del total de sus trabajadores en plantilla”.

A la vista de la normativa vigente se pone de manifiesto el papel asignado a las diversas organizaciones sociales en la impartición de la Formación para el empleo: tanto las mismas empresas para sus trabajadores, como entidades privadas de formación previa inscripción o acreditación en el correspondiente registro.

Así, cuando se analicen más adelante los diversos programas que se realizan, una gran variedad de ellos responde a iniciativas de dichas organizaciones sociales: fundaciones, asociaciones, centros de formación, etc. También es un campo muy propicio para desarrollar acciones formativas que ponen de manifiesto una fructífera colaboración público-privada.

6.2.4. Programas de carácter preventivo y programas de segunda oportunidad

Una vez señaladas las distinciones fundamentales entre la formación profesional del sistema educativo y la formación profesional para el empleo, es posible tener una visión más completa de la situación española y adentrarse en detalle en los planes y programas que se llevan a cabo en la lucha contra el abandono educativo temprano, tanto en el ámbito público como en el privado.

Las acciones se dividen principalmente en dos tipos de iniciativas: *de carácter preventivo* y *de segunda oportunidad*. El cuadro 6.1 recoge el esquema de distribución que se ha empleado para clasificar las diversas actuaciones.

CUADRO 6.1. Clasificación de actuaciones.

CLASIFICACIÓN DE ACTUACIONES		
1. Actuaciones preventivas dirigidas a evitar la decisión de abandono del sistema educativo	1.1. Actuaciones dirigidas a población de riesgo matriculada en ESO	
	1.2. Actuaciones dirigidas a colectivos específicos	
2. Actuaciones dirigidas a promover el retorno y la mejora en la cualificación profesional de quienes decidieron abandonar	2.1. Actuaciones dirigidas a promover el retorno al sistema educativo	2.1.1. Actuaciones dirigidas a alumnos que completaron estudios de la ESO
		2.1.2. Actuaciones dirigidas a alumnos que no disponen del título de ESO
		2.1.3. Actuaciones dirigidas a alumnos con independencia de si disponen del título de ESO
	2.2. Actuaciones dirigidas a mejorar la cualificación profesional	

Fuente: elaboración propia.

Las acciones preventivas de carácter generalista son programas que buscan un refuerzo mayor en los cuatro cursos de la ESO, así como en los últimos cursos de Primaria, periodos durante los cuales los alumnos presentan los primeros signos de dificultad en el aprendizaje y mayores tasas de fracaso. Es en la prevención del fracaso donde se lucha también contra el abandono educativo temprano, por lo que constituye un grueso importante de las políticas públicas llevadas a cabo por las comunidades autónomas, que se centran en la prevención como la fórmula más eficaz. Dentro de los programas de prevención se ha querido destacar también un grupo de actuaciones dirigidas a poblaciones específicas de riesgo matriculadas en ESO, diferenciándolas de las generalistas: programas con población gitana, programas con población inmigrante y programas con población en situación de vulnerabilidad socioeconómica.

Por otro lado, para la realización de este informe y a partir de las conclusiones que se han extraído durante el proceso, se ha optado por considerar la FP Básica como un programa de carácter preventivo y no como programa de segunda oportunidad y, por tanto, de retorno al sistema educativo. El motivo es que la FP Básica se presenta en la mayoría de los casos como opción alternativa al segundo ciclo de ESO.

Son menores las situaciones de abandono y retorno a través de una FP y, si se dan, se producen al poco tiempo de abandonar, por lo que se considera que es mejor contemplarla como un programa de prevención del abandono educativo temprano. Además, como actuaciones encaminadas también a prevenir el abandono escolar de forma generalista, existen adaptaciones curriculares y actividades de refuerzo escolar.

Los programas denominados de *segunda oportunidad* incluyen todas aquellas actuaciones que promueven el retorno al sistema educativo reglado y no reglado de los alumnos de entre 18-24 años que han abandonado los estudios.

Para una mejor identificación de los programas, se divide a la población a la que se dirigen dichos programas en:

- *Jóvenes sin ESO*: acciones formativas y cursos integrados dirigidos a la obtención del título de la ESO, las pruebas de acceso a la Formación profesional y las escuelas para adultos para la obtención del Graduado en ESO.
- *Jóvenes con ESO*: programas cuyo objetivo es el acceso a la FP de Grado Medio y de Grado Superior, o la superación de Bachillerato y las pruebas de acceso a la Universidad.
- *Sin distinción*: todos aquellos programas que se dirigen a los jóvenes que abandonaron la formación reglada y que cuentan con distintas acciones dependiendo del perfil del estudiante.

En cuanto a la identificación de los programas de prevención y de segunda oportunidad, las características que se tienen en cuenta son:

- *Ámbito de actuación del programa*: autonómico o nacional.
- *Tipo de financiación*: pública, privada o ambas.
- *La entidad implementadora que ejecuta el programa*: la administración pública o una iniciativa social.
- *Destinatarios*: edad o perfil de alumnado al que está dirigido.

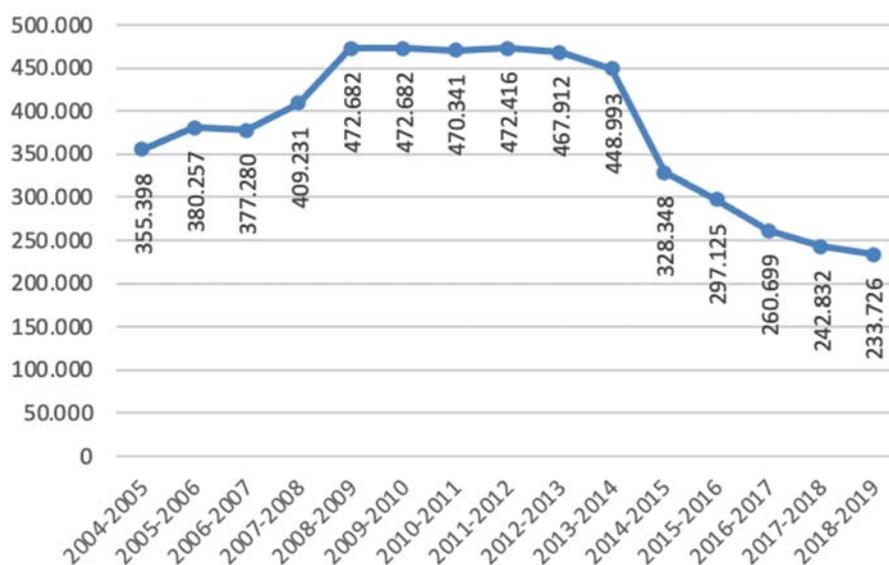
6.3. Datos cuantitativos de la educación de adultos

La Educación de Personas Adultas (EPA) aglutina las principales fuentes de retorno al sistema educativo en España para aquellos que no hubiesen finalizado la Educación Secundaria Obligatoria, o bien para quienes deseen matricularse en la Educación Terciaria sin haber completado los niveles previos habilitantes. Sin lugar a dudas, la participación en la Educación para Adultos está íntimamente relacionada con las estadísticas de graduación en ESO y abandono escolar temprano. Por un lado, la matriculación en la EPA se reduce si la tasa de graduación en ESO aumenta, en tanto que hay una menor necesidad de deshacer decisiones pasadas de abandono sin titulación. Por otro lado, la matriculación en la EPA, pese a no significar por lo general la consecución de un título posobligatorio, sí implica la matriculación en educación formal y, por lo tanto, dejar de forma parte de la estadística de abandono. No obstante, es paradójico que, una vez finalizada de forma satisfactoria la experiencia en la EPA, el alumno pasará a engrosar de nuevo la estadística de abandono hasta que decida matricularse en algún nivel postobligatorio.

En ese sentido, la evolución que se observa en la serie histórica de matriculación presentada en el gráfico 6.1 responde a toda lógica, ya que la llegada de la crisis económica y la

consiguiente reducción del fracaso escolar en España han tenido como consecuencia, en primer lugar, un estancamiento de la matriculación en la EPA (desde el curso 2008-2009 al curso 2012-2013); y, en segundo lugar, una fuerte reducción que se prolonga hasta el último curso del que disponemos de información (2018-2019).

GRÁFICO 6.1. Evolución del número de alumnos matriculados en educación para adultos. cursos 2004-2005 a 2018-2019.



Fuente: *Estadísticas no universitarias. Alumnado matriculado. Educación para Adultos.* Ministerio de Educación y Formación Profesional.

No obstante, merece la pena detenerse a analizar con más detalle la oferta formativa de la Educación de Personas Adultas y la participación de la población española en cada alternativa. En el capítulo 3 ya se presentó una primera imagen de la EPA ofreciendo la estadística de matriculación del curso 2018-2019 en las enseñanzas formales ofertadas. Allí pudo comprobarse que la opción mayoritaria es la matriculación en la Educación Secundaria para Personas Adultas (ESPA), complementada con la preparación para las pruebas libres para la obtención del Graduado en ESO. En total, 122.736 personas se matricularon en la Educación para Adultos con el objetivo de obtener el título de ESO. De esta forma, es lógico que, si la proporción de jóvenes que finalizan la ESO satisfactoriamente aumenta debido a la crisis económica, la matriculación en la EPA se resienta. Por otra parte, no es menos interesante observar el papel también notable de las Enseñanzas Iniciales dirigidas a ofrecer conocimientos básicos y alfabetización a grupos poblacionales que no hayan logrado finalizar estudios equivalentes a la Educación Primaria. En total, 78.394 cursaban estos estudios en el curso 2018-2019.

En números claramente menores se mueve la participación en la preparación de las pruebas de acceso a los distintos niveles postobligatorios, siendo interesante destacar el número tan semejante de personas que eligen las pruebas de acceso a los Ciclos formati-

vos de grado superior (CFGS) (14.803) y a la universidad (12.738). Asimismo, un número relativamente menor de alumnos se matriculó en la preparación de las pruebas de acceso a los Ciclos formativos de Grado Medio (CFGM) (4.724). Resulta razonable pensar que, ante la tesitura de escoger una vía de retorno para la matriculación en un CFGM, muchos alumnos prefieren obtener el Graduado en ESO a realizar la prueba de acceso, en tanto que la primera vía significa la obtención de una titulación y la segunda no.

Es interesante estudiar cómo se distribuye dicha población por distintas variables. El gráfico 6.2 muestra la distribución por sexo del alumnado matriculado en cada alternativa formativa en la Educación para Adultos. Recuérdese que, cómo se describió en el capítulo 3, el abandono escolar temprano es un fenómeno que afecta en mayor medida a los varones. A su vez, en este gráfico 6.2 se puede comprobar que la decisión de retorno también está condicionada por el sexo, pero en sentido contrario: hay más mujeres matriculadas en todas las alternativas formativas ofrecidas en la Educación de Personas Adultas. Por tanto, puede decirse que las mujeres no solo abandonan menos el sistema educativo, sino que, además, deciden retornar en mayor proporción.

GRÁFICO 6.2. Alumnado matriculado en educación de personas adultas, por enseñanza y sexo. Curso 2018-2019.



Fuente: *Estadísticas no universitarias. Alumnado matriculado. Educación para Adultos.* Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Asimismo, podemos comprobar en el gráfico 6.3 que la mayor parte de la Educación de Personas Adultas es ofrecida en centros de enseñanza públicos, mientras que tan solo una parte residual es impartida en centros privados. En particular, es en la ESPA donde se concentra una mayor oferta privada, con 4.051 alumnos matriculados en el curso 2018-2019.

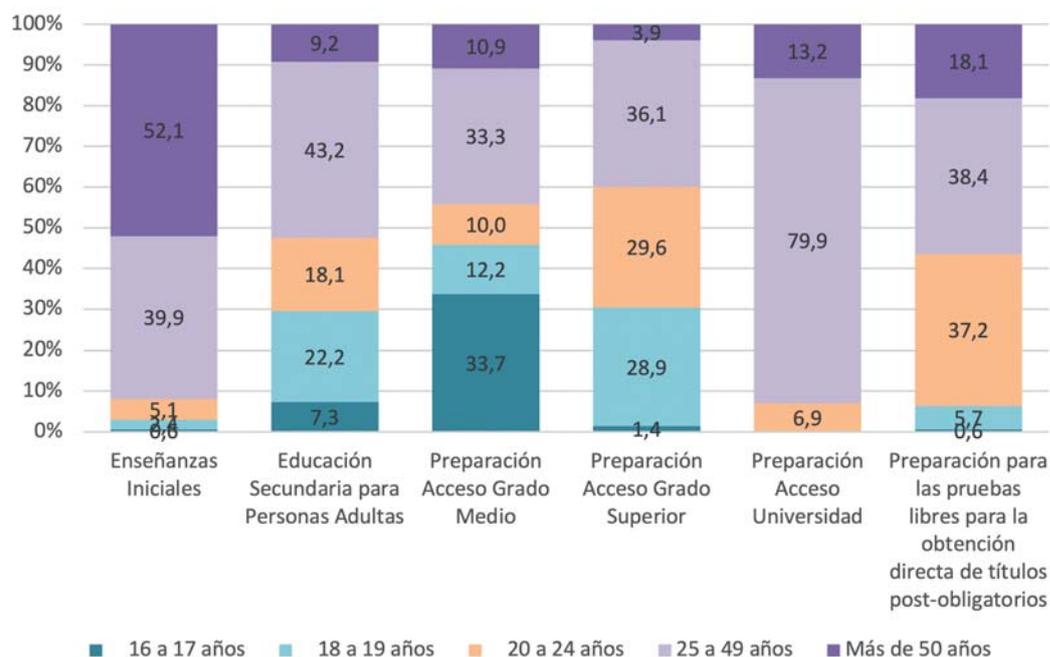
GRÁFICO 6.3. ALUMNADO MATRICULADO EN EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS, POR ENSEÑANZA Y TITULARIDAD DEL CENTRO. CURSO 2018-2019.



Fuente: *Estadísticas no universitarias. Alumnado matriculado. Educación para Adultos.* Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Finalmente, es interesante examinar la composición por edad del alumnado matriculado en cada una de las alternativas ofrecidas en la Educación para Adultos (gráfico 6.4). Como se puede observar, la única alternativa donde es mayoritario el porcentaje de población de más de 50 años es en las Enseñanzas Iniciales, en tanto que para grupos de poblaciones más jóvenes es de esperar que tales aprendizajes ya hayan sido garantizados. En la Educación Secundaria para Personas Adultas los menores de 24 años representan el 47,6%, lo que significa 58.367 personas. En ese sentido, es fácil percibir el relevante impacto que el retorno a la ESPA puede llegar a tener en la estadística de abandono escolar temprano. En lo tocante a las pruebas de acceso a Grado Medio, el 55,9% de las personas matriculadas en el curso 2018-2019 tenían menos de 24 años, porcentaje que se eleva hasta el 59,9% en el caso del acceso a Grado Superior. En este segundo caso, debe tenerse en cuenta que se exige tener cumplidos los 19 años para poder presentarse a la prueba de acceso. Finalmente, la preparación de las pruebas de acceso a la Universidad se concentra fundamentalmente en el grupo de edad de 25 a 49 años, aunque no debemos olvidar que antes de los 25 años no es posible realizar la prueba. Si observamos una pequeña proporción de alumnos de menos de 25 años es porque, aunque no hayan cumplido la edad mínima de presentación a la prueba en el momento de matricularse en la preparación del acceso, sí la habrán cumplido en el momento en que esperan realizar la prueba de acceso.

GRÁFICO 6.4. Distribución por edad del alumnado matriculado en educación para adultos, por enseñanza. Curso 2018-2019.



Fuente: *Estadísticas no universitarias. Alumnado matriculado. Educación para Adultos*⁵. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Antes de finalizar este epígrafe, es importante insistir en el siguiente hecho: si un alumno que abandonó el sistema educativo decide volver al sistema a través, por ejemplo, de la prueba de acceso a Grado Superior, en ese momento deja de formar parte de la estadística de abandono. No obstante, si el alumno abandona la preparación de la prueba o, a pesar de aprobar el acceso, finalmente no se matricula en un Grado Superior; o bien sí se matricula, pero lo abandona, el alumno vuelve a engrosar la estadística de abandono escolar temprano. Es importante no olvidar que la definición de abandono está sujeta a este tipo de casuísticas y, por lo tanto, la tasa de abandono escolar temprano está muy vinculada al éxito o al fracaso en las decisiones de retorno al sistema educativo. En ese sentido, es interesante conocer las estadísticas de resultados del alumnado que se matricula en Educación para Adultos, en tanto que de poco servirá hacer regresar a un gran número de personas si eso no significa que obtienen las titulaciones habilitantes para continuar sus estudios y lograr un título postobligatorio (la única forma de desaparecer de forma permanente de la estadística de abandono).

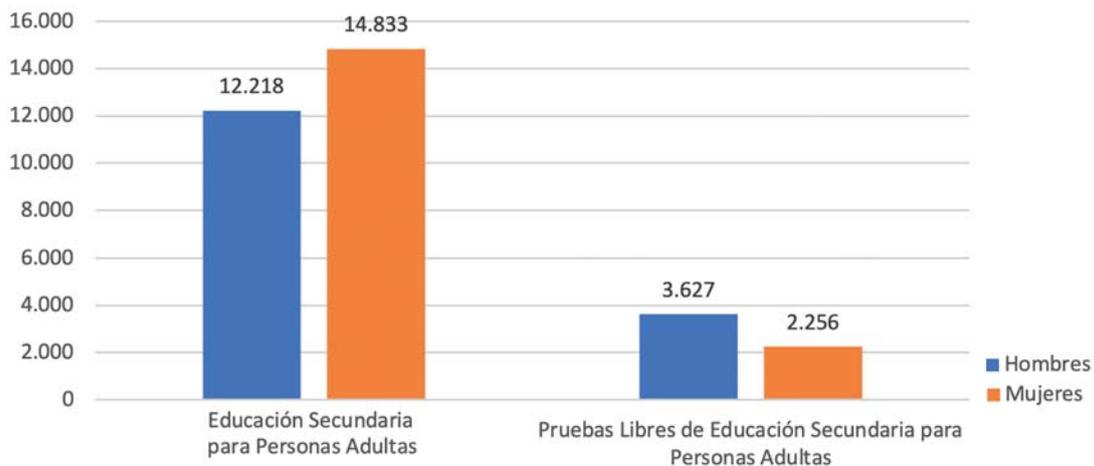
La información ofrecida por el Ministerio de Educación y Formación Profesional sobre los resultados en la Educación para Personas Adultas es muy escasa, ya que únicamente se publica el número de alumnos que anualmente logran superar con éxito la Educación Secundaria para Personas Adultas. No obstante, dicha información es sumamente

5. Nota: la Educación Secundaria para Personas Adultas incluye las pruebas libres de Educación Secundaria para adultos.

interesante. Como se puede comprobar en el gráfico 6.5, el número de alumnos que finalizaron con éxito la ESPA en el curso 2018-2019 (32.934 alumnos) es muy inferior al número de alumnos matriculados (122.736 alumnos en el curso 2018-2019) en el conjunto de la ESPA y en la preparación de las pruebas libres para la obtención del Graduado en ESO, representando alrededor de una cuarta parte del total del alumnado. Nótese además que, aunque las mujeres aventajan en titulación en la ESPA a los hombres, estos últimos obtienen una ventaja similar en las pruebas libres para la obtención del Graduado en ESO, por lo que los resultados agregados muestran una distribución equitativa por género (muy similar a la distribución por género en la matriculación en esta alternativa).

En definitiva, esta información debería dejar claro que, para analizar la forma en que las decisiones de retorno al sistema educativo pueden afectar a la estadística de abandono escolar temprano, es fundamental conocer en qué se traduce esa decisión de retorno: en una permanencia prolongada en el sistema educativo conducente a la consecución de un título obligatorio; en una experiencia satisfactoria que, no obstante, no se traduce en una titulación superior; o en un retorno infructuoso que ni siquiera sirve para la finalización exitosa de la etapa en la Educación para Adultos.

GRÁFICO 6.5. Alumnado graduado en educación secundaria para personas adultas, por sexo. Curso 2018-2019.



Fuente: *Estadísticas no universitarias. Resultados académicos. Educación para Adultos*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

6.4. Principales programas y políticas públicas a nivel nacional y regional

En este epígrafe se describen las principales políticas y programas desarrollados por las administraciones públicas tanto a nivel estatal como regional. La metodología que se implementó fue la elaboración de unos cuestionarios que recogían la información más relevante referente a los planes y programas de cada comunidad autónoma y a nivel estatal. Se enviaron a las administraciones tanto de educación como de empleo y, con los datos recabados, se han elaborado unas fichas resumen que se incluyen en un anexo del informe.

Se ha constatado la dificultad en acceder a la información pública y la inexistencia de informes que recojan de manera algo sistemática esa información. Además, el Ministerio de Educación y Formación Profesional no cuenta con información, fluida y coordinada, sobre las actividades que realizan las diversas comunidades autónomas. Cabe señalar que las circunstancias del COVID19 que concurren en el periodo de elaboración de este informe han complicado el acceso a la información.

En la política nacional se han detectado tres programas en curso a nivel estatal. Dos de ellos se impulsaron en los últimos años frente al abandono educativo: Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA) y el Plan de Reducción del Abandono Temprano de la Educación.

PROA funcionó entre los años 2005-2012 y estaba destinado a centros que atendían a un número significativo de alumnos en situación de desventaja educativa. Disponía de dos modalidades: Programa de Acompañamiento Escolar (PAE) y Programa de Apoyo y Refuerzo (PAR).

El PAE apoyaba de forma individualizada a los estudiantes y se desarrolló tanto en centros de primaria como en centros de secundaria. Proporcionaba apoyo por parte de monitores acompañantes o por profesores del propio centro durante al menos 4 horas adicionales a la semana a alumnos con dificultades y problemas en el aprendizaje.

El PAR era un programa a nivel de centro educativo y tenía como finalidad la mejora de los institutos en los que se aplicaba. Los centros se encontraban en entornos difíciles y con una proporción elevada de alumnado con perspectivas educativas bajas. Incluía actuaciones que incidían en el ámbito escolar, familiar y del entorno: transición entre Primaria y Secundaria, el desarrollo de capacidades, refuerzo educativo, biblioteca escolar, convivencia escolar, colaboración con las familias, mediadores socioeducativos, talleres de actividades extraescolares y la lucha contra el absentismo escolar.

El Plan de Reducción del Abandono Temprano de la Educación funcionó del 2008 al 2013 y fue también el resultado de convenios entre las comunidades autónomas y el Ministerio de Educación, que cofinanciaba el 40%: un total de 202 millones de euros. Financió medidas de análisis, sensibilización y difusión; medidas preventivas dirigidas a reducir el número de alumnos con riesgo de exclusión; medidas para la orientación y seguimiento dirigidas a recuperar al alumnado que ha abandonado el sistema educativo; y ofertas educativas para jóvenes que han abandonado el sistema educativo dirigidas a la obtención de una formación y titulación reglada de educación secundaria posobligatoria.

En la actualidad se ha reactivado el programa PROA, con un presupuesto inicial de 40 millones de euros financiado por el Ministerio con el objetivo de que más adelante sea cofinanciado por las comunidades autónomas. Los programas de refuerzo pasan a denominarse PROA+.

Por otra parte, es importante referenciar el programa operativo “Empleo, Formación y Educación” por el que España solicitó ayuda del Fondo Social Europeo en el marco del objetivo de inversión en crecimiento y empleo destinado a todas las comunidades para los años 2014-2020. Entre sus varias prioridades se encuentran “la reducción y la prevención del abandono escolar temprano y el fomento de la igualdad de acceso a una educación infantil, primaria y secundaria de buena calidad, incluidos los itinerarios de aprendizaje

formales, no formales e informales encaminados a permitir la reintegración en el proceso de educación y formación”⁶.

En la página 119 de dicho documento se señalan los resultados que se pretenden alcanzar, indicando como objetivo para el abandono un descenso del 15%. También se concretan diversos indicadores (pág. 43 a 50) y los requisitos de las ayudas.

Las diversas comunidades se han acogido a estas ayudas, elaborando sus propios programas y señalando los objetivos y acciones que iban a implementar. Precisamente, hace unos meses, el Ministerio de Trabajo publicó la licitación para la contratación del servicio de asistencia técnica a la subdirección general de programación y evaluación del fondo social europeo para la evaluación temática sobre abandono escolar temprano en las actuaciones del Fondo Social Europeo (FSE) 2014-2020.

El alcance material de la evaluación se refiere a las actuaciones contenidas en los 19 programas operativos (PO) regionales y en los 4 programas operativos plurirregionales del FSE 2014-2020 y marca un plazo de 14 meses desde la firma del contrato, por lo que a mediados del próximo año se podrá contar con información pertinente que ofrezca respuestas, entre otras, a las siguientes cuestiones: ¿cuál ha sido el efecto y/o resultado de las actuaciones en relación con el abandono escolar temprano? ¿se han reducido los niveles de abandono escolar temprano gracias a las actuaciones del FSE en esta materia?

Los programas que desarrollan las comunidades autónomas en tema de abandono educativo temprano se centran en su mayoría en la prevención del fracaso escolar como medio más adecuado para la lucha contra el abandono. Las propuestas públicas de retorno al sistema educativo son escasas, y lo cierto es que existe un cierto vacío en la propuesta de soluciones a un colectivo joven que ha abandonado los estudios y se encuentra en una situación de desamparo.

Con relación a las políticas regionales se ha obtenido información de forma directa por parte de las Consejerías de las siguientes comunidades autónomas.: Andalucía, Cantabria, Cataluña, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Canarias, Comunidad Valenciana, Extremadura, Galicia, Islas Baleares, La Rioja, Navarra y País Vasco. Asimismo, se ha obtenido información a partir de las fuentes públicas disponibles sobre los distintos programas que se llevan a cabo en la lucha contra el abandono educativo temprano en Asturias, Aragón, Madrid y Murcia.

En consonancia con el amplio campo competencial de las comunidades autónomas, la mayoría de los programas vinculados al abandono escolar son desarrollados principalmente por las consejerías de educación.

A continuación, se presenta un cuadro resumen (cuadro 6.2) de los programas más relevantes identificados a nivel nacional y en las diferentes comunidades autónomas. Para la información completa de cada uno de ellos, como ya se ha señalado, acudir al anexo.

6. Prioridad 10.1. Documento de la Comisión Europea Programa Operativo de Empleo, educación y Formación. Bruselas 17.12.2015. C (2015) 9273 final.

CUADRO 6.2. Programas públicos a nivel nacional y regional.

	ACTUACIÓN	ÁMBITO DE ACTUACIÓN	DESTINATARIOS
PROGRAMAS DE PREVENCIÓN Programas Generalistas	PROA +	Nacional	Primaria, ESO y Bachillerato
	PROEDUCAR	Nacional	Primaria y ESO
	Programa para la orientación y refuerzo para el avance y apoyo en la educación.	Nacional	5º y 6º de Educación Primaria y el de Educación Secundaria Obligatoria, priorizando 1º y 2º de la ESO
	BECA 6000	Andalucía	Jóvenes que terminan 4º ESO
	Contrato-programa para la mejora del éxito escolar	Asturias	Alumnos de entre 14 y 18 años con riesgo de exclusión social y dificultades de adaptación al medio escolar
	PROMECCO	Canarias	3 primeros cursos de la ESO: 13-16 años
	POSTPMAR	Canarias	Alumnos de tercero de ESO que hayan tenido dificultades de aprendizaje a lo largo de su etapa educativa
	Plan Regional de Prevención del Absentismo y el Abandono Escolar en la Comunidad Autónoma de Cantabria	Cantabria	Control del alumnado absentista de 6 a 16 años
	Èxit	Cataluña	Alumnado de 5º y 6º de primaria y de 1º y 2º de ESO
	Èxit Estiu	Cataluña	Alumnado de 1º a 4º de ESO
	Pla Educatiu d'Entorn 0-20	Cataluña	De 0 a 20 años
	PREPARA-T, ILUSIONA-T y TITULA-S	Castilla La Mancha	10-11 años/ 12-13 años/ 15-16 años
	Programa para la Mejora del Éxito Educativo	Castilla y León	Alumnos de 4º de Primaria a 4º ESO
	EXIT	Cataluña	5º y 6º de Educación Primaria y 1º y 2º de la ESO
	Programa de Éxito Educativo Comunic@	Extremadura	Dirigido a alumnado de 3º, 4º, 5º y 6º de Educación Primaria
	REMA	Extremadura	Alumnado de 3º, 4º, 5º y 6º de EP y 1º, 2º y 3º de ESO sus familias
	IMPULSA	Extremadura	Dirigido a alumnado de 1º de ESO
	Programa Experimental "Activate"	Extremadura	Grupos de alumnos y alumnas de 1º, 2º, 3º de ESO, donde existan uno o varios casos con perfil de riesgo de abandono
	Programa CAEP Ítaca	Extremadura	Prioritariamente 5º y 6º de Educación Primaria y de 1º a 4º de ESO

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

CUADRO 6.2. Programas públicos a nivel nacional y regional.

	ACTUACIÓN	ÁMBITO DE ACTUACIÓN	DESTINATARIOS
PROGRAMAS DE PREVENCIÓN Programas Generalistas	Programa para la Mejora del Rendimiento y la Inclusión Socioeducativa	Extremadura	Alumnado de 3º, 4º, 5º y 6º de Educación Primaria y 1º, 2º y 3º de ESO y sus familias
	Programa Experimental "Quédate"	Extremadura	Alumnado de 1º, 2º y 3º de E.S.O. en riesgo de abandono
	Programa Experimental "ILUSION-ARTE"	Extremadura	Alumnos de 5º y 6º de Educación Primaria
	Mejora de las Competencias clave	Galicia	De 6 a 16 años
	Prevención del abandono temprano y del absentismo escolar	Galicia	Alumnado con perfil absentista o con otras circunstancias que constituyan situaciones de especial vulnerabilidad
	Programa para la Prevención del Abandono Escolar de los Alumnos de Educación Secundaria de las Islas Baleares	Islas Baleares	Alumnado matriculado en la ESO en centros públicos
	Prevención, detección e intervención en absentismo escolar	Islas Baleares	De 6 a 16 años
	Aulas Externas	La Rioja	Alumnado de la ESO
	Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento (PMAR)	La Rioja	Alumnado de 2º y 3º de ESO
	PROA	La Rioja	En Primaria 5º y 6º y en Secundaria 1º, 2º y 3º.
	Programa de Adaptación Curricular en Grupo (PACG)	La Rioja	ESO
	Plan Marco de Prevención y Control del Absentismo escolar	Madrid	De los 6 a los 16 años
	Programa Mejora Aprendizaje y Rendimiento (PMAR)	Madrid	Alumnos de 4º de la ESO con dificultades de aprendizaje.
	Programa regional de prevención, seguimiento y control del absentismo escolar y reducción del abandono escolar (PRAE)	Murcia	Centros de educación especial y centros docentes públicos y privados
	Docencia Compartida	Navarra	Alumnado de ESO y de 5º y 6º de Primaria para centros educativos públicos
Refuerzo Extraescolar: Curricular y/o Lingüístico	Navarra	Alumnado de ESO y de 5º y 6º de Primaria para centros educativos públicos	

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

CUADRO 6.2. Programas públicos a nivel nacional y regional.

	ACTUACIÓN	ÁMBITO DE ACTUACIÓN	DESTINATARIOS	
PROGRAMAS DE PREVENCIÓN	Programas Generales	Programa de Currículo Adaptado (PCA)	Navarra	Alumnos repetidores de 1º ESO que presentan situación de riesgo de exclusión y absentismo
		Intensificación 5º y 6º	Navarra	5º y 6º de Educación Primaria
		Promotores Escolares	Navarra	Alumnado de ESO y de 5º y 6º de Primaria para centros educativos
		HAMAIIKA ESKU (11E)	País Vasco	Centros públicos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria.
		Programas de refuerzo educativo específico (PREE)	País Vasco	Alumnado de 1º y 2º de ESO
		Programas de mejora del aprendizaje y el rendimiento mediante la diversificación curricular.	País Vasco	Alumnado de 3º de ESO
		Bidelaguna	País Vasco	En Primaria 5º y 6º y en Secundaria 1º, 2º
		Programas de escolarización complementaria	País Vasco	Dirigidos al alumnado de Educación Secundaria Obligatoria de 15 años como máximo
		Formación Profesional Básica	País Vasco	Tener 15 años cumplidos y haber cursado 3º ESO.
		Protocolo de actuaciones de la inspección de educación para reducir el absentismo escolar	País Vasco	Alumnos de 6 a 16 años
		Programa de aula compartida para la ESO (PAC)	Valencia	Alumnos entre 14 y 16 años que presenten riesgo de exclusión social y dificultades de adaptación al medio escolar
		PMAR	Valencia	Alumnos de 4º de la ESO con dificultades de aprendizaje
		Programa de actuación para la mejora (PAM)	Valencia	Son genéricas para EP y ESO
		Programa de refuerzo de 4º de ESO (PR4)	Valencia	Alumnos de 4º de la ESO con dificultades de aprendizaje
		Programa de Orientación y Refuerzo para el Avance y Apoyo	Valencia	5º y 6º de Educación Primaria y 1º y 2º de la ESO
Colectivos específicos	Programa de Inclusión Social	Cantabria	Alumnos de 14 a 16 años en claro riesgo de exclusión social	
	Promoción del pueblo gitano	Cataluña	Alumnado de etnia gitana	
	INCLUÉ-T	Galicia	Alumnado con perfil absentista o especial vulnerabilidad, y que cuente con menor motivación y capacidad para aprender	

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

CUADRO 6.2. Programas públicos a nivel nacional y regional.

	ACTUACIÓN	ÁMBITO DE ACTUACIÓN	DESTINATARIOS	
PROGRAMAS DE PREVENCIÓN	Colectivos específicos	Inclusión educativa del alumnado de etnia gitana	Islas Baleares	Alumnado de etnia gitana
		Aulas de Inmersión Lingüística (AIL)	La Rioja	ESO
		Servicio de apoyo al alumnado inmigrante (SAI)	Madrid	Centros públicos y concertados, preferentemente los que escolaricen alumnado inmigrante que no se ha incorporado previamente a las Aulas de Enlace
		Asignación de curso escolar para alumnado con desfase curricular	Madrid	7-18 años
PROGRAMAS DE RETORNO	Sistema reglado de educación Sin distinción	Beca Segunda Oportunidad	Andalucía	18-24 años
		Ley 2/2019 de aprendizaje a lo largo de la vida adulta	Aragón	Todas aquellas personas adultas que han superado la edad de escolarización ordinaria
		Escuela municipal de Segundas Oportunidades	Cataluña	Jóvenes entre 16 y 25 años que hayan abandonado los estudios
		Becas para el estudio de Programas de Segunda Oportunidad (2020)	Madrid	16-30 años
		Educación de Personas Adultas (EPA)	País Vasco	Mayores de 18 años o 16 en determinados casos. Dividida en Grados siendo el objetivo del Grado III, la obtención de la ESO.
		Instituto Vasco de Educación a Distancia (IVED)	País Vasco	De 16 años en adelante
		JOVE OPORTUNITAT – JOOP Institut Valencià de la Joventut -IVAJ	Valencia	16-21 años
Formación para el empleo. Certificación de profesionalidad	Instituto Vasco de Educación a Distancia (IVED)	País Vasco	A partir de 16 años	
	JOVE OPORTUNITAT – JOOP Institut Valencià de la Joventut -IVAJ	Valencia	16-21 años	

Fuente: elaboración propia.

6.5. Programas de iniciativa social: preventivos y de segunda oportunidad

Los programas desarrollados por las organizaciones de la sociedad civil responden a una clasificación (ver cuadro 6.1) que, principalmente, se subdivide en preventivos (generalistas o con un enfoque específico en colectivos especiales) y de segunda oportunidad.

Por otro lado, los programas de retorno se clasifican en programas que favorecen la vuelta al sistema de educación reglada y los que posibilitan la incorporación al mundo laboral, a través de la certificación profesional. Aquellos que promueven el retorno al sistema educativo pueden ser de carácter generalista, específicos para jóvenes con ESO o para jóvenes sin ESO.

A raíz de la investigación realizada, se detecta que la mayor parte de los programas de prevención están financiados y ejecutados por la administración o por los propios centros educativos. Sin embargo, los programas de retorno se desarrollan en su mayoría por entidades sociales con financiación mixta o privada.

Con relación al análisis de los programas desarrollados por iniciativas sociales, se detectaron las principales entidades que trabajan en este campo en las diferentes comunidades y se les envió un cuestionario que recogía la información principal sobre el tipo de programas que llevan a cabo.

La entidad social más relevante que aglutina a 43 organizaciones sociales es la denominada Escuelas de Segunda Oportunidad (E2O) que será objeto en este informe de un caso de estudio. Algunos de los programas desarrollados por las E2O se incluyen en el siguiente cuadro resumen.

Por otra parte, no son objeto de este estudio –aunque tienen un papel relevante para afrontar el abandono– los numerosos centros educativos privados y concertados que con sus programas reglados o no reglados realizan acciones preventivas y de segunda oportunidad. A continuación, se presenta un cuadro resumen de los programas de iniciativa social.

CUADRO 6.3. Programas de iniciativa social a nivel regional.

	ACTUACIÓN	ENTIDAD PROMOTORA	ÁMBITO DE ACTUACIÓN	DESTINATARIOS	FINANCIACIÓN	
PROGRAMAS PREVENTIVOS	Generalistas	Itinerario +	Fundación Tomillo	Madrid	A partir de 15 años	Mixta
	Colectivos específicos	Programas con población en situación de vulnerabilidad socioeconómica	Fundación ADSIS	Nacional	16-18 años	Mixta

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

CUADRO 6.3. Programas de iniciativa social a nivel regional.

	ACTUACIÓN	ENTIDAD PROMOTORA	ÁMBITO DE ACTUACIÓN	DESTINATARIOS	FINANCIACIÓN		
PROGRAMAS PREVENTIVOS	PROMOCIONA	Fundación Secretariado Gitano	Andalucía, Aragón, Asturias, Cantabria, Castilla y León, Castilla-La Mancha, Cataluña, Comunidad Valenciana, Extremadura, Galicia, Madrid, Navarra y País Vasco	5º y 6º de EP y la ESO.	Mixta		
						Colectivos específicos	
PROGRAMAS DE RETORNO	Sistema reglado de educación	Jóvenes sin ESO	Dispositivos de inserción laboral y segunda oportunidad	Fundación ADSIS	Nacional	16-30 años	Mixta
			Curso integrado de la ESO online. INAV	Siena Educación	Madrid y Valencia	Mayores 18 años	Privada
			Aula Taller	Fundación El Llindar	Cataluña	Alumnos de 2º Ciclo de ESO	Mixta
			Acceso a ciclos formativos	Fundación El Llindar	Cataluña	Jóvenes entre 16 y 21 años sin ESO.	Mixta
			FP BÁSICA+ESO	Peñasal Kooperatiba	País Vasco	Entre 15 y 17 años	Privada
	Jóvenes con ESO	Ciclos Formativos de Grado Medio	Fundación El Llindar	Cataluña	16-21 años	Mixta	
		Formación para el empleo. Certificación de profesionalidad*	Formación para el empleo	Fundación AD-SIS	Nacional	16-24 años	Mixta
	Itinerario de inserción sociolaboral		Fundación don Bosco	Nacional	Prioritaria-mente menores de 30 años	Mixta	
	Programas de cualificación inicial		Fundación Ozanam	Aragón	16-21 años	Pública	
	Escuela Taller conectando		Fundación Ozanam	Aragón	Menores de 25 años	Pública	

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

CUADRO 6.3. Programas de iniciativa social a nivel regional.

	ACTUACIÓN	ENTIDAD PROMOTORA	ÁMBITO DE ACTUACIÓN	DESTINATARIOS	FINANCIACIÓN
PROGRAMAS DE RETORNO Formación para el empleo. Certificación de profesionalidad*	VENTALLers	Fundación El Llindar	Cataluña	16-21 años	Mixta
	Itinerarios personales de experiencia profesional	Fundación El Llindar	Cataluña	16-21 años	Mixta
	Proyecto Passwork	Fundación Exit	Madrid	16-24 años	Mixta
	Programas de Cualificación Profesional Inicial.	Fundación Pinardi	Madrid	16-28 años	Mixta

Fuente: elaboración propia.

6.6. Buenas prácticas: tres casos de estudio

Seguidamente se exponen tres estudios de caso que recogen experiencias de éxito a la hora de afrontar el abandono educativo temprano. Dos de ellos pertenecen a organizaciones de la sociedad civil y el tercero está impulsado por una administración pública. Se han elegido según criterios de diversidad –ya que cada uno de ellos cuenta con un enfoque específico que enriquece la investigación– y por tener presente un enfoque de desarrollo integral, es decir, que incluyen en su diseño y objetivos elementos orientados a atender todas las facetas de aquellos estudiantes que están en riesgo de abandonar el sistema de educación y formación o que ya tomaron esa decisión. Se caracterizan, además, por aplicar una visión sistémica de la problemática del abandono y de los jóvenes que lo sufren, ofreciendo soluciones creativas, aportadas por diferentes especialistas y profesionales (psicólogos, profesores, orientadores, mediadores, educadores sociales, técnicos del tercer sector, etc.).

La metodología utilizada para la obtención de la información de los programas ha consistido en el envío de un cuestionario que recoge y sintetiza de forma ordenada tanto la historia de la organización y su estructura como el desarrollo de la actividad y los resultados obtenidos. Además, se han realizado entrevistas semiestructuradas (de forma telemática debido a la COVID-19) con personal de dirección de las distintas entidades. Para su análisis y validación como programas con un enfoque de desarrollo Integral, se han aplicado una serie de parámetros de análisis, basados en el método de validación “juicio de expertos” (ver apartado de metodología), bajo un criterio de mayor o menor grado de cumplimiento del marco teórico y de los parámetros de análisis que se enumeran en la sección 1.1. del estudio y que se aplican en el cuadro correspondiente de la sección 6.8).

Los tres casos escogidos son: Escuelas de Segunda Oportunidad, JOVE OPORTUNITAT- JOOP del Instituto Valenciano de la Juventud e Itinerario+ de Fundación Tomillo.

¿QUÉ SON LAS ESCUELAS DE SEGUNDA OPORTUNIDAD?

Las Escuelas de Segunda Oportunidad (E2O) son entidades que ofrecen itinerarios personalizados de educación reglada o no reglada a jóvenes de 15 a 29 años sin empleo y/o formación. Se trata de entidades acreditadas según un estándar de calidad definido por la Asociación Española de E2O que, juntamente con esta labor educativa, llevan a cabo una tarea de integración social y mejora de la empleabilidad, en colaboración con actores relevantes de los sectores empresarial, educativo, académico y social. Sus acciones son financiadas con fondos públicos y privados; siempre se desarrollan en complementariedad con las políticas nacionales, autonómicas y municipales, y ayudan a reforzar la cooperación euro-mediterránea.

El modelo E2O surgió a raíz del desarrollo por parte de la Comisión Europea de un proyecto piloto denominado “Escuelas de Segunda Oportunidad”, entre los años 1996 y 2000. Este proyecto y sus condiciones propiciaron la creación de escuelas que atendían a estas características (algunas en España: Bilbao, Barcelona ...). No obstante, la finalización del mismo a los dos años y medio, y la financiación europea han provocado una evolución bastante desigual de las escuelas que se crearon entonces. A diferencia de otras zonas de Europa, las E2O españolas no nacieron directamente de la iniciativa de la Comisión Europea sino de la historia política, económica y social del país. Se constituye en 2016 como asociación y surge de la iniciativa de 6 entidades con larga experiencia en el ámbito educativo –en torno a 30 años-, en un intento por mejorar la actuación que estaban desempeñando y generar una mejor respuesta a las necesidades de los jóvenes que abandonan el sistema educativo. La asociación no está únicamente formada por escuelas de segunda oportunidad, sino que también cuenta con actores tanto del ámbito público como privado con interés en mejorar las condiciones de éste colectivo.

Actualmente, 43 E2O españolas ofrecen a sus alumnos itinerarios formativos estables y continuados de al menos dos años de duración ininterrumpida, pudiendo ser ampliados si el alumno lo desea. La evaluación de su resultado en España, según datos del curso 2018-2019, cifra en un 65% el porcentaje de alumnos que tras estos itinerarios se han incorporado al mercado laboral o a la formación reglada. Además, desde el punto de su desarrollo personal, los propios alumnos reconocen que estos programas les han ayudado a aumentar la confianza en sí mismos y a incentivar su deseo de aprender un oficio. La evaluación que hacen es, en términos generales, “claramente satisfactoria”.

Para formar parte de la asociación de Escuelas de Segunda Oportunidad en España e iniciar el proceso de acreditación se debe reunir una serie de requisitos entre los cuales se encuentran:

1. El reconocimiento por parte de la escuela de las administraciones públicas.
2. El desarrollo competencial integral de los jóvenes.
3. La colaboración con empresas del ámbito privado.
4. El trabajo en red con otras iniciativas.
5. La integración profesional y social duradera de los jóvenes.

OBJETIVOS DE LA INICIATIVA DESDE UN ENFOQUE DE DESARROLLO INTEGRAL

El objetivo de las Escuelas de Segunda Oportunidad (E2O) es proporcionar respuestas educativas individualizadas e integrales a las personas jóvenes que están fuera del sistema educativo y que tienen baja empleabilidad. Proponen un acompañamiento holístico que incide tanto en el desarrollo personal de los alumnos, como en su formación académica a través de metodologías innovadoras con itinerarios personalizados en función de los intereses de los alumnos. Además, dentro de las actividades que realizan, se refuerzan las competencias básicas y laborales vinculadas a experiencias prácticas en el mundo empresarial.

Su modelo pedagógico está basado en principios reconocidos a nivel europeo:

- Una formación innovadora a través de itinerarios flexibles e individualizados que permiten una continuidad educativa.
- Un acompañamiento integral con refuerzo en competencias básicas y laborales.
- Un apoyo integral en demandas sociales y una especial atención a las personas jóvenes más vulnerables.
- Una prioridad dada a la experiencia práctica mediante un vínculo estrecho con el mundo empresarial.
- Una apuesta caracterizada por el trabajo en red.

CONTENIDO DE LA ACTIVIDAD

Cada E2O tiene su propia oferta formativa en función de las necesidades del alumnado, las necesidades del mercado laboral en su territorio y las opciones de financiación. La oferta de las escuelas abarca enseñanza reglada del sistema educativo y enseñanzas no regladas, normalmente subvencionadas por administraciones públicas (Consejerías de Educación, Consejerías de Empleo, Ayuntamientos y otros organismos). Todas las escuelas ofrecen formación no reglada (certificados de profesionalidad, formaciones no reconocidas...), aunque algunas de ellas (actualmente 14 de ellas) cuentan entre su oferta también con formación reglada (formación profesional básica, ciclos de grado medio...).

Todas las E2O ofrecen la posibilidad de que el alumnado cuente con un itinerario formativo estable y continuado de al menos dos años de duración ininterrumpida, a través del mismo programa o de la concatenación de varios complementarios, ofreciendo acompañamiento individualizado, orientación e intermediación laboral. Luego cada joven decide quedarse más o menos tiempo en la E2O en función de su necesidad.

PÚBLICO AL QUE SE DIRIGEN

El fenómeno del fracaso escolar o de la exclusión educativa temprana que vive o ha vivido la población que reúne alguno de los requisitos necesarios para participar en una E2O (y se mencionan más adelante) correlaciona con múltiples variables. Sin que exista una única relación de causa-efecto que lo determine, en este colectivo se dan mayores niveles de una serie de variables –problemas personales, familiares, sociales, económicos, psicológicos, conductas disruptivas, delincuencia, adicciones, etc.– que en la población general. Esto dificulta la definición del problema y hace que su solución, para ser eficaz, deba contemplar una perspectiva holística del mismo, pero singular de cada persona. Por lo tanto, no es conveniente caracterizar a esta población según propiedades que puedan responder a mayorías. Cada individuo presenta unas características y unas necesidades específicas para superar su situación de dificultad y desde las E2O les se ofrecen itinerarios personalizados que abordan la su situación desde una perspectiva integral.

Los alumnos que participan en una E2O tienen las siguientes características:

- Son alumnos mayores de 15 años, puesto que es la edad mínima en la que una persona en España puede abandonar legalmente la enseñanza obligatoria ordinaria, si bien está obligada a continuar escolarizada hasta los 16 años.
- Su paso por el sistema educativo no ha sido exitoso y no han logrado alcanzar el final de su escolarización ordinaria (Educación Secundaria Obligatoria) ni los niveles de competencias exigidos en esta educación, lo que conlleva un retraso académico con referencia a los estándares oficiales y una problemática de acceso a una continuidad formativa.
- Debido a su situación personal y académica, presentan grandes dificultades para alcanzar una cualificación profesional de garantías que posibilite una integración social con la estabilidad necesaria como para construir un futuro digno.

PERSONAL DE LA ASOCIACIÓN DE E2O ESPAÑA

Los estatutos de las E2O recogen que la asociación se compone de una Junta directiva integrada por puestos no remunerados, un equipo operacional formado por dos personas contratadas, el director de la asociación y un coordinador; la asamblea por los socios, y un comité asesor del proceso de acreditación integrado por perfiles técnicos.

Cada entidad cuenta con el personal y profesionales técnicos específicos que requiere la actividad que desempeñan.

COLABORACIÓN CON OTRAS INSTITUCIONES

El desarrollo del modelo E2O en España se ha inspirado de la experiencia francesa (Réseau E2C France). La Asociación Española de E2O tiene un acuerdo de colaboración con esta red desde el año 2018. Además, colabora a nivel euro-mediterráneo con la red MedNC (Méditerranée Nouvelle Chance) apoyado por la Unión por el Mediterráneo.

El trabajo en red y el reconocimiento de las administraciones públicas son uno de los principios de funcionamiento de estas escuelas por lo que el listado de instituciones sociales y administraciones con las que se colabora en la suma de los entornos cercanos de cada escuela es muy amplio.

Todas las entidades titulares de E2O acreditadas en España (fundaciones, asociaciones, cooperativas que llevan años trabajando en los territorios) cuentan con una colaboración duradera (superior a tres años ininterrumpidos) y financiación de distintas administraciones públicas para el desarrollo de su actividad formativa.

RECURSOS ECONÓMICOS

De la asociación

La asociación se financia a través de las cuotas de socios y proyectos que pueden ser susceptibles de financiación pública. La proporción de las cuotas no es la misma para todos los socios. Los propios jóvenes pueden pedir ser socios a título particular y serán elegidos anualmente y nominalmente colaborando económicamente, aunque de forma testimonial, y es en muchas ocasiones la propia escuela la que se hace cargo del coste. No pretende ser un agente primario y competir con las escuelas integrantes. Las cuentas las auditan externamente todos los años.

De las escuelas integrantes

De momento, las E2O acreditadas en España no se benefician de una línea de financiación específica por parte de las administraciones públicas. Los recursos de cada E2O varían, incluso según la comunidad autónoma. Las E2O tienen en general un modelo de financiación mixta, con fondos públicos y privados.

RESULTADOS DEL PROGRAMA

Resultado de la escuela "madre"

El modelo ha sido evaluado al nivel europeo durante su fase inicial de implementación. Los principales resultados de las 13 escuelas europeas participantes fueron los siguientes:

- Más de 4.000 estudiantes se matricularon en cursos de formación.
- Más de la mitad de ellos continuaron sus estudios una vez concluido el programa.
- Solo abandonaron el curso un 6% de los alumnos inscritos.

- De una encuesta que se realizó a parte de la muestra, el 90% de los encuestados afirmó que su paso por una E2O había supuesto un cambio sustancial de su situación.

La Asociación Española de E2O prevé contar en un futuro cercano con un estudio sobre el impacto de las E2O en España que se llevará a cabo con la colaboración de un equipo de investigación universitario.

Resultado del programa E2O españolas

- En relación con el abandono educativo temprano y su incorporación al mundo laboral:

La tasa de éxito de las E2O (situación del alumnado a los 6 meses de la salida) para el curso 2018-2019 es de 65%. Esta tasa mira el número de jóvenes que se han incorporado al mercado laboral o que se han incorporado a una formación (reglada o no reglada en otro centro).

- En relación con la posibilidad de favorecer un desarrollo integral de la persona:

Uno de los principios fundamentales sobre los que se estructuran las escuelas de segunda oportunidad es el del desarrollo integral de la persona, más allá de lo académico o lo profesional. De ahí que los itinerarios personales que se plantean no busquen solamente el retorno al sistema educativo de jóvenes que lo han abandonado, sino que pretenden una consideración holística de todos los elementos que conducen a un crecimiento integral de la persona como ser humano.

Tras el paso por las escuelas de segunda oportunidad los jóvenes admiten que el programa ha favorecido su desarrollo personal, ayudándoles a aumentar la confianza en sí mismos. En su relación con el entorno, reconocen haber mejorado en el respeto a los demás y a las normas de convivencia, así como en su capacidad para trabajar en equipo.

Gran parte del alumnado comenta que el interés que han desarrollado por la formación, así como sus cambios de conducta, son percibidos tanto por sus amigos como por su familia, lo que les motiva a terminar y seguir adelante.

Por otra parte, los estudiantes se declaran motivados para aprender un oficio. Su motivación se concreta en la asistencia al centro más por interés que por obligación y en la prioridad que se otorga a la formación frente a otras actividades, como quedar con amigos. Cabe destacar que perciben un buen ambiente de trabajo y se sienten acompañados y orientados a enfocar su futuro tanto en la vida profesional como personal. Se muestran satisfechos con el programa, perciben que el profesorado está motivado y consideran adecuada la metodología, ya que aprenden de forma práctica y activa.

INFORMACIÓN ADICIONAL

Anexo 1a. Principios de las E2O en España (página web)

<https://www.e2oespana.org/modelo-e2o/principios/>

Anexo 1b. Proceso de acreditación E2O (PDF)

<https://www.e2oespana.org/wp-content/uploads/2020/03/Acreditacion-E2O-Revision-20191129.pdf>

Anexo 2. Listado de E2O acreditadas en España (página web)

<https://www.e2oespana.org/unidades-acreditadas/>

Anexo 3. Las buenas prácticas educativas de las E2O (página web)

<https://mye2o.org/>

¿QUÉ ES JOVE OPORTUNITAT?

JOVE OPORTUNITAT (JOOP) es un programa promovido por el Institut Valencià de la Joventut (IVA J), cuyo objetivo es apoyar, desde un enfoque integral, a jóvenes entre 16 y 21 años que han abandonado los estudios sin obtener una titulación, para que construyan un proyecto vital y salgan de la situación de fracaso escolar en la que se encuentran. Desde el programa, se persigue que sean capaces de tomar una decisión, responsable y razonada, respecto a su proyecto profesional, lo que implica la construcción de un itinerario para mejorar su cualificación, conscientes de que sólo así podrán acceder a empleos de mayor calidad y sostenibilidad en el tiempo.

El proyecto nace dentro del marco de programas de la Unión Europea que, en 2013, decide destinar fondos extraordinarios para la lucha contra el desempleo juvenil, asignándolos en exclusividad a aquellas regiones que destacaban por sus elevados niveles de paro (superiores al 25%) entre los menores de 25 años. Todas las comunidades autónomas españolas superaban ampliamente el nivel fijado por la UE, de modo que la Comisión Europea aprueba para ellas el programa de empleo juvenil 2014-2020 (POEJ).

El objetivo definido por Europa para el POEJ era que se financiaran por el Fondo Social Europeo actuaciones públicas dirigidas a que los conocidos como “ninis” se integraran en el mercado de trabajo de un modo sostenible. Pero lograr una empleabilidad que se mantuviese en el tiempo requería que los jóvenes españoles elevaran su nivel de cualificación mediante la reducción de las altas tasas de abandono educativo temprano (jóvenes que abandonan el sistema educativo sin conseguir, al menos, un título de FP de grado medio o de Bachillerato).

Un programa de este tipo, que unía objetivos de empleo (reducción del desempleo) y objetivos educativos (reducción del AET), llevaba de modo tradicional a que sus gestores y beneficiarios fueran estas dos áreas: departamentos de educación y servicios públicos de empleo. Sin embargo, al introducirse en el punto de mira de la estrategia europea un acercamiento más holístico a la juventud, entra en escena, con el impulso, a nivel nacional, del Instituto de la Juventud (INJUVE), un tercer actor público regional: los departamentos de juventud.

Es así como el Institut Valencià de la Joventut (IVA J) recoge el testigo y se decide a diseñar para el POEJ una actuación totalmente innovadora, que huye tanto de un enfoque directo hacia el empleo de una persona joven desempleada (acciones de orientación laboral para que el joven consiga un contrato de trabajo), como de una

visión academicista de los jóvenes como estudiantes (acciones formativas contra el fracaso escolar y para la superación de un examen o la obtención de un título).

Nace así JOVE OPORTUNITAT, un programa que parte de una visión de la persona ante la que se abre un proyecto vital integral: personal, social y ético, y también profesional.

Desde la experiencia del ocio educativo (como por ejemplo los campamentos juveniles), el IVAJ tenía contacto con chicos y chicas con una trayectoria personal muy compleja y un exceso o carencia de expectativas. Se habían dado cuenta de que a estos jóvenes no les iba a resultar encontrar un trabajo ya que, con su nivel de estudios, no podían optar a empleos de calidad ni sostenibles en el tiempo. Al mismo tiempo, pensaban que no estaban preparados para estudiar las asignaturas de un examen genérico, dado que en su trayectoria educativa habían acumulado un gran número de suspensos (que los habían llevado a la repetición de curso, antesala del abandono educativo). Sin autoestima ni motivación, con la etiqueta del fracaso interiorizada, se habían quedado sin capacidad para soñar, proponerse metas y esforzarse por conseguirlas.

Con estos mimbres, se tejió la estructura de lo que sería una acción JOVE OPORTUNITAT (JOOP), ejecutada con una selección minuciosa de personal especializado (psicólogos, pedagogos y personal encargado de la logística) para cada edición. La propuesta consiste en acompañar a los jóvenes durante un poco más de cuatro meses para que redescubran quiénes son y puedan cambiar su vida. Más que un curso, JOOP es una experiencia vital de cambio.

OBJETIVOS DE LA INICIATIVA DESDE UN ENFOQUE DE DESARROLLO INTEGRAL

El objetivo de JOOP es mejorar las salidas profesionales y la empleabilidad de los jóvenes a través de un enfoque integral que incluye un desarrollo personal, social y académico que repercute en el acceso a empleos de mayor calidad y sostenibilidad en el tiempo.

El programa JOOP se materializa en un “curso” en que el contenido primordial es la orientación personal y profesional del joven participante para la construcción de un proyecto global de vida.

Desde un enfoque integral, cada joven participante reflexiona sobre su vida y, a continuación, define su proyecto profesional, que se concretará en un itinerario personalizado a seguir desde el día siguiente a su paso por el taller. Para lograrlo, se hace un acompañamiento individual con cada alumno en el que se trabaja la recuperación de su autoestima, permitiéndole tomar control sobre su propia vida, aprendiendo a superar las adversidades y potenciado su autonomía frente a la presión de su grupo de iguales.

El proceso de autoconocimiento se produce en un contexto grupal, donde la interacción con los otros les permite pactar normas que todos deben respetar fomentando la empatía y reconociendo al otro y su valor.

Ofrece además preparación para el acceso a cursos de Grado Medio o, en su defecto, a certificados de profesionalidad. Tiene una duración de cinco meses y está dirigido a jóvenes de 16 a 21 años. Se fomenta el descubrimiento de sus pasiones y habilidades, para poder definir qué deben hacer para alcanzarlo y así optar por los cursos de formación que les permitan llegar a ello.

La duración del curso es de en torno a cuatro meses en horario de 9.30 a 13.30, de lunes a viernes, complementado con sesiones individuales periódicas de encuentro entre el/la alumno/a y su *coach*. Cuenta con los siguientes módulos:

- Desarrollo personal.
- Desarrollo social.
- Construcción de un “proyecto profesional”.
- Preparación del retorno a los estudios (formación académica).
- Convivencia. Ocio educativo.

Para la orientación profesional, se ofrece al alumnado una presentación práctica de todas las familias de la FP, a través de 20 visitas a empresas. La tradicional orientación profesional desde los estudios (“Con este título de FP puedes llegar a estos trabajos”) es sustituida por una orientación profesional desde el trabajo (“En esta empresa hay estos puestos de trabajo y, para obtenerlos, debes estudiar esta FP”): un enfoque mucho más atractivo y comprensible para el joven. Pero, sobre todo, mucho más realista, porque vincula la formación a la empresa y muestra al joven que busca una empresa cuando contrata a alguien: algo que va más allá de la titulación.

PÚBLICO AL QUE SE DIRIGE

Los participantes tienen entre 16 y 21 años, siendo siempre prioritarios los más jóvenes (16 y 17 años), en virtud del principio de actuación temprana. Son jóvenes con bajo nivel de formación con una titulación inferior a Bachiller o a FP de Grado Medio.

Los estudiantes pueden acceder con el título de la ESO o FP básica, o sin ninguno de los dos. También se admiten jóvenes que hayan iniciado un ciclo de FP de Grado Medio o el Bachillerato, pero no los hayan completado.

Perfiles de “Joopers”:

- Los confundidos: son jóvenes que tal vez sólo están en un momento de confusión, de indecisión sobre “qué hago ahora”. Se esfuerzan, pero no consiguen sacar adelante la ESO. Pueden haber conseguido el título de ESO, pero el Bachillerato no se les está dando bien; o bien, después de haber comenzado una FP, piensan que se equivocaron en su elección de ciclo y no saben qué FP les

- puede gustar. También se trata de jóvenes que actualmente están estudiando, pero se plantean si deberían dejar los estudios y ponerse a buscar trabajo.
- Los repetidores “inactivos”: es el colectivo donde ya ha arraigado el desánimo. Son chicos y chicas que, con su autoestima sistemáticamente minada por un fracaso escolar de años, se han dejado vencer por el pesimismo, la frustración y la pasividad.
 - Los repetidores “reactivos”: colocados tras la fachada del “me da todo igual”, con distintas intensidades de sentimientos de desapego o directo rechazo hacia su escuela y sus profesores, hacia todo el sistema educativo y, de rebote, hacia la sociedad en general.
 - Nivel socio-económico bajo: un colectivo que puede compartir descripción con cualquiera de los tres anteriores, pero en el que se añade una circunstancia que agrava su situación: la pobreza. Pertenecen a un grupo que las estadísticas demuestran que se ve más penalizado por el fracaso escolar (la repetición de curso). Sus padres no pueden ofrecerles apoyo académico, por su bajo nivel de formación, ni tampoco un profesor particular cuando suspenden una asignatura, por su bajo nivel de ingresos. En ocasiones, tampoco les ofrecen apoyo moral que les impulse en la batalla por la superación personal y la búsqueda de un futuro mejor.

PERSONAL QUE LO IMPARTE

Se estructura en dos grupos: ocho personas en la coordinación y una persona por aula (la/el orientador/a o *coach*). El personal de coordinación se divide en: directivo (3), logístico (1), de comunicación (1), de administración (1) y pedagógico (2). La tarea fundamental de la coordinación pedagógica es el apoyo a los *coaches* en cuanto sucede dentro del aula. La tarea fundamental de la coordinación logística es el contacto con empresas y entidades que recibirán a los jóvenes en sus actividades fuera de aula.

En cuanto a los orientadores o *coaches*, se trata de psicólogos o pedagogos con una experiencia laboral de como mínimo 3 años con jóvenes del rango de edad de JOOP (16-21) y en actividades vinculadas a las problemáticas que aborda el programa. El *coach* constituye la pieza angular del programa JOOP y lo que lo diferencia de otras acciones puramente académicas o formativas. Son agentes de socialización que sirven como referente de los jóvenes participantes durante una experiencia vital de cambio. Son personas motivadoras y sinceras, que se preocupan por ellos y que consiguen ganarse su confianza y moverles a iniciar un nuevo camino en su vida. Los jóvenes se miran en su *coach* porque es para ellos un ejemplo a seguir y, por ello, cada *coach* es seleccionado con rigor extremo.

COLABORACIÓN CON OTRAS INSTITUCIONES

El IVAJ colabora estrechamente con los ayuntamientos de los municipios en los que se ejecuta una acción JOOP, que ceden gratuitamente un aula y apoyan, desde sus áreas de juventud y servicios sociales, en la captación de participantes: jóvenes que parten en su mayoría de la situación de “inactivos” y que, por tanto, están fuera tanto del sistema educativo como del laboral (al no estar inscritos en el paro).

También es fundamental la colaboración con los departamentos de orientación de los Institutos de Enseñanza Secundaria, que pueden informar a los alumnos que van a abandonar el IES sobre la existencia y objetivos de JOOP y remitirlos al IVAJ para su inscripción al programa. El coach además ofrece al orientador la posibilidad de hacer un seguimiento de los antiguos alumnos, trasladándole información sobre sus progresos y sobre la posibilidad de su retorno al sistema educativo.

Durante los 4 meses de duración del curso JOOP se llevan a cabo actividades con el ejército, los bomberos, la policía, entidades sociales, asociaciones sin ánimo de lucro y la Cámara de Comercio de Valencia. También se mantiene una estrecha colaboración con los centros de formación de turismo de la Generalitat Valenciana (CdT).

Las empresas colaboradoras en JOOP

Junto con la figura del coach, la colaboración con el mundo empresarial es la otra gran clave de la singularidad y el éxito del programa. Una base de datos de 500 empresas garantiza que los jóvenes participantes puedan conocer todo tipo de sectores productivos y perfiles de empresas: desde microempresas locales a grandes multinacionales.

Es fundamental encontrar en las empresas a alguien a quien, tras contarle los objetivos de JOOP y, en concreto, el de la visita a su empresa, “se crea” el programa y decida apostar por él, dedicando el tiempo de varios de sus empleados a hablar con los joopers y explicarles su trabajo, recorriendo las instalaciones de su lugar de trabajo.

La selección de la persona que actúa como “anfitrión” en la empresa es clave para que la visita tenga el impacto deseado en el grupo. Alguien con capacidad pedagógica, motivacional y que sepa dirigir mensajes positivos a los jóvenes participantes, que los animen a volver a estudiar y a potenciar en ellos las actitudes que se han venido desarrollando a lo largo de la acción.

JOOP cuenta ya con una red de empresas, pequeñas, medianas y también grandes que se han ilusionado con el proyecto y que están dispuestas a acoger a estos jóvenes, movidas por valores de responsabilidad social. Las empresas colaboradoras de JOOP son un elemento decisivo para el éxito del programa.

Relación de algunas empresas colaboradoras:

IKEA, Danone, Leroy-Merlin, Decathlon, Sprinter, Pikolinos, Maskokotas, Oceanográfico, Bioparc, PAVASAL, Bertolín, Alcampo, Consum, Mercadona, Thyssen-Krupp, BAUHAUS, Tien-21, Cadena SER, La COPE, Norauto, Cemex, Bodegas Murviedro, RTVE, IMED Hospitales, ToysRuS, entre otras.

RECURSOS ECONÓMICOS

El coste anual de ejecución de JOOP es de en torno a 2 millones de euros, para un total de 75 cursos (75 acciones grupales repartidas por toda la geografía valenciana). El coste medio por joven participante es de 2.500 euros. El Programa Operativo de Empleo Juvenil 2014-2020 destina a JOOP cinco millones de euros del Fondo Social Europeo.

RESULTADOS DEL PROGRAMA

Se han ejecutado cuatro ediciones del programa: de 2017 a 2020. Se está trabajando ya en la preparación de la edición 2021.

- Número de municipios: 110 municipios
- Número de jóvenes participantes de las cuatro ediciones: 2.387
- Porcentaje de alumnas/os pertenecientes a colectivos desfavorecidos: 31%
- Éxito del programa: al mes de finalizar el programa, el 62% de los jóvenes están estudiando o trabajando

<http://ivaj.gva.es/es/joop>

¿QUÉ ES EL ITINERARIO+ DE LA FUNDACIÓN TOMILLO?

El Itinerario + consiste en un modelo de FP modelo de FP Básica desde un enfoque integral e innovador que aspira a romper el círculo vicioso de la inequidad educativa en Madrid vinculado al abandono educativo temprano. Se trata de un prepiloto que se ha testado durante el curso 2019/2020 en la FP Básica tradicional, pero que aspira a convertirse en un modelo aplicable a todas las iniciativas.

La Fundación Tomillo acompaña desde 1984 a jóvenes en un proceso de transformación personal. La experiencia en el diseño, ejecución y modelización de proyectos socio-educativos y el conocimiento del territorio en el que desarrollan su intervención la llevó a asumir la responsabilidad de generar un modelo educativo integral.

Tras un análisis introspectivo de los más de 35 años trabajando con jóvenes, Tomillo concluyó que la labor que realizaban estaba interconectada, pero no integrada; aun disponiendo de numerosos proyectos y conocimientos, su mirada estaba parcelada. Así pues, viendo la necesidad de integrar, se creó una comisión en 2018 con el ánimo de diseñar las bases de un nuevo modelo, para lo cual reunieron un equipo de asesores externos y directores de áreas con el fin de integrar lo que funcionaba interna y externamente.

OBJETIVOS DE LA INICIATIVA DESDE UN ENFOQUE DE DESARROLLO INTEGRAL

El objetivo del programa es acompañar a jóvenes que han abandonado los estudios dando una respuesta a su situación desde una perspectiva integral, que garantice no solo la permanencia en el sistema educativo, sino un desarrollo competencial que les permita generar un plan de vida personal y profesional y así continuar con éxito su siguiente etapa ya sea académica o profesional.

El programa comienza con una propuesta de desarrollo emocional en la que se propone al alumno lo siguiente:

- Trabajar el autoconocimiento del joven, la introspección, el control y gestión de las emociones, y fortalecer la autoestima fundamental para posteriormente desarrollar la parte académica (ser).
- Poner en juego el yo en acción, fortaleciendo así el desarrollo profesional de la persona y potenciando las habilidades de cada joven (crecer).
- Una vez reforzado el yo personal y el yo en acción, será necesario descubrir quién soy yo en el mundo con las habilidades que tengo en un contexto profesional (pertenecer).

El itinerario incluye elementos como la presencia de orientadores que ayudan a los alumnos en su desarrollo personal, la realización de experiencias de aprendizaje “inspiradoras” que amplíen sus perspectivas de futuro o la utilización del Aula+/ Aula Abierta Tomillo, que cuenta con distintos equipamientos y permanece a disposición de los estudiantes al finalizar las clases para que puedan trabajar de forma autónoma. Este proceso personal se realiza de forma paralela con la preparación propia de la vía profesional que han elegido a través de la experiencia de aprendizaje integral que trasciende los esquemas clásicos de educación formal, educación no formal y educación para el empleo.

Los cinco bloques principales de Itinerario+ son:

1. *Itinerarios de Formación Profesional Básica:* de Informática y Comunicaciones / Electricidad y Electrónica.
2. *Trayecto formativo:* especializados en tecnología y comunicación.
3. *Trayecto Contigo:* que pone a disposición de los estudiantes figuras de orientación y desarrollo personal que aseguran la individualización del aprendizaje y el proceso de descubrimiento vocacional de cada uno de ellos.
4. *Experiencias de aprendizaje:* son momentos en los que se busca inspirar, ampliar la perspectiva y aspiraciones de los estudiantes o vivir situaciones relevantes sobre las que poder reflexionar y aprender.
5. *Aula+:* es el espacio en el que todo sucede. Por la tarde pasa a ser el aula abierta Tomillo y está a disposición de los estudiantes para que continúen trabajando de forma autónoma en presencia de sus educadores de referencia. El espacio diseñado para Itinerario+ es abierto y flexible: en él los estudiantes se mueven libremente y trabajan desde cualquier zona con su equipo portátil. Cuenta con una zona de trabajo en equipo, una zona técnica de laboratorio, una zona de trabajo individual y una zona de descanso.

La metodología utilizada se fundamenta en el Aprendizaje Basado en Proyectos con enfoque en Aprendizaje y Servicio Solidario –que permite a los estudiantes aprender mediante proyectos individuales y grupales que articulan el aprendizaje, añadiendo un enfoque de servicio en su producto final– y en EduScrum, incorporando aquellos elementos que inciden directamente en la autonomía y la capacidad de autogestión de los estudiantes.

PÚBLICO AL QUE SE DIRIGE

Los beneficiarios directos de Itinerario+ durante el curso escolar 2019-2020 son 40 estudiantes de 1º de Formación Profesional Básica de Informática y Comunicaciones, 20 estudiantes de 1º de Formación Profesional Básica de Electricidad y Electrónica y 14 profesores y educadores como equipo base.

Puesto que muchos de ellos arrastran situaciones personales, familiares, sociales o económicas muy complejas sobre las que hay que trabajar la función de la entidad es trabajar con ellos la conciencia social, para que se autoperciban como agentes de cambio de su propio contexto y de ahí poder abarcar el resto de aspectos.

Los estudiantes que participan son jóvenes:

- Sin titulación en Educación Secundaria Obligatoria.
- Con escasa vinculación vocacional en su elección formativa actual.
- Con dificultades personales, económicas, sociales y familiares.
- Que presentan desajuste emocional.
- Con asistencia irregular escolar.
- Con escaso conocimiento de sí mismos: no saben qué les interesa, qué se les da bien, qué les hace disfrutar.
- Con un conocimiento limitado de las posibilidades formativas y laborales.

PERSONAL QUE LO IMPARTE

El personal está compuesto por profesores que imparten las asignaturas, los orientadores, los educadores, el equipo directivo y asesores externos. El programa Trayecto Contigo se imparte por orientadores y el Trayecto formativo por educadores.

Algunos perfiles se encuentran siempre en el aula y otros –como los intermediadores profesionales– únicamente de forma puntual. Es fundamental que todo el personal cuente con experiencia previa en el trabajo con jóvenes en situaciones de vulnerabilidad.

COLABORACIÓN CON OTRAS INSTITUCIONES

El proyecto colabora con empresas a través del voluntariado corporativo que entra en el aula dando formación técnica a los alumnos y ofreciendo prácticas donde los alumnos pondrán en prácticas los conocimientos y competencias adquiridos.

RECURSOS ECONÓMICOS

El precio del programa es de 895 euros al mes por cada joven y por los 10 meses que dura la intervención. El prepiloto ha sido financiado por otros proyectos de Fundación Tomillo y por personal que ya trabajaba en otros proyectos. El coste total asciende a 35.835 euros.

Al impartirse la FP Básica en un centro concertado, recibe las prestaciones pertinentes de la Administración.

RESULTADOS DEL PROGRAMA

Dado que Itinerario+ es un modelo piloto que se ha desarrollado durante el curso 2019/2020, cabe destacar que no cuenta con conclusiones de tipo empírico, pero sí cualitativas.

Sus conclusiones son que el 10-15% que abandona el itinerario lo hace durante el primer mes, debido a la inexperiencia y a las carencias que sufrieron al principio; y, al mismo tiempo, señalan que desde noviembre ningún alumno se dio de baja, incluso a pesar del confinamiento y las circunstancias extraordinarias vividas. Destacan que ha sido el único grupo de Fundación Tomillo en el que ningún alumno se ha dado de baja durante el confinamiento.

Perciben un mayor nivel de autonomía en los alumnos, quienes en el proceso de aprendizaje han consolidado mucho mejor los conocimientos adquiridos, siendo más conscientes del valor que tiene lo aprendido.

El proyecto será sometido a un proceso de evaluación de impacto, liderado por el área de estudios de Tomillo en colaboración con cuatro universidades españolas.

<https://tomillo.org/proyectos/itinerarioplus/>

6.7. Programas públicos y de iniciativa social bajo un enfoque de desarrollo integral

Este cuadro resumen es consecuencia de la aplicación del método de validación “juicio de expertos” (ver apartado de metodología) a los cuadros 6.4., 6.5., y 6.6. de este apartado del informe, bajo un criterio de mayor o menor grado de cumplimiento del marco teórico y de los parámetros de análisis que se enumeran en la sección 1.1. del estudio y que se detallan más abajo. Para su correcta interpretación, es necesario tener en cuenta que los programas destinados a la prevención del abandono escolar no están orientados, por su propia naturaleza, a la inserción laboral, puesto que muchos de ellos se desarrollan en fases tempranas educativas donde la acción principal está dirigida a asegurar la permanencia en el sistema educativo.

Primer parámetro de análisis: crecimiento personal

Con este parámetro se identifican en el programa aspectos relacionados con las características personales del alumno, sus hábitos, actitudes, valores y comportamientos, con el fin de aproximarse a sus necesidades particulares y realizar un refuerzo positivo de sus expectativas. Se exploran las diferentes facetas de la personalidad para que, mediante el estímulo, la confianza, la superación y la motivación, el estudiante pueda construir un proyecto de vida estable.

Segundo parámetro de análisis: refuerzo educativo, flexibilidad curricular, logro académico

El proceso de aprendizaje se basa en la fidelización del estudiante, en función de sus características personales. Se trata de construir un “menú” a la carta que permita mantenerlo en el circuito del sistema de educación o de empleo (o de ambos) tanto formal como

informal, en el que no prime la titulación sino la acreditación de la cualificación. El “tiempo educativo” es flexible y el proceso de maduración del estudiante en términos de adquisición de conocimientos se alarga, integrándose en el ámbito de la formación a lo largo de la vida; se incentiva la posibilidad de retorno como un objetivo a alcanzar a corto, medio y largo plazo, en función del primer parámetro de análisis.

Tercer parámetro de análisis: capacidad económica e inserción laboral

Este tipo de programas considera además el efecto de la presión económica que puede sufrir el estudiante, el atractivo que supone para él una inserción laboral temprana, en ocasiones necesaria para asegurar el bienestar económico personal o familiar, el coste de oportunidad de permanecer en la escuela tal y como él la conoce, y la falta de orientación sobre su futuro inmediato. Estas intervenciones atraen las empresas de proximidad a las escuelas de entornos más vulnerables, combinan oferta de aprendizaje y de empleo, se acercan a las aspiraciones actuales de los jóvenes y realizan un proceso de acompañamiento que no rebaja las metas educativas, sino que las flexibiliza, y las van ajustando al acceso al mundo del trabajo, a través del refuerzo de la orientación profesional.

Cuarto parámetro de análisis: inclusión social y contribución al bien común

El estudiante que abandona tiene una responsabilidad social ante su familia, su comunidad próxima y los ciudadanos que han depositado en su educación aspiraciones de mejora y progreso social para todos. Además de explicarle cómo contribuye al bien común con su permanencia en el sistema formativo, sea cual sea el modo, estas intervenciones incrementan una actitud crítica ante las propias decisiones, refuerzan las interacciones sociales y la convivencia, fomentan las actitudes de respeto y de tolerancia, contribuyen a superar el victimismo en aras de un proyecto colectivo que favorece su emprendimiento social y su participación plena en la sociedad.

- Crecimiento personal
- Refuerzo educativo, flexibilidad curricular y logro académico
- Capacidad económica e inserción laboral
- Inclusión social y contribución al bien común

CUADRO 6.4. Indicadores de desarrollo integral. Sector público.

	ACTUACIÓN	NIVEL DE ACTUACIÓN	CRECIMIENTO PERSONAL
PROGRAMAS DE PREVENCIÓN Programas Generalistas	PROA + ●	Nacional	
	PROEDUCAR ●	Nacional	
	Programa para la orientación y refuerzo para el avance y apoyo en la educación ●	Nacional	
	BECA 6000 ●	Andalucía	
	Contrato-programa para la mejora del éxito escolar ●	Asturias	
	PROMECCO ●●●	Canarias	Una metodología que incida específicamente en el desarrollo de las competencias socioemocionales del alumnado.
	POSTPMAR ●	Canarias	
	Plan Regional de Prevención del Absentismo y el Abandono Escolar en la Comunidad Autónoma de Cantabria ●	Cantabria	

REFUERZO EDUCATIVO, FLEXIBILIDAD CURRICULAR, LOGRO ACADÉMICO**CAPACIDAD ECONÓMICA E INSERCIÓN LABORAL****INCLUSIÓN SOCIAL Y CONTRIBUCIÓN AL BIEN COMÚN**

Mejorar la calidad de la educación y los resultados escolares. Evitar el abandono escolar prematuro y reducir la exclusión social, especialmente del alumnado más vulnerable.

Reducir la tasa de abandono escolar temprano.

Reducir la tasa de abandono escolar temprano.

Tiene como objeto facilitar la permanencia en el sistema educativo del alumnado que curse estudios oficiales de bachillerato o de ciclos formativos de grado medio de formación profesional inicial en Andalucía y compensar la ausencia de ingresos como consecuencia de la dedicación de la persona solicitante al estudio.

Promueve cambios organizativos y metodológicos que permitan el seguimiento individualizado del alumnado para el desarrollo de sus competencias, así como dar respuesta a las necesidades educativas desde una perspectiva inclusiva.

Facilitar el acceso al currículo en función de las necesidades y características del alumnado, y contribuyendo a la superación de las necesidades que presente.

La vinculación y coordinación del plan de acción tutorial específico del PROMECO con el plan de acción tutorial del grupo-clase del alumnado buscando la mejora en el comportamiento y la relación social.

Flexibilización del currículo en función de las necesidades y características del alumnado.

Promover la consecución de los estudios obligatorios

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

CUADRO 6.4. Indicadores de desarrollo integral. Sector público.

	ACTUACIÓN	NIVEL DE ACTUACIÓN	CRECIMIENTO PERSONAL
PROGRAMAS DE PREVENCIÓN Programas Generalistas	ÈXIT ●	Cataluña	
	Èxit Estiu ●	Cataluña	
	Pla Educatiu d'Entorn 0-20 ● ●	Cataluña	
	PREPARA-T ILUSIONA-T y TITULA-S ● ● ●	Castilla-La Mancha	
	Programa para la Mejora del Éxito Educativo ● ● ●	Castilla y León	Alcanzar el máximo desarrollo posible de las capacidades personales del alumnado
	Programa de Éxito Educativo Comunic@ ●	Extremadura	
	REMA ● ● ●	Extremadura	Mejorar las expectativas académicas tanto en el propio alumnado como en sus familias y en el entorno escolar.
	IMPULSA ● ● ●	Extremadura	Adquisición de hábitos de organización del trabajo y aprendizaje autónomo.
	Programa Experimental "Actívate" ● ●	Extremadura	

REFUERZO EDUCATIVO, FLEXIBILIDAD CURRICULAR, LOGRO ACADÉMICO**CAPACIDAD ECONÓMICA E INSERCIÓN LABORAL****INCLUSIÓN SOCIAL Y CONTRIBUCIÓN AL BIEN COMÚN**

Evitar la repetición de curso como consecuencia de los malos resultados académicos y mejorar el rendimiento escolar de los alumnos de ESO e incrementar sus tasas de graduación.

Evitar la repetición de curso como consecuencia de los malos resultados académicos y mejorar el rendimiento escolar de los alumnos de ESO e incrementar sus tasas de graduación.

Cambio en el modelo pedagógico creando planes personalizados para el alumnado.

Orientar a nivel de ámbito comunitario al alumnado de 0 a 20 años y a sus familias.

Favorecer la promoción de curso y la titulación con acompañamientos personalizados y disminuir las barreras de aprendizaje que dificultan superar y alcanzar los objetivos de la etapa.

Evitar que el alumno abandone el sistema educativo sin obtener una titulación que le permita el acceso a estudios superiores o mejorar la inserción en el mundo laboral.

Generar entornos de aprendizaje que favorezcan la interacción, el trabajo colaborativo y la aplicación de metodologías participativas que mejore el desarrollo de las competencias clave del alumnado.

Incrementar el rendimiento escolar y alcanzar los objetivos generales de cada etapa educativa a través del refuerzo y la inclusión, el seguimiento y el acompañamiento, el enriquecimiento y la profundización.

Facilitar el clima de convivencia en el centro para contribuir a la mejora de los resultados escolares.

Aprender a interactuar lingüísticamente de una manera adecuada y creativa en todos los posibles contextos sociales y culturales, como la educación y la formación, la vida privada y profesional, y el ocio.

Mejorar las competencias básicas y los resultados académicos del alumnado.

Mejorar las expectativas académicas tanto en el propio alumnado como en sus familias y en el entorno escolar.

Mejora de las competencias relacionadas con los aprendizajes instrumentales.

Evitar la exclusión escolar y social del alumnado participante a través del asesoramiento e intervención directa con las familias.

Uso de metodologías activas de enseñanza/aprendizaje

Mejorar las habilidades cognitivas y emocionales de los grupos ordinarios de referencia

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

CUADRO 6.4. Indicadores de desarrollo integral. Sector público.

	ACTUACIÓN	NIVEL DE ACTUACIÓN	CRECIMIENTO PERSONAL
PROGRAMAS DE PREVENCIÓN Programas Generalistas	Programa CAEP Ítaca ● ● ●	Extremadura	Potenciar la motivación del alumnado y su desarrollo en los aspectos emocional, relacional y convivencial.
	Programa para la Mejora del Rendimiento y la Inclusión Socioeducativa ● ●	Extremadura	
	Programa Experimental "Quédate" ● ● ●	Extremadura	Apoyar al alumnado en aquellos aprendizajes funcionales que le dificultan el éxito educativo.
	Programa Experimental "ILUSION-ARTE" ● ●	Extremadura	Incentivar la motivación del alumnado
	Mejora de las Competencias clave ●	Galicia	
	Prevención del abandono temprano y del absentismo escolar ● ●	Galicia	
	Programa para la Prevención del Abandono Escolar de los Alumnos de Educación Secundaria de las Islas Baleares ● ● ●	Islas Baleares	Incrementar el compromiso y la responsabilidad de los alumnos en su propio proceso y potenciar el autoconocimiento y el autoestima de los alumnos, así como estrategias de regulación emocional.
	Prevención, detección e intervención en absentismo escolar ●	Islas Baleares	
	Aulas Externas ● ●	La Rioja	

REFUERZO EDUCATIVO, FLEXIBILIDAD CURRICULAR, LOGRO ACADÉMICO**CAPACIDAD ECONÓMICA E INSERCIÓN LABORAL****INCLUSIÓN SOCIAL Y CONTRIBUCIÓN AL BIEN COMÚN**

Mejorar el rendimiento académico del alumnado

Establecer vías de comunicación que favorezcan el desarrollo de redes de colaboración entre el profesorado, el centro educativo, asociaciones, familias y demás entidades de la zona

Mejorar el rendimiento académico del alumnado, reforzando los contenidos en las materias troncales de Lengua y Matemáticas.

Evitar la exclusión escolar y social del alumnado participante a través del asesoramiento e intervención directa con las familias.

Fomentar el uso de estrategias de aprendizaje motivadoras y activas, a través del aprendizaje basado en proyectos.

Favorecer la creación de un espacio diferente a las aulas, donde este alumnado sienta un entorno más cercano, activo y positivo.

Fomentar el uso de las enseñanzas artísticas como estrategia metodológica innovadora de trabajo de los contenidos curriculares.

Mejorar el rendimiento académico del alumnado en relación con las técnicas instrumentales básicas.

Desarrollar hábito y competencias para la consecución del éxito escolar.

Impulsar la coordinación entre organizaciones e instituciones del entorno para disminuir el abandono escolar temprano

Fomentar la continuidad en los estudios de los alumnos con indicadores de riesgo social mediante la orientación individualizada según sus intereses y capacidades.

Mejorar las habilidades sociales y la competencia social de los alumnos para prevenir conductas de riesgo granatizando la convivencia y previniendo el acoso escolar a través de estrategias de resolución de conflictos como la mediación y las prácticas restaurativas.

Asegurar la continuidad de los estudios en aquellos alumnos que tienen problemas de asistencia al centros educativo.

Adaptación curricular basada en una metodología globalizadora, interdisciplinar, activa y de carácter práctico,

Ofrecer vías alternativas que faciliten su inserción social y transición a la vida adulta.

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

CUADRO 6.4. Indicadores de desarrollo integral. Sector público.

	ACTUACIÓN	NIVEL DE ACTUACIÓN	CRECIMIENTO PERSONAL
PROGRAMAS DE PREVENCIÓN Programas Generalistas	Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento (PMAR) ● ●	La Rioja	
	PROA ● ● ●	La Rioja	Abordar las dificultades y problemas en el aprendizaje, en particular cuando éstos tengan que ver con el retraso en el proceso de maduración personal.
	Programa de Adaptación Curricular en Grupo (PACG) ● ● ●	La Rioja	
	Plan Marco de Prevención y Control del Absentismo escolar ●	Madrid	
	Programa Mejora Aprendizaje y Rendimiento (PMAR) ●	Madrid	
	Programa regional de prevención, seguimiento y control del absentismo escolar y reducción del abandono escolar (PRAE) ● ●	Murcia	
	Docencia Compartida ● ●	Navarra	
	Refuerzo Extraescolar: Curricular y/o Lingüístico ●	Navarra	
	Programa de Currículo Adaptado (PCA) ● ●	Navarra	

REFUERZO EDUCATIVO, FLEXIBILIDAD CURRICULAR, LOGRO ACADÉMICO	CAPACIDAD ECONÓMICA E INSERCIÓN LABORAL	INCLUSIÓN SOCIAL Y CONTRIBUCIÓN AL BIEN COMÚN
Metodología específica a través de una organización de contenidos, actividades prácticas y materias del currículo diferente a la establecida con carácter general.		Mejorar la integración con su curso de referencia.
Reforzar a los alumnos los aprendizajes no alcanzados en clase y a revisar contenidos no suficientemente aprendidos.		Mejorar la integración escolar de los alumnos, la participación de las familias y las posibilidades educativas del entorno del centro.
Establece una metodología específica para lograr que el alumnado que tiene dificultades alcance los objetivos generales de la etapa.	Buscar resultados tangibles que puedan derivar en una incorporación al mundo laboral.	Mejorar la convivencia y compartimiento en el ámbito escolar.
Facilitar el desarrollo de metodologías participativas dentro del centro		
Metodología específica a través de una organización de contenidos, actividades prácticas y materias del currículo diferente a la establecida con carácter general.		
Adecuación de la oferta curricular a la diversidad del alumnado: contenidos significativos, uso de metodologías activas, agrupamientos flexibles, diferente organización de tiempo y de contenidos y adecuada adaptación de materiales.		Establecer relaciones positivas, la identificación del alumnado con el centro educativo y las relaciones con las familias.
Fomentar el uso de metodologías activas con especial énfasis a la inclusión y adaptación de contenidos.		Favorecer la inclusión educativa y la atención a la diversidad.
Favorecer el éxito educativo identificando tempranamente las necesidades educativas específicas del alumnado.		
Currículo adaptado más enfocado a lo manipulativo y vivencial.	Posibilitar al alumnado de alto riesgo de exclusión la continuidad de sus estudios a través de una FP básica.	

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

CUADRO 6.4. Indicadores de desarrollo integral. Sector público.

	ACTUACIÓN	NIVEL DE ACTUACIÓN	CRECIMIENTO PERSONAL
PROGRAMAS DE PREVENCIÓN Programas Generalistas	Intensificación 5º Y 6º ●	Navarra	
	Promotores Escolares ● ● ●	Navarra	Propuesta de herramientas para la mejora personal del alumnado.
	HAMAIIKA ESKU (11E) ● ●	País Vasco	
	Programas de refuerzo educativo específico (PREE) ●	País Vasco	
	Programas de mejora del aprendizaje y el rendimiento mediante la diversificación curricular ●	País Vasco	
	Bidelaguna ● ●	País Vasco	Mejorar las expectativas que tiene el alumnado sobre sus propias capacidades.
	Programas de escolarización complementaria ● ● ●	País Vasco	Establecer los aprendizajes que se consideren necesarios y útiles para su crecimiento personal.
	Formación Profesional Básica ● ● ●	País Vasco	Motivar a las personas para el aprendizaje a lo largo de la vida y el incremento de su cualificación profesional.
	Protocolo de actuaciones de la inspección de educación para reducir el absentismo escolar ●	País Vasco	
	Programa de aula compartida para la ESO (PAC) ● ● ● ●	Valencia	Optimizar el desarrollo personal, intelectual, social y emocional del alumnado.

REFUERZO EDUCATIVO, FLEXIBILIDAD CURRICULAR, LOGRO ACADÉMICO**CAPACIDAD ECONÓMICA E INSERCIÓN LABORAL****INCLUSIÓN SOCIAL Y CONTRIBUCIÓN AL BIEN COMÚN**

Prestar una mejor atención educativa al alumnado socioeconómicamente desfavorecido con dificultades de aprendizaje.

Prevenir el fracaso escolar con adaptaciones curriculares.

Se potencian todas aquellas metodologías que favorezcan las interacciones, el aprendizaje cooperativo y el trabajo por proyectos para lograr el éxito educativo de los alumnos en situación de desventaja.

Prevención y mejora de los resultados del alumnado en situación de desventaja. Adaptación de contenidos, desdobles heterogéneos, menor número de alumnos por profesor.

Lograr el título de ESO gracias a la diversificación curricular adaptando las metodologías, los contenidos y criterios de evaluación.

Ofrecer un entorno físico, estímulos adecuados acompañamiento y unos medios para dedicar un tiempo complementario a hacer frente a su retraso escolar o a prevenirlo.

Currículo adaptado a cada alumno en función de sus necesidades.

Establecer aprendizajes que le capaciten en su inserción a la vida adulta y activa.

Módulos constituidos por áreas de conocimiento teórico-prácticas cuyo objeto es la adquisición de las competencias profesionales.

Facilitar a los alumnos su permanencia en el sistema y ofrecerles mayores posibilidades para su desarrollo profesional.

Fomentar la asistencia al centro educativo para garantizar los aprendizajes de cada etapa.

Oferta educativa diversa, adaptada a las diferentes necesidades.

Potenciar la incorporación al mundo laboral.

Fomentar la integración socioeducativa del alumnado.

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

CUADRO 6.4. Indicadores de desarrollo integral. Sector público.

	ACTUACIÓN	NIVEL DE ACTUACIÓN	CRECIMIENTO PERSONAL	
PROGRAMAS DE PREVENCIÓN	PMAR ●	Valencia		
	Generalistas	Programa de actuación para la mejora (PAM) ●	Valencia	
		Programa de refuerzo de 4º de ESO (PR4) ● ●	Valencia	Reforzar el desarrollo de las competencias clave del alumnado con dificultades de aprendizaje y necesidad de apoyo socioeducativo.
		Programa de Orientación y Refuerzo para el Avance y Apoyo ● ● ●	Valencia	Mejorar la competencia emocional y las habilidades de interacción social del alumnado para conseguir una mayor integración socioeducativa.
	Colectivos específicos	Programa de Inclusión Social ● ●	Cantabria	Intervención holística que responda a las necesidades personales
		Promoción del pueblo gitano ● ● ●	Cataluña	
		INCLUÉ-T ● ●	Galicia	
		Inclusión educativa del alumnado de etnia gitana ●	Islas Baleares	
		Aulas de Inmersión Lingüística (AIL) ● ● ●	La Rioja	Promover actuaciones destinadas a facilitar el desarrollo de la identidad personal y cultural del alumnado extranjero

REFUERZO EDUCATIVO, FLEXIBILIDAD CURRICULAR, LOGRO ACADÉMICO**CAPACIDAD ECONÓMICA E INSERCIÓN LABORAL****INCLUSIÓN SOCIAL Y CONTRIBUCIÓN AL BIEN COMÚN**

Metodología específica y de una organización de los contenidos, actividades prácticas y materias del currículo diferente a la establecida con carácter general.

Lograr los objetivos generales de la etapa con una organización del currículo diferente a la establecida con carácter general

Garantizar la continuidad de la mejora del aprendizaje de alumnos con dificultades obteniendo el título de Graduado en ESO.

Desarrollar intervenciones educativas inclusivas y cambios organizativos y metodológicos que den respuesta a las necesidades educativas desde una perspectiva inclusiva.

Solventar el desfase curricular del alumnado con adaptaciones personalizadas.

Conseguir la escolarización plena del alumnado acompañando al alumnado en las necesidades específicas de aprendizaje.

Desarrollo de medidas que fomenten y mejoren la inclusión en el centro dirigidas: a la atención a la diversidad, a la inclusión educativa y social de todo el alumnado con el desarrollo de dinámicas de trabajo cooperativo

Acciones educativas y metodológicas específicas para necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de la incorporación tardía al sistema educativo español

Desarrollar acciones para prevenir y compensar las desigualdades en educación desde una perspectiva inclusiva.

Potenciar la visibilidad y los valores de la cultura gitana en el currículo escolar y la vida del centro.

Fomento de recreos igualitarios e inclusivos donde prime la convivencia de los alumnos.

Impulsar medidas para la inclusión de la población de etnia gitana a través del trabajo conjunto con figuras mediadoras y referentes de la población gitana

Conocer la diversidad cultural y lingüística de la sociedad actual y desarrollar actitudes favorables hacia el conocimiento y el encuentro con los otros

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

CUADRO 6.4. Indicadores de desarrollo integral. Sector público.

	ACTUACIÓN	NIVEL DE ACTUACIÓN	CRECIMIENTO PERSONAL
PREVENCIÓN	Colectivos específicos	Servicio de apoyo al alumnado inmigrante (SAI) ●	Madrid
		Aulas de enlace ●	Madrid
		Asignación de curso escolar para alumnado con desfase curricular ● ●	Madrid
PROGRAMAS DE RETORNO	Sistema reglado de educación. Sin distinción	Beca Segunda Oportunidad ● ●	Andalucía
		Ley 2/2019 de aprendizaje a lo largo de la vida adulta ● ●	Aragón
		Escuela municipal de Segundas Oportunidades ● ● ●	Cataluña
		Becas para el estudio de Programas de Segunda Oportunidad (2020) ●	Madrid
		Educación de Personas Adultas (EPA) ● ●	País Vasco

REFUERZO EDUCATIVO, FLEXIBILIDAD CURRICULAR, LOGRO ACADÉMICO**CAPACIDAD ECONÓMICA E INSERCIÓN LABORAL****INCLUSIÓN SOCIAL Y CONTRIBUCIÓN AL BIEN COMÚN**

Fomentar la adquisición de competencias lingüísticas y comunicativas básicas del alumnado de nueva incorporación que desconoce el español, escolarizado en centros públicos.

Facilitar la integración escolar y social de alumnado procedente de otros sistemas educativos.

Incorporar al alumnado al curso escolar que mejor se adapte a sus necesidades académicas.

Proporcionar al alumnado un aula en el que pueda relacionarse con un grupo de iguales.

Fomenta la reincorporación al sistema educativo de aquellos estudiantes que no lograron obtener el título de graduado en ESO.

Mejorar las condiciones para encontrar un empleo.

Extender las oportunidades de acceso al aprendizaje formal, no formal e informal de la población adulta en todos sus niveles y modalidades.

Fomenta la conciliación del estudio con la vida familiar y laboral.

Facilitar el retorno al sistema educativo reglado, en el caso de haber abandonado prematuramente los estudios obligatorios.

Capacitar a los jóvenes para poder acceder al mercado laboral. Acompañar, orientar y apoyar a los jóvenes en su transición hacia la vida adulta.

Apoyar económicamente a los estudiantes para que puedan lograr un mayor nivel académico y una mejor incorporación al mundo laboral

Proporcionar una formación básica entendida como el proceso formativo que abarca desde la alfabetización hasta la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria a partir de los 16 años.

Mejora de la participación en la vida sociocultural y laboral.

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

CUADRO 6.4. Indicadores de desarrollo integral. Sector público.

	ACTUACIÓN	NIVEL DE ACTUACIÓN	CRECIMIENTO PERSONAL
PROGRAMAS DE RETORNO	Sistema reglado de educación Sin distinción	Instituto Vasco de Educación a Distancia (IVED) ● ●	País Vasco
	Formación para el empleo. Certificación de profesionalidad	Instituto Vasco de Educación a Distancia (IVED) ● ●	País Vasco

Fuente: elaboración propia.

Nota. En esta relación no se recogen las dos actuaciones de JOOP, incluidas de manera unitaria en el cuadro 6.6.

REFUERZO EDUCATIVO, FLEXIBILIDAD CURRICULAR, LOGRO ACADÉMICO

CAPACIDAD ECONÓMICA E INSERCIÓN LABORAL

INCLUSIÓN SOCIAL Y CONTRIBUCIÓN AL BIEN COMÚN

Proporcionar una formación básica entendida como el proceso formativo que abarca desde la alfabetización hasta la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria a partir de los 16 años.

Mejora de la participación en la vida sociocultural y laboral.

Proporcionar una formación en certificados de profesionalidad que permita la adquisición de contenidos específicos.

Mejora de la participación en la vida sociocultural y laboral.

CUADRO 6.5. Indicadores de desarrollo integral. Iniciativa social.

		ACTUACIÓN	ENTIDAD PROMOTORA	CRECIMIENTO PERSONAL	
P. PREVENCIÓN	Colectivos específicos	Programas con población en situación de vulnerabilidad socioeconómica ● ● ● ●	Fundación ADSIS	Tutorías de autoconocimiento que ayuden a los jóvenes a descubrir quiénes son y lo que quieren.	
		PROMOCIONA ● ● ● ●	Fundación Secretariado Gitano	Fundación Secretariado Gitano	
PROGRAMAS DE RETORNO	Sistema reglado de educación	Jóvenes sin ESO	Dispositivos de inserción laboral y segunda oportunidad ● ● ● ●	Fundación ADSIS	Servicio de orientación y acompañamiento para mejorar expectativas y trabajar competencias personales.
			Curso integrado de la ESO online INAV ●	Siena Educación	
			Aula Taller ● ● ●	Fundación El Llindar	Orientación personalizada e integradora. Los jóvenes desarrollan habilidades sociales y personales con el objetivo que puedan afrontar situaciones adversas y empezar a construirse un futuro próximo de éxito.
		Jóvenes con ESO	Acceso a ciclos formativos ● ●	Fundación El Llindar	
			FP BÁSICA+ESO ● ● ● ●	Peñascal Kooperatiba	Acompañamiento personalizado que favorece la motivación, maduración y su formación como individuo.
			Curso de formación a medida ● ●	Fundación El Llindar	

REFUERZO EDUCATIVO, FLEXIBILIDAD CURRICULAR, LOGRO ACADÉMICO	CAPACIDAD ECONÓMICA E INSERCIÓN LABORAL	INCLUSIÓN SOCIAL Y CONTRIBUCIÓN AL BIEN COMÚN
Refuerzo educativo totalmente personalizada con cada joven.	Acompañamiento en la elaboración del currículum y la búsqueda activa de empleo	Se elaboran talleres para la adquisición de competencias transversales y de habilidades sociales
Plan individualizado de intervención para lograr el éxito académico.	Objetivo de vincular la formación con el empleo para lograr mejores salidas profesionales.	Convertir a los estudiantes gitanos en referentes para su comunidad.
Refuerzo académico personalizado para lograr el graduado en ESO o el retorno al sistema de formación.	Acompañamiento personalizado por un técnico para definir su profesión y mejorar sus oportunidades de acceso al mundo del trabajo.	Desarrollo de acciones que favorezcan el aprendizaje de actitudes adultas a través del uso responsable del tiempo libre, las relaciones, y los recursos existentes en la sociedad.
Aprendizaje a través de la acción tutorial mediante la cual personalizan la tarea formativa para que los alumnos se sientan bien asesorados y guiados a lo largo del curso.		
Se combina el aprendizaje teórico en el aula (30%) con un amplio abanico de talleres profesionalizadores (70%).	Se imparten talleres profesionalizadores con el objetivo de tener una aproximación más fiel al mundo de los oficios y que exploren así su relación con el trabajo.	
Adaptación de contenidos para lograr un Certificado de aprovechamiento propio y la posibilidad de acceder a los Ciclos Formativos de Grado Medio.	Se les acompaña en una formación especializada en un oficio.	
Diseño de itinerarios adaptados a cada persona con la duración y objetivos variables en función de los intereses, necesidades y capacidades.	La formación está estructurada para favorecer la inserción laboral. Con un sistema diseñado para realizar trabajos reales y experiencias laborales en todo el proceso con la posibilidad de formación DUAL	Integrar en la sociedad a personas que están en situación o en riesgo de exclusión.
Ampliar la formación académica con un currículum adaptado a los alumnos.	Mejorar las salidas profesionales y opciones de empleo	

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

CUADRO 6.5. Indicadores de desarrollo integral. Iniciativa social.

	ACTUACIÓN	ENTIDAD PROMOTORA	CRECIMIENTO PERSONAL
PROGRAMAS DE RETORNO Formación para el empleo. Certificación de profesionalidad*	Formación para el empleo ● ● ● ●	Fundación ADSIS	Dotar al estudiante de la seguridad y confianza para lograr un cambio de su situación.
	Itinerario de inserción sociolaboral ● ● ● ●	Fundación Don Bosco	Orientación para el desarrollo de las condiciones personales que deriven en un mayor autoconocimiento fomentando la motivación, responsabilidad y flexibilidad.
	Programas de cualificación inicial ● ●	Fundación Ozanam	
	Escuela Taller conectando ● ● ● ●	Fundación Ozanam	Formación personal complementaria para su desarrollo
	VENTALLers ● ● ● ●	Fundación El Llindar	Acompañamiento a través de tutorías individualizadas proponiéndoles un proceso personal para lograr su madurez.
	Itinerarios personales de experiencia profesional ● ● ● ●	Fundación El Llindar	Acompañamiento personalizado para afrontar la transición del fracaso escolar y el mercado laboral al que quieren acceder.
	Proyecto Passwork ● ● ● ●	Fundación Exit y Fundación ADSIS	Construcción de un proyecto vital trabajando competencias personales.
	Programas de Cualificación Profesional Inicial ● ● ● ●	Fundación Pinardi	Se propone una metodología sistémica logrando que los se conviertan en protagonistas de su propio cambio.

Fuente: elaboración propia.

Nota. En esta relación se ha excluido el programa de Fundación Tomillo Itinerario + y las E20 que se recogen en el cuadro 6.6.

REFUERZO EDUCATIVO, FLEXIBILIDAD CURRICULAR, LOGRO ACADÉMICO	CAPACIDAD ECONÓMICA E INSERCIÓN LABORAL	INCLUSIÓN SOCIAL Y CONTRIBUCIÓN AL BIEN COMÚN
Desarrollo de un plan de trabajo integral y totalmente personalizado	Trabajo por competencias con el objetivo de capacitación para el empleo	Acompañar a los jóvenes para tratar de resolver otras facetas de la vida que faciliten su integración social.
Adquisición de destrezas laborales propias de cada puesto de trabajo al que aspiran.	Mejorar la empleabilidad desarrollando itinerarios de inserción sociolaboral flexible.	Trabajar en la sensibilización y lograr una transformación social para una sociedad más igualitaria y abierta al talento.
Formación basada en oficios para la adquisición de competencias prácticas.	Orientado a la incorporación al sistema laboral finalizando los programas con prácticas en empresas.	
Formación teórico práctica personalizada	Mejorar su empleabilidad, y permitirles reincorporarse al sistema educativo reglado cursando módulos de formación profesional.	El alumnado adquiere formación profesional mediante la realización de servicios de utilidad pública o interés social.
Propuesta de un modelo formativo innovador basado al 100% en los intereses y capacidades de los jóvenes	Talleres profesionalizadores que les permite obtener las habilidades profesionales para acceder al mercado laboral.	Apertura del programa durante todo el año para que los estudiantes puedan incorporarse y dejar el mismo con flexibilidad para adaptándose a su situación.
Contenidos adaptados a las necesidades de cada estudiante con un foco práctico para el desempeño profesional.	Enfocados a orientar a los jóvenes en su inserción al mundo laboral diseñando los itinerarios con la colaboración del mundo empresarial.	Se trabaja con grupos reducidos para mejorar su relación y atención personalizada.
Formación académica y profesional personalizada en función de gustos y capacidades	El objetivo del proyecto es que los jóvenes construyan un proyecto profesional. Se realiza uncomunicación y relaciones entrenamiento en la búsqueda de empleo.	Se trabajan competencias transversales claves en interpersonales.
Se establece un diseño formativo de capacitación personalizado.	Proponen un itinerario integral de empleo comienzan con el servicio de acogida, valoración y orientación y de modo personalizado	Superar la situaciones de exclusión social a través de la confianza en las capacidades personales de cada uno de los jóvenes, de manera individualizada.

CUADRO 6.6. Indicadores de desarrollo integral. Tres casos de estudio.

	ENTIDAD PROMOTORA	DESCRIPCIÓN	CRECIMIENTO PERSONAL
CASOS DE ESTUDIO	E20 ● ● ● ●	Uno de los principios fundamentales sobre los que se estructuran las escuelas de segunda oportunidad es el del desarrollo integral de la persona, más allá de lo académico o lo profesional. De ahí que los itinerarios personales que se plantean no busquen solamente el retorno al sistema educativo de jóvenes que lo han abandonado, sino que pretenden un tratamiento holístico de la persona.	Proporcionar experiencias motivadoras y espacios de reflexión que lleven a la responsabilización con su situación favoreciendo su desarrollo personal.
	IVAJ JOVE OPORTUNITAT- JOPP ● ● ● ●	JOVE OPORTUNITAT nace como un programa que parte de una visión de la persona joven como persona, con un proyecto vital integral: personal, social y ético, y también profesional. Cuenta con los siguientes módulos: 1) Desarrollo personal. 2) Desarrollo social. 3) Construcción de un "proyecto profesional". 4) Preparación del retorno a los estudios (formación académica). 5) Convivencia. Ocio educativo.	Orientación personal del estudiante para la construcción de un proyecto global de vida para mejorar sus expectativas, motivación y responsabilidad.
	FUNDACIÓN TOMILLO ITINERARIO+ ● ● ● ●	El itinerario+ responde a la necesidad de plantear una formación y acompañamiento a los jóvenes que habían abandonado el sistema educativo. Se trata de una propuesta que no solo conecta distintos elementos si no que los integra. Se da así una respuesta completa que incluye elementos académicos, vocacionales y profesionales logrando así un enfoque integral.	Se persigue el autoconocimiento del joven, la introspección, el control y gestión de las emociones, y fortalecer la autoestima fundamental para posteriormente desarrollar la parte académica.

Fuente: elaboración propia.

REFUERZO EDUCATIVO, FLEXIBILIDAD CURRICULAR, LOGRO ACADÉMICO

Una formación innovadora a través de itinerarios flexibles e individualizados que permiten una continuidad educativa.

CAPACIDAD ECONÓMICA E INSERCIÓN LABORAL

Un acompañamiento integral con refuerzo en competencias básicas y laborales.

INCLUSIÓN SOCIAL Y CONTRIBUCIÓN AL BIEN COMÚN

Un apoyo integral en demandas sociales y una especial atención a las personas jóvenes más vulnerables.

Preparación académica personalizada en función de su nivel de estudios que les permita incorporarse al sistema educativo u obtener certificados de profesionalidad.

El objetivo es la mejora de la empleabilidad del joven participante con la construcción de un "proyecto profesional" a través de una orientación profesional que se obtiene gracias a la visita de empresas a las que pueden optar para la realización de sus prácticas.

El objetivo de convivir, compartir, crecer, ser solidarios y empáticos a través de la relación con otros.

Aprendizaje Basado en Proyectos con enfoque en Aprendizaje y Servicio Solidario incorporando aquellos elementos que inciden directamente en la autonomía y la capacidad de autogestión de los estudiantes.

Integración de la vocación en la vida práctica con una personalización de las prácticas en las que el orientador con la intermediación empresarial, busca el encaje perfecto entre las necesidades de la empresa y las habilidades del joven.

Se trabaja la conciencia social, para que ellos mismos se autoperciban como agentes de cambio de su propio contexto y de la realidad.

7. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El abandono educativo temprano de la educación y la formación (AET) constituye un problema de primer orden en España; y, dadas las ramificaciones que posee en diferentes ámbitos socioeconómicos, se puede considerar poliédrico. De ahí que abordarlo resulte una tarea compleja que requiere de un análisis pormenorizado.

Estas conclusiones y recomendaciones intentan desgranar todos los factores que inciden en el problema con el objetivo de localizar los posibles fallos del sistema, así como las oportunidades de intervención, de forma que puedan servir a las instituciones públicas y privadas para la definición de los instrumentos capaces de revertir el alto índice de abandono educativo temprano y alcanzar los objetivos marcados en este ámbito.

Enumeramos, a continuación, las principales conclusiones del estudio:

De tipo cuantitativo:

1. El fracaso escolar o no haber completado con éxito la educación secundaria obligatoria constituye una característica común de una parte muy destacable de los jóvenes que abandonan sus estudios. Este fenómeno guarda relación con el entorno socioeconómico de los jóvenes y sus hogares, ya que tanto la renta familiar disponible como el país de origen y el nivel educativo de los padres y madres influyen de manera decisiva en las cifras de abandono. La vulnerabilidad económica del hogar, junto con la existencia de unos niveles de estudios escasos en los progenitores, pueden ser factores determinantes del aumento de la tasa de abandono educativo temprano.
2. El abandono educativo temprano (AET) se configura como un fenómeno claramente masculino, que aumenta a medida que crece la edad de los jóvenes. De ahí que una intervención preventiva y temprana, focalizada en la educación primaria y en los alumnos varones, podría incrementar el éxito en la política del programa de reducción de la tasa de abandono.
3. Pese a que entre 2005 y 2020 se ha producido una importante reducción en la tasa de AET en España (48,4%), el índice promedio es todavía alto en comparación con otros países con nuestro mismo nivel de desarrollo, mientras que las diferencias regionales son muy abultadas. Las menores tasas las registra la cornisa cantábrica; el sur, el este de España y los archipiélagos, por su parte, concentran las mayores cifras. Detrás de esta diversidad regional se encuentra sobre todo la diferencia de sus factores socioculturales y económicos, junto con la diversidad de políticas y programas aplicados.

4. El análisis de la situación de los que abandonan la educación de manera temprana (AET) en el mercado laboral arroja los siguientes resultados, que se pueden consultar con todo detalle en el informe:
- La tasa de empleo de los que abandonan suele ser menor que la de los que continúan los estudios y obtienen niveles educativos superiores.
 - Los que abandonan sufren más el paro y tardan más en salir de él.
 - Tienen peores empleos.
 - Cuando se considera el tiempo desde el fin o el abandono de los estudios, los que abandonan sufren más la temporalidad y, además, reciben salarios algo menores.
 - En la segunda etapa de la juventud, entre los 25 y 35 años, la situación de los que abandonan sigue siendo peor que la de los que continuaron los estudios.
 - En periodos de bonanza, la situación de los que abandonan no es excesivamente mala, mientras que, durante las crisis, se deteriora mucho.
 - No es lo mismo abandonar con la ESO que hacerlo sin haber obtenido ese título.
5. Fomentar el estudio más allá de la primera etapa de la secundaria es uno de los objetivos de la Comisión Europea; pero muchos de los indicadores laborales analizados en este informe muestran que, al menos hasta los 35 años, la brecha fundamental se da entre los que no han obtenido la ESO y el resto de los niveles. Sería necesario, por tanto, centrarse como objetivo prioritario en aquellos que están en riesgo de abandonar sin haber obtenido el título de la ESO, sin descuidar a su vez la continuación de los estudios más allá de la ESO.
6. Conviene remarcar que, si se elevara artificialmente el nivel educativo de la población –concediendo, por ejemplo, el título de la ESO a todos–, es dudoso que la situación en el mercado laboral de una parte de los que obtuviesen el título de manera administrativa mejorara sustancialmente. Esa falta de mejora laboral se reproduciría si las características personales que impiden aprobar los exámenes y obtener el título de la ESO influyesen negativamente en el éxito laboral. De ser así, aumentar el nivel educativo artificialmente, por vía administrativa, serviría de poco en el mundo del trabajo remunerado. En cualquier caso, investigaciones y evaluaciones en esta línea serían muy útiles para la toma de decisiones.

De tipo cualitativo:

1. A lo largo del estudio cualitativo llevado a cabo, se ha puesto de manifiesto que el abandono educativo temprano es un fenómeno complejo, multicausal y en el que interactúan factores personales (falta de motivación, percepción negativa sobre la propia capacidad, malas decisiones), factores asociados a la institución escolar (transiciones educativas, repetición, relación negativa con el profesorado, orientación insuficiente, *bullying*) y factores asociados al contexto (desestructuración y problemas familiares, malas influencias entre iguales, pertenencia a minorías).
2. Una vez conocidos los factores desencadenantes de la decisión final de abandono desde la perspectiva del alumno, se pueden sugerir algunas medidas positivas dirigidas a la mejora de la situación actual.

- Uno de los aspectos más llamativos es el escaso grado de conciencia de los alumnos en el momento en que se produce la decisión de abandono, un hecho que deja patente el alto porcentaje de arrepentimiento posterior respecto de dicha decisión. En ese sentido, parece lógico pensar en la necesidad de articular procesos de orientación educativa más eficaces que traten de mitigar los aspectos personales (atención personalizada), educativos (orientación académica y profesional) y sociales (consecuencias a largo plazo de la decisión) vinculados al abandono.
 - La vivencia de las clases escolares por parte de personas con trayectorias susceptibles de abandono suele ser, por lo general, muy negativa. Son muchos los que consideran, por una parte, que los aprendizajes de la escuela no son útiles para la vida; y, por otra, que los estándares de aprendizaje superan sus capacidades. En este sentido, parece razonable llevar a cabo una flexibilización de los estándares de aprendizaje y de los mecanismos evaluativos, ya que las consecuencias a largo plazo de un alto porcentaje de abandono son más perjudiciales que las que se derivarían de dicha flexibilización. Además, en las escuelas se deberían articular de manera complementaria procesos de renovación pedagógica capaces de generar un vínculo mayor entre el alumno y la escuela.
 - Otro aspecto que merece reflexión es la percepción que existe del itinerario educativo exitoso. En ese sentido, sería oportuno que el sistema educativo admitiera formas de éxito escolar distintas de las más academicistas y dirigidas a la formación universitaria, así como ofrecer esta variedad de formas de aprendizaje de manera proactiva, y no como mera reacción frente al fracaso en el currículum general. En los alumnos que abandonaron el sistema de enseñanza se ha detectado un intenso rechazo hacia la institución educativa; un rechazo consolidado a lo largo de sus reiteradas experiencias de fracaso que, en muchos casos, retrasa o incluso llega a impedir el posterior retorno escolar.
3. En cuanto a la decisión de retorno, se ha visto cómo la relación entre los que abandonan y el mercado de trabajo (que se traduce en desempleo, empleo precario y estancamiento) es el principal desencadenante de dicha decisión, aunque también se recogen otros motivos como migraciones forzadas, el aliento familiar, o la simple necesidad de “hacer algo”. Desde el punto de vista institucional, estos son algunos aspectos que deberían marcarse como objetivos de mejora.
- Respecto a los itinerarios de retorno, ha sido habitual encontrar alumnos que han pasado por distintas vías para reengancharse al sistema educativo, incluso de manera simultánea. En algunos casos, esa situación genera una complementariedad productiva que contribuye a que el alumno finalice los estudios matriculados; en otros casos, sin embargo, esa misma situación deriva de la falta de información y de una evaluación poco realista de las posibilidades de completar la formación escogida, provocando itinerarios erráticos y nuevos abandonos. En ese sentido, sería sumamente recomendable articular canales de comu-

nicación con los alumnos que se plantean retornar a la formación, de manera que conozcan adecuadamente las opciones de las que disponen y las exigencias que plantea cada una de ellas, y puedan tomar la decisión más provechosa en función de sus circunstancias.

- Los esfuerzos públicos en relación con el abandono escolar deben ir dirigidos a evitar la decisión de abandono antes que a deshacerla. En ausencia de políticas públicas e instrumentos que favorezcan el retorno, quienes abandonan el sistema de enseñanza son abandonados por el sistema. Dado el gran volumen de abandono que caracteriza el caso español, es necesario incentivar programas que favorezcan las decisiones de retorno; para ello resultaría interesante desarrollar formatos de retorno al sistema educativo que implicasen una mayor colaboración público-privada.

Relacionadas con los programas e intervenciones:

1. La mayoría de los programas de prevención son financiados y ejecutados por las administraciones educativas o por los propios centros escolares. La mayor parte de los programas de retorno, por su parte, los desarrollan entidades sociales con financiación mixta o privada, y su número es considerablemente menor.
2. Si bien la prevención constituye la clave de una política educativa, al mismo tiempo sería recomendable la existencia de un mayor número de programas dirigidos a los jóvenes que han abandonado el sistema educativo desde un enfoque holístico, abarcando, además del ámbito académico, el desarrollo personal, social y relacional.
3. Los resultados de la mayor parte de los programas desarrollados por las administraciones públicas no han sido objeto de evaluación; entre los programas promovidos por iniciativas sociales solo algunos han iniciado alguna evaluación externa que aporte evidencia sobre los resultados obtenidos.
4. El estudio evidencia la necesidad de una mayor coordinación de las administraciones en cuanto a las políticas sociales ante problemas complejos en los que intervienen diversas variables explicativas, como es el caso del abandono escolar: no solo de las consejerías de educación y empleo, sino también de administraciones locales, servicios sociales, Institutos de la juventud y cultura.
5. En el ámbito específico de la Formación Profesional se observa un intento de mayor armonización por parte del Ministerio de Educación y Formación Profesional, que ha asumido recientemente mayores competencias en lo relativo a la formación profesional para el empleo.

Relacionadas con enfoques basados en el desarrollo integral del alumnado:

1. Desde el punto de vista de la investigación educativa, sería conveniente profundizar en los efectos de una concepción del hecho educativo bajo el concepto de *Whole Child Development* (WCD): la vinculación de este término al problema del abandono escolar temprano se propone en este informe como un punto de partida.

2. Desde el punto de vista metodológico y del diseño de este estudio sobre el AET, los criterios para la recopilación de datos de tipo cuantitativo y cualitativo, así como la explotación de los mismos, han permitido ampliar el alcance y el interés del trabajo, al aplicar una perspectiva de desarrollo integral del alumnado. El abandono se estudia no solo como un problema del sistema educativo, sino como un problema de las personas que pasan por el sistema.
3. Desde el punto de vista de los recursos educativos y sociales para aplicar esta perspectiva de desarrollo integral, hay que reforzar la formación de los educadores y de los orientadores profesionales de los sistemas formativos y para el empleo para detectar a tiempo las señales que envían los alumnos en riesgo de abandono.
4. Como justificación adicional para la aplicación de este diseño en las intervenciones sobre abandono, los casos de estudio y otros programas reseñados muestran buenos resultados cuando los problemas subyacentes al abandono se abordan desde una perspectiva de formación integral. Sin embargo, se observa una carencia significativa de la importancia al crecimiento personal, parámetro sobre el que convendría profundizar para mejorar una respuesta sistémica al AET.
5. Desde el punto de vista del impacto de este enfoque, sería aconsejable reforzar el diseño de las intervenciones educativas bajo esta perspectiva DI, detallando actuaciones para el refuerzo de sus diferentes componentes y aplicar herramientas de evaluación *ex ante*, propiciando el estudio de casos piloto que puedan seguir longitudinalmente el desarrollo educativo y laboral de los estudiantes que han participado en estos programas.

Bajo una inspiración de desarrollo integral, destacamos una recomendación para el conjunto de los operadores del sistema educativo: para que las intervenciones respondan a políticas de prevención y de retorno, para que abandonar no sea una opción, es imprescindible estrechar la cooperación entre las administraciones públicas y la iniciativa social, asumiendo la singularidad de cada centro, de cada familia, de cada profesor y tutor y, sobre todo, de cada estudiante.

Concluimos esta sección citando de nuevo el Documento de Bases sobre *Liderazgo para una educación integral*. “Educar a cada ser humano no es adornar su existencia, sino ayudarlo a completarse a sí mismo, capacitarle para funcionar como ser humano, es decir, aprender a ser hombre, a ser mujer; ello significa estimular hábitos, generar y comunicar valores, sobre todo, intelectuales y morales, porque son estos los que nos hacen crecer y nos distinguen como seres humanos, nos capacitan para la reflexión y para la acción, configuran nuestra conciencia y capacitan nuestra libertad, es decir, personas cuya razón ordena y cuya orientación ético-moral asigna una finalidad y un sentido a todo lo que hacen”.

8.1. Políticas y programas de las administraciones públicas

8.1.1. Ministerio de Educación y Formación Profesional

NOMBRE DEL PROGRAMA/ ENTIDAD PROMOTORA	PROA+ / Ministerio de Educación y Formación Profesional
OBJETIVOS	Lograr disminuir el rezago educativo significativo, la desconexión de la escuela, los altos índices de repetición y absentismo, las bajas tasas de idoneidad y el riesgo de fracaso escolar y de abandono temprano. Se trata de una medida especialmente dirigida a aquellos centros que muestren indicadores más altos de pobreza educativa.
DESTINATARIOS	Alumnado de Primaria, ESO y Bachillerato.
RECURSOS FINANCIEROS	40.000.000 euros.
COLABORACIONES	Establece mecanismos de coordinación con las CC.AA. (ET2020).
RESULTADOS	PROA + se implementa por primera vez en este curso escolar.

NOMBRE DEL PROGRAMA/ ENTIDAD PROMOTORA	PROEDUCAR / Ministerio de Educación y Formación Profesional
OBJETIVOS	Situar la tasa de abandono escolar temprano por debajo del 15%. Aglutina medidas para que todo el alumnado consiga las competencias necesarias para evitar el fracaso y el abandono escolar; propone un conjunto de acciones formativas dirigidas al profesorado y a la transformación organizativa y metodológica de los centros.
DESTINATARIOS	Alumnado de ESO, especialmente de 1º y 2º curso, y jóvenes de 18 a 24 años que han abandonado el sistema educativo (Reincorpórate, no reglado).
RECURSOS FINANCIEROS	20.000.000 euros.
COLABORACIONES	Establece mecanismos de coordinación con las CC. AA. (ET2020).
RESULTADOS	El programa está en desarrollo y no se ha evaluado todavía.

NOMBRE DEL PROGRAMA/ ENTIDAD PROMOTORA	Programa para la orientación y refuerzo para el avance y el apoyo de la educación Ministerio de Educación y Formación Profesional
OBJETIVOS	Reducir el fracaso escolar y el abandono escolar temprano con los siguientes indicadores de progreso: -Tasa de éxito escolar. -Tasa de abandono escolar temprano.
DESTINATARIOS	Alumnado de 5º y 6º de Primaria y de ESO, escolar y extraescolar.
RECURSOS FINANCIEROS	2018: 82.208.638 euros 2019: 81.367.107 euros
COLABORACIONES	Está coordinado mediante la cooperación del MEFP y las CC. AA.
RESULTADOS	El programa sigue en desarrollo, por lo que todavía no se ha evaluado.

8.1.2. Comunidades autónomas

ANDALUCÍA

NOMBRE DEL PROGRAMA/ ENTIDAD PROMOTORA	Formación Profesional Básica Consejería de Educación de la Junta de Andalucía
OBJETIVOS	Reducir el abandono escolar temprano, facilitar la permanencia en el sistema educativo, fomentar la formación a lo largo de la vida y contribuir a elevar el nivel de cualificación permitiendo al alumnado obtener un título Profesional Básico y completar las competencias del aprendizaje permanente.
DESTINATARIOS	Cumplir simultáneamente los siguientes requisitos: <ul style="list-style-type: none">- Tener cumplidos quince años, o cumplirlos durante el año natural en curso, y no superar los diecisiete años de edad en el momento del acceso ni durante el año natural en el que se inicia.- Haber cursado el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria o, excepcionalmente, haber cursado el segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria.- Haber sido propuesto por el equipo educativo a los padres, madres o tutores legales para la incorporación a un ciclo formativo de Formación Profesional Básica.
RESULTADOS	La oferta en el presente curso 2020-2021 es de 575 ciclos de FP Básica en Andalucía; el número de plazas para el primer año de los ciclos es de 11.413 plazas, distribuidas en 578 unidades. El número de titulados en el curso 2019-2020 en FP Básica ha sido de 3.741. El 20% del total de las plazas ofertadas para los estudios de FP de Grado Medio está destinado a personas cuyo requisito es tener la titulación de FP Básica, habiéndose ofertado 3.959 plazas para este cupo para el curso 2020-2021.

NOMBRE DEL PROGRAMA/ ENTIDAD PROMOTORA	Programa Beca 6000 Consejería de Educación de la Junta de Andalucía
OBJETIVOS	Facilitar la permanencia en el sistema educativo del alumnado que curse estudios oficiales de bachillerato o de ciclos formativos de grado medio de formación profesional en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Andalucía y compensar la ausencia de ingresos como consecuencia de la dedicación de la persona solicitante al estudio.
DESTINATARIOS	Puede obtener la condición de persona beneficiaria de las becas el alumnado que curse estudios oficiales de bachillerato o de ciclos formativos de grado medio de formación profesional en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Andalucía que cumpla los requisitos establecidos en Ley 38/2003.
RECURSOS DESTINADOS	La cuantía de la beca es de 6.000 euros por curso académico y se devenga a razón de 600 euros por mensualidad vencida desde septiembre de 2019 hasta junio de 2020. Presupuesto: 30.212.477 euros

ARAGÓN

NOMBRE DEL PROGRAMA/ ENTIDAD PROMOTORA	Ley 2/2019 de aprendizaje a lo largo de la vida adulta en la Comunidad Autónoma de Aragón
OBJETIVOS	Extender las oportunidades de acceso al aprendizaje formal, no formal e informal de la población adulta en todos sus niveles y modalidades, además de garantizar que las personas adultas puedan adquirir las titulaciones del sistema educativo no universitario mediante una oferta adaptada a sus necesidades y que permita la conciliación del estudio con la vida familiar y laboral.
DESTINATARIOS	Todas aquellas personas adultas que han superado la edad de escolarización ordinaria y que emprenden en la Comunidad Autónoma de Aragón una actividad de aprendizaje personal, social o de mejora y actualización de su cualificación profesional. Atención preferente a las personas con menor cualificación o en riesgo de exclusión social o laboral, los jóvenes carentes de cualificación que se encuentren fuera del sistema educativo y aquellas personas que pudieran presentar necesidad específica de apoyo educativo. Se podrá incluir en procesos socioeducativos extraordinarios a aquellas personas que presenten especiales necesidades sociales o graves dificultades de adaptación escolar.
RECURSOS DESTINADOS	A través de medios propios, entidades locales o concurrencia a subvención INAEM con fondos europeos.

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

ARAGÓN

ACUERDOS DE COLABORACIÓN

Colaboración con el Instituto Nacional Aragonés de Empleo (INAEM) para la realización y certificación de los Cursos y Pruebas Libres de Competencias Clave N2 y N3 y para la realización y certificación de Certificados de Profesionalidad (Nivel 1, 2 y 3). Se llevan a cabo acuerdos de colaboración entre el Gobierno de Aragón y las Diputaciones Provinciales. Cada curso escolar cada una de las 3 Diputaciones Provinciales (DPZ-Zaragoza, DPT-Teruel y DPH-Huesca) convoca ayudas a Entidades Locales de su provincia para el desarrollo de actividades de educación permanente. Asimismo, el Departamento de Educación, Cultura y Deporte realiza convocatoria de subvención anual a Entidades Locales de la Comunidad Autónoma de Aragón para el desarrollo de actividades de educación permanente.

RESULTADOS

En cuanto a los datos generales tras el proceso de evaluación, la Consejería de Educación adjunta la información en la siguiente tabla referente a los resultados académicos por ofertas formativas, en el alumnado de 18 a 24 años. Los alumnos pueden estar matriculados en varias enseñanzas simultáneamente.

ENSEÑANZA	ALUMNADO			MATRÍCULA			APROBADOS		
	TOTAL	H	M	TOTAL	H	M	TOTAL	H	M
Formación Inicial	214	137	77	364	236	128	131	66	65
Competencias Clave N-2	133	59	74	264	118	146	41	11	30
Competencias Clave N-3	20	10	10	52	28	24	15	7	8
Educación Secundaria para Personas Adultas	846	457	389	4.656	2.449	2.207	2.153	997	1.156
Acceso a Ciclos Formativos de Grado Medio	95	39	56	451	185	266	48	20	28
Acceso a Ciclos Formativos de Grado Superior	146	62	84	636	279	357	55	27	28
Atención sociosanitaria a personas en el domicilio	3	1	2	9	3	6	6	3	3
Operaciones básicas de restaurante y bar	3	0	3	16	0	16	6	0	6
Atención sociosanitaria a personas dependientes en instituciones sociales	13	1	12	49	1	48	32	1	31
Dinamización de actividades de tiempo libre educativo infantil y juvenil	4	2	2	12	4	8	12	4	8
Dirección y coordinación de actividades de tiempo libre educativo infantil y juvenil	1	1	0	4	4	0	3	3	0
Operaciones auxiliares de servicios administrativos y generales	2	0	2	8	0	8	8	0	8
Promoción e intervención socioeducativa con personas con discapacidad	3	1	2	3	1	2	1	0	1
Masajes estéticos y técnicas sensoriales asociadas	9	0	9	19	0	19	12	0	12
Cuidados estéticos de manos y pies	6	0	6	22	0	22	18	0	18
FPB Carpintería y mueble	17	17	0	119	119	0	16	16	0

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

ARAGÓN

RESULTADOS	ALUMNADO			MATRÍCULA			APROBADOS			
	ENSEÑANZA	TOTAL	H	M	TOTAL	H	M	TOTAL	H	M
FPB Actividades de panadería y repostería	6	3	3	36	18	18	18	12	6	
Tutorización en Educación a Distancia	304	166	138	310	169	141	67	40	27	
Español como lengua nueva	735	474	261	781	506	275	127	68	59	
Aula Mentor	99	53	46	106	56	50	54	34	20	
Cursos de Promoción y Extensión Educativa	157	88	69	187	102	85	42	25	17	
Preparación pruebas libres y acceso Universidad	87	44	43	88	44	44	14	9	5	
Cursos de idiomas	173	77	96	184	84	100	23	8	15	
ENSEÑANZA	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	
Acceso Grado Superior (solo modalidades)	122	64	58	246	128	118	16	10	6	
Totales	3.198	1.756	1.442	8.622	4.534	4.088	2.918	1.361	1.557	

ASTURIAS

NOMBRE DEL PROGRAMA/ ENTIDAD PROMOTORA **Contrato-programa para la mejora del éxito escolar**
Consejería de Educación del Principado de Asturias

OBJETIVOS	<p>General del contrato-programa: Incrementar el número de jóvenes que obtienen el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y el número de los que continúan su formación en la educación post-obligatoria.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Promover modelos de gestión y organización ajustados a la realidad y necesidades de cada centro docente. – Fomentar la coordinación y el trabajo en equipo de los profesionales del centro docente que participan en el proceso de aprendizaje del alumnado. – Mejorar la coordinación del centro docente con el entorno, y optimizar el empleo de los recursos que el mismo pone a su disposición. – Fomentar la participación real de las familias en la vida del centro. – Impulsar la aplicación de cambios organizativos y metodológicos que permitan el seguimiento individualizado del alumnado para el desarrollo de sus competencias, así como dar respuesta a las necesidades educativas desde una perspectiva inclusiva. – Promover la cultura de la autoevaluación como práctica cotidiana de los centros. – Promover gradualmente la autonomía de los centros en la búsqueda de respuestas educativas que contribuyan al desarrollo de las competencias para todo su alumnado.
DESTINATARIOS	48 centros educativos.
RECURSOS DESTINADOS	Financiado por el FSE.
ACUERDOS DE COLABORACIÓN	El C-P es un acuerdo entre los centros educativos y la Consejería de Educación, Cultura y Deporte cuya finalidad es incrementar el éxito escolar de todo el alumnado, a través de la puesta en marcha en los centros de un Plan de mejora para alcanzar tal fin. Dicho acuerdo se materializa en un contrato de colaboración, por el que el centro educativo adquiere el compromiso de incrementar el éxito escolar de sus estudiantes y la Consejería se compromete a acompañar a los centros en el proceso de cambio, proporcionando el apoyo y los recursos necesarios para la implementación de un Plan de mejora, respetando la autonomía de éstos para la organización y gestión de sus recursos.
RESULTADOS	El Contrato-Programa se desarrolla a lo largo de cuatro fases. Pone en marcha un proceso de reflexión-acción, de modo que cada fase se planifique a partir de la evaluación de las actuaciones realizadas en la anterior y de las consiguientes propuestas de mejora. Los centros disponen de cuatro cursos para superar dichas fases y lograr sus objetivos de éxito escolar.

CANARIAS

**NOMBRE DEL PROGRAMA/
ENTIDAD PROMOTORA** **Programa para la mejora de la convivencia (PROMECO)**
Consejería de Educación de Canarias

OBJETIVOS

- Garantizar una educación común de calidad para todo el alumnado, de manera que facilite la prevención del absentismo y del abandono escolar temprano, así como la permanencia en el sistema educativo.
- Favorecer la consecución de los objetivos y la adquisición y el desarrollo de las competencias en las distintas etapas educativas que conforman la enseñanza básica y obligatoria y, en consecuencia, la obtención del título de Graduado en ESO, facilitando el acceso al currículo en función de las necesidades y características del alumnado, y contribuyendo a la superación de las necesidades que presente.

DESTINATARIOS A los Programas para la Mejora de la Convivencia se podrá incorporar alumnado escolarizado en los tres primeros cursos de la Educación Secundaria Obligatoria.

RECURSOS FINANCIEROS	CÁLCULO				
	COSTE DOCENTE 2020	A1-24 IMA	A1-24 IME	A-2-21 ESO IMA	A-2-21 ESO IME
TOTAL MENSUAL		2.970,54	3.300,15	2.794,14	3.090,79
COSTE ANUAL CON SEGURIDAD SOCIAL		46.589,91 €	51.759,52 €	43.823,26 €	48.475,92 €
COSTE ANUAL MUFACE		35.646,45 €	39.601,77 €	33.529,66 €	37.089,46 €
COSTE ANUAL FX		43.844,50 €	48.709,47 €	41.240,88 €	45.619,37 €

RESULTADOS	PROMECO	
	N.º total de alumnado	928
Que repite curso	188	20%
Que aprueba y promociona de curso	405	44%
Que por estar repitiendo promociona de curso	172	19%
Que no promociona y accede a la FPB	155	17%
Que no continúa con los estudios	8	1%

En cuanto a los datos cuantitativos de PROMECO, durante el primer trimestre del curso 2018-2019 participaron 61 centros y 1038 alumnos.

**NOMBRE DEL PROGRAMA/
ENTIDAD PROMOTORA** **Atención Específica en el cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria (POSTPMAR)**
Consejería de Educación de Canarias

OBJETIVOS

- Garantizar una educación común de calidad para todo el alumnado, de manera que facilite la prevención del absentismo y del abandono escolar temprano, así como la permanencia en el sistema educativo.
- Favorecer la consecución de los objetivos y la adquisición y el desarrollo de las competencias en las distintas etapas educativas que conforman la enseñanza básica y obligatoria y, en consecuencia, la obtención del título de Graduado en ESO, facilitando el acceso al currículo en función de las necesidades y características del alumnado, y contribuyendo a la superación de las necesidades que presente.

DESTINATARIOS Podrá participar el alumnado de cuarto curso, que, a juicio del equipo docente, presente dificultades relevantes de aprendizaje, que precise de una metodología específica a través de una organización de los contenidos y las actividades prácticas, y que tenga posibilidades de titular, siempre que concurra alguna de las siguientes circunstancias y una vez oído al propio alumnado, los padres, las madres o las personas que legalmente lo representen:

- Alumnado que en la actualidad está cursando el segundo año de los Programas de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento, y esté en condiciones de promocionar a 4.º curso de la ESO.
- Alumnado que cursa 3.º de la ESO por primera vez, ha repetido alguna vez en Educación Primaria o en Educación Secundaria Obligatoria, y se propone para su promoción al cuarto curso por cumplir con los criterios excepcionales de promoción.
- Alumnado que está repitiendo 3.º ESO y ha repetido en Primaria u otro curso de ESO.
- Alumnado que está repitiendo 3.º de la ESO, no ha repetido ni en Primaria ni en la ESO, y promocione al cuarto curso con materias sin superar.
- Excepcionalmente, alumnado que está cursando 4.º de la ESO o POSTPMAR por primera vez en el curso actual y no esté en condiciones de titular.

En todos los casos el alumnado debe cumplir con los requisitos de edad y permanencia en la etapa, establecidos con carácter general.

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

CANARIAS

RECURSOS FINANCIEROS	CÁLCULO COSTE DOCENTE 2020	A1-24 IMA	A1-24 IME
	TOTAL MENSUAL	2.970,54	3.300,15
	COSTE ANUAL CON SEGURIDAD SOCIAL	46.589,91 €	51.759,52 €
	COSTE ANUAL MUFACE	35.646,45 €	39.601,77 €
	COSTE ANUAL FX	43.844,50 €	48.709,47 €
RESULTADOS	POSTPMAR		
	N.º total de alumnado	2090	100%
	Alumnado titulado	1609	77%
	Accede a Bachillerato de Ciencias	49	2%
	Accede a Bachillerato: Humanidades y CCSS	379	18 %
	Accede a Bachillerato: Arte	59	3%
	Accede a Ciclos Formativos de GM	1021	49%
	Accede a otras enseñanzas	77	4%
	Accede al mundo laboral	64	3%
	Accede a pruebas de acceso a los CCFF	138	7%
	Alumnado no titulado	481	33%
	ALUMNADO TITULADO POSTPMAR	1609	100%
	Accede a Bachillerato de Ciencias	49	3%
	Accede a Bachillerato: Humanidades y CCSS	379	23%
	Accede a Bachillerato: Arte	59	4%
	Accede a Ciclos Formativos de GM	1021	63%
	Accede a otras enseñanzas o al mundo laboral	101	4%
	ALUMNADO NO TITULADO POSTPMAR	481	100%
	Accede a otras enseñanzas	77	16%
	Accede al mundo laboral	64	13%
	Accede a pruebas de acceso a los CCFF u otras enseñanzas	138	29%
	Permanece un año más en el curso	202	42%
En cuanto a los datos cuantitativos de POSTPMAR, durante el primer trimestre del curso 2018-2019 participaron 167 centros y 2141 alumnos.			

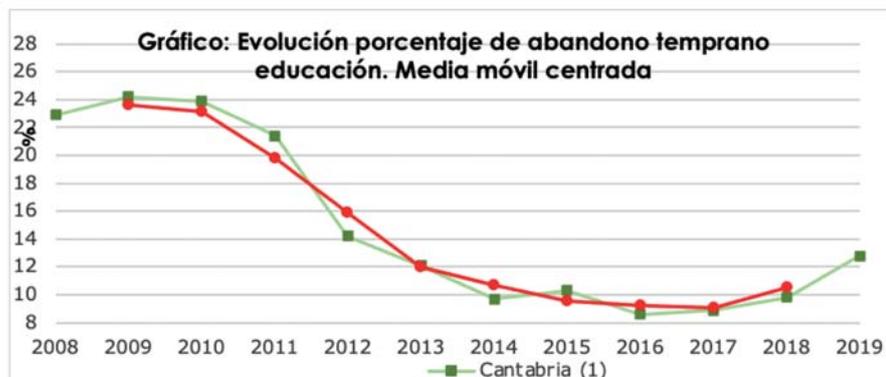
CANTABRIA

NOMBRE DEL PROGRAMA/ ENTIDAD PROMOTORA	Plan regional de prevención del absentismo y el abandono escolar Consejería de Educación de Cantabria
OBJETIVOS	Promover la incorporación y la asistencia continuada del alumnado al proceso educativo y evitar el absentismo, factor de desigualdad y de riesgo de exclusión social que influye negativamente en el desarrollo personal del alumno y limita su formación para el ejercicio de sus derechos como ciudadano.
DESTINATARIOS	Tiene carácter preventivo, pero posteriormente de control del alumnado absentista de 6 a 16 años. Es de carácter preceptivo para todo el alumnado de Cantabria hasta los 16 años.
RECURSOS DESTINADOS	De manera concreta, dos profesores responsables del programa junto a la Unidad Técnica de atención a la Diversidad y Convivencia y todo el profesorado del centro, desde los profesores de aula, hasta el Departamento de Orientación y Equipo Directivo.
ACUERDOS DE COLABORACIÓN	Hay diferentes organizaciones sociales que colaboran con el programa (Plataforma Romanés, Fundación Secretariado Gitano, Fundación Diagrama), así como múltiples asociaciones de diferentes perfiles. Siempre en función del alumnado y sus necesidades.

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

CANTABRIA

RESULTADOS A corto plazo no es posible hacer una valoración cuantitativa de los resultados del programa. La Orden se publicó en 2013, hace 7 años. En la gráfica se puede ver la evolución de la Tasa de Abandono Temprano de la Educación en los años anteriores y posteriores a la puesta en marcha del Plan. Se evalúa de manera cualitativa una vez al año en la Comisión Regional de Absentismo.



NOMBRE DEL PROGRAMA/ ENTIDAD PROMOTORA Programa de inclusión social / Consejería de Educación de Cantabria

OBJETIVOS Promover actividades que favorezcan y faciliten el enganche académico de menores en claro riesgo de exclusión social y escolar. El asesoramiento y la intervención se realizan desde una metodología holística y se dirigen tanto a las personas menores como a sus familias y a los centros educativos donde se encuentran escolarizadas.

DESTINATARIOS Alumnos de 14 a 16 años en claro riesgo de exclusión social.

RECURSOS DESTINADOS 60.000€

ACUERDOS DE COLABORACIÓN La Fundación Diagrama es una fundación de ámbito nacional e internacional que trabaja desde 1991 con personas en situación de conflicto y/o dificultad social. Se trata de una subvención nominativa que se renueva anualmente.

RESULTADOS El curso 2019-2020 es el primer curso en el que un alumno alcanza la titulación de ESO. En total los alumnos se distribuyen en tres aulas. El curso pasado, de 26 alumnos que acudieron al aula, 9 continúan este curso, 7 abandonan el programa en 2º ESO sin intención de continuar estudios reglados, 9 continúan con una Formación profesional Básica y 1 titula ESO, sin intención, por el momento, de continuar sus estudios. Al final de curso presentan una memoria cualitativa y cuantitativa, así como las propuestas de mejora. A lo largo del curso se realiza la coordinación continua con la Unidad Técnica de Atención a la Diversidad y Convivencia.

CASTILLA-LA MANCHA

NOMBRE DEL PROGRAMA/ ENTIDAD PROMOTORA PREPARA-T, ILUSIONA-T Y TITULA-S, REINCORPORA-T Y ACTUALIZA-T
Consejería de Educación de Castilla-La Mancha

OBJETIVOS El programa **Prepara-T**: tiene por objeto preparar al alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria para su paso a la ESO mediante el desarrollo de las competencias clave y mejora de los resultados académicos, reforzando mediante apoyos, el uso de metodologías activas y participativas, así como el uso de medidas organizativas al alumnado que presente especial dificultad en la Competencia en Comunicación Lingüística, la Competencia Matemática, la Competencia Aprender a Aprender y la Competencia Social y Cívica, o presente materias no superadas de cursos anteriores, prioritariamente las de Lengua Castellana y Matemáticas.

El programa **Ilusiona-T**: tiene por objeto apoyar y reforzar al alumnado de 1º de ESO para el desarrollo de las competencias clave y mejora de los resultados académicos, reforzando al alumnado que permanece un año más en 1º de ESO, al que presente especial dificultad en la Competencia en Comunicación Lingüística, la Competencia Matemática, la Competencia Aprender a Aprender y la Competencia Social y Cívica, o presente materias no superadas de la Educación Primaria, prioritariamente las de Lengua Castellana y Matemáticas, mediante apoyos, el uso de metodologías activas y participativas, así como el uso de otras medidas organizativas.

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

CASTILLA-LA MANCHA

	<p>El programa Titula-S: tiene por objeto apoyar y reforzar al alumnado de 4º de ESO para el desarrollo de las competencias clave y mejora de los resultados académicos, reforzando mediante apoyos, el uso de metodologías activas y participativas, así como el uso de medidas organizativas, al alumnado que proviene de grupos de 2º de PMAR, alumnado repetidor y alumnado que promociona por haber agotado las posibilidades de repetición en la etapa, que presentan especial dificultad en la Competencia en Comunicación Lingüística, la Competencia Matemática, la Competencia de Aprender a Aprender y la Competencia Social y Cívica.</p>
OBJETIVOS	<p>El programa Reincorpora-T: tiene como objetivo la realización de proyectos de actividad de segunda oportunidad dirigido a jóvenes de 16 a 30 años que hayan abandonado sus estudios sin obtener titulación y se financia con la dotación del fondo social europeo y el programa Operativo de Empleo Juvenil (Garantía Juvenil). Este Programa Operativo tiene como objetivo final reducir la tasa de paro juvenil, incluidos los jóvenes que han finalizado su etapa formativa, pero tienen dificultades para encontrar empleo. Así, la prioridad del mismo es que los o las jóvenes mayores de 16 años y menores de 30 puedan recibir una oferta de empleo, de educación o formación tras haber finalizado sus estudios o quedar desempleados.</p> <p>El programa Actualiza-T: tiene como objetivo la mejora de la formación docente.</p>
DESTINATARIOS	<p>El programa Prepara-T: alumnado matriculado en 5º y 6º de Educación Primaria que presente dificultades en la adquisición de las competencias de la etapa y precise medidas de inclusión y ajustes educativos dentro del aula ordinaria.</p> <p>El programa Ilusiona-T: alumnado de primer curso de la ESO que se incorpora o se incorporó con áreas pendientes de la etapa de Educación Primaria, que tenga dificultades para conseguir las competencias y precise medidas de inclusión y ajustes educativos dentro del aula ordinaria.</p> <p>El programa Titula-S:</p> <ul style="list-style-type: none">- Alumnado que procede de 2º curso de PMAR y promociona a 4º curso de ESO.- Alumnado matriculado en 4º de ESO sin superar materias de niveles anteriores, (prioritariamente Lengua Castellana y Literatura y/o Matemáticas) y precise medidas de inclusión y ajustes educativos dentro del aula ordinaria.- Alumnado que permanece en 4º curso de ESO y precisa medidas y ajustes educativos dentro del aula ordinaria.- Alumnado de 4º curso de ESO que ha agotado las posibilidades de repetición en la etapa y precisa medidas y ajustes educativos dentro del aula. <p>Programa Actualiza-T: Dirigido a profesorado de centros públicos.</p> <p>Programa Reincorpora-T: dirigido a jóvenes de 16 a 30 años que hayan abandonado sus estudios sin obtener titulación.</p>
RECURSOS FINANCIEROS	<p>Gasto Total del Plan para el II Plan de Éxito Educativo y Prevención del Abandono Educativo Temprano, para el curso escolar 2019-2020 (centros públicos): 13.614.896 euros, dando cobertura a 713 centros educativos públicos.</p>
RESULTADOS	<p>Los datos analizados del I Plan de Éxito Educativo y Prevención del Abandono Temprano en Castilla-La Mancha reflejan que un total de 1.100 alumnas y alumnos consiguieron titular y promocionar respecto al curso anterior siendo la mejora de la Promoción de un 0,14% a través del Programa Prepara-T y de un 1, 93% del Programa Titula-S. A su vez, el índice de mejora de alumnado que obtiene en Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria es de un 2,26% mediante las actuaciones llevadas a cabo a través del Programa Titula-S.</p> <p>Asimismo, el nivel de satisfacción de la comunidad educativa respecto a la implementación del Plan ha sido muy satisfactorio.</p> <p>No se dispone de datos del impacto del II Plan de Éxito Educativo y Prevención del Abandono Temprano de Castilla-La Mancha.</p>

CASTILLA Y LEÓN

NOMBRE DEL PROGRAMA/
ENTIDAD PROMOTORA

Programa para la Mejora del Éxito Educativo
Consejería de Educación de Castilla y León

OBJETIVOS

- Lograr el acceso a una educación inclusiva de calidad para todo el alumnado, realizando actuaciones preventivas del fracaso y abandono escolar temprano.
- Establecer medidas acordes con los principios que guían el programa, como son: el refuerzo y la inclusión, el seguimiento y el acompañamiento, el enriquecimiento y la profundización.
- Promover la implicación de los centros en la aplicación de medidas que favorezcan no sólo el éxito educativo, sino también la integración del alumnado y la participación de las familias adecuándolas a las necesidades del propio centro y de su entorno.
- Facilitar el clima de convivencia en el centro para contribuir a la mejora de los resultados escolares.
- Incrementar el rendimiento del alumnado repetidor para acercarlo a un nivel mayor de competencia.
- Aumentar la tasa de promoción y titulación del alumnado, con especial atención al alumnado más vulnerable.
- Alcanzar el máximo desarrollo posible de las capacidades personales del alumnado y, en todo caso, de los objetivos establecidos con carácter general en cada etapa educativa.
- Consolidar la utilización de metodologías activas orientadas hacia la educación inclusiva, en los procesos de enseñanza aprendizaje.

En cuanto a la duración de los programas, cabe señalar que las dos primeras medidas de apoyo y refuerzo en Primaria y Secundaria se desarrollan de septiembre a junio, la medida de acompañamiento a la titulación en 4.º de ESO se desarrolla de enero a junio y las medidas de impartición de clases extraordinarias se desarrollan durante el mes de julio.

DESTINATARIOS

El programa es preventivo y está dirigido a la enseñanza reglada, en concreto al alumnado que precise apoyo y refuerzo educativo del proceso de aprendizaje, preferentemente en áreas y materias instrumentales; enriquecimiento curricular o extracurricular; así como acompañamiento educativo y mayor orientación académica, profesional, social y/o convivencial, para desarrollar al máximo sus capacidades personales, adquirir las competencias correspondientes, incrementar el rendimiento escolar y alcanzar los objetivos generales de cada etapa educativa.

- Apoyo y refuerzo fuera del período lectivo al alumnado de 4.º, 5.º y 6.º cursos de educación primaria.
- Impartición de apoyo y refuerzo fuera del período lectivo al alumnado de 1.º y 2.º cursos de educación secundaria obligatoria.
- Acompañamiento a la titulación en 4.º curso de educación secundaria obligatoria.
- Impartición de clases extraordinarias fuera del período lectivo al alumnado de 4.º curso de educación secundaria obligatoria. Preparación pruebas extraordinarias.
- Impartición de clases extraordinarias de inglés fuera del período lectivo al alumnado de 4.º curso de educación secundaria obligatoria. Preparación de pruebas extraordinarias.

RECURSOS FINANCIEROS

Estas medidas están cofinanciadas por el FSE-Programa Operativo De Empleo, Formación y Educación 2014-2020 dentro de la actuación: Programa de Orientación y Refuerzo para el avance y apoyo de la educación.

RESULTADOS

Incremento de personas con estudios E. Primaria CINE1 o E. Secundaria CINE2 que obtienen una cualificación tras su participación.

Las distintas medidas son evaluadas anualmente a través de:

- Los informes realizados por el profesorado que imparte los apoyos y refuerzos.
- Las encuestas que cumplimentan los alumnos participantes y sus familias.
- Las memorias que elaboran los centros que las desarrollan.

Los resultados del informe ejecutivo se hacen públicos a través del Informe del Consejo Escolar de Castilla y León.

CATALUÑA

NOMBRE DEL PROGRAMA/ ENTIDAD PROMOTORA	Èxit Consejería de Educación de Cataluña
OBJETIVOS	Mejorar los aprendizajes básicos y acompañar al alumnado en el paso de Educación Primaria a Educación Secundaria Obligatoria. Es un programa de carácter preventivo del Área de Innovación, Programas y Formación del Consorcio de Educació de Barcelona.
DESTINATARIOS	Alumnado de 5º y 6º de primaria y de 1º y 2º de ESO.
RECURSOS FINANCIEROS	No se ha obtenido información sobre la financiación.
RESULTADOS	El programa se lanzó en 2001. En el curso 2016-2017 ya se desarrollaba en 43 institutos y 105 escuelas públicas de la ciudad de Barcelona, con una participación de más de 2.600 alumnos.

NOMBRE DEL PROGRAMA/ ENTIDAD PROMOTORA	Èxit Estiu Consorcio de Educació de Barcelona
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Evitar la repetición de curso como consecuencia de los malos resultados académicos. - Mejorar el rendimiento escolar de los alumnos de ESO e incrementar sus tasas de graduación. - Prevenir el abandono prematuro de los estudios.
DESTINATARIOS	Èxit Estiu se dirige a alumnos de 1º a 4º de ESO, priorizando el acceso de aquellos que tengan entre dos y cuatro asignaturas suspendidas en la convocatoria de junio. Esta priorización no ha excluido de la participación en el programa a alumnos que no cumplen el requisito anterior.
RECURSOS FINANCIEROS	No se ha obtenido información sobre la financiación.
RESULTADOS	<p>Los resultados de la evaluación del impacto indican que, en su primer año de funcionamiento (2012-2013), el programa Èxit Estiu tuvo un impacto positivo significativo sobre la mayoría de outcomes académicos considerados. En concreto, ser alumno de un instituto participante implica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un incremento de 3 puntos porcentuales en la probabilidad de aprobar todas las asignaturas (0,08 desviaciones estándar). - Un incremento de 0,2 del número total de asignaturas recuperadas (0,16 desviaciones estándar) y de 0,1 en el número de troncales aprobadas (0,12 desviaciones estándar). De forma más específica, el programa se muestra especialmente efectivo en la recuperación de las materias troncales de lengua catalana, inglés y biología. - Por el contrario, no se manifiestan beneficios de Èxit Estiu en la probabilidad de promocionar de curso. <p>Los impactos son especialmente relevantes en los siguientes grupos de alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alumnos de 2º y 4º de ESO (en comparación con alumnado de otros cursos). En particular, para el alumnado de 4º de ESO, el programa comporta, además de un incremento en el número de asignaturas recuperadas, un aumento estadísticamente significativo en la probabilidad de obtener el título de Graduado en Secundaria (5 puntos; 0,11 desviaciones estándar). - Alumnos con 4 o más asignaturas suspendidas en junio (en comparación con alumnos con menos materias por recuperar).

NOMBRE DEL PROGRAMA/ ENTIDAD PROMOTORA	Pla Educatiu d'Entorn 0-20 Consorcio de Educació de Barcelona
OBJETIVOS	Lograr el éxito educativo de todo el alumnado. Esto se concreta en la prevención, detección e intervención ante el absentismo y abandono escolar. Además, se propone crear itinerarios formativos personalizados y orientar a nivel comunitario al alumnado de 0 a 20 años y sus familias. Se trata de un programa piloto que propone a centros educativos la implementación de planes de manera experimental.
DESTINATARIOS	Niños y jóvenes de 0 a 20 años de los centros educativos públicos y privados concertados. Actualmente participan 51 centros educativos catalanes.
RECURSOS FINANCIEROS	No se ha obtenido información sobre la financiación.
RESULTADOS	El programa comenzó en 2019, por lo que todavía no hay información pública sobre los resultados, aunque está diseñada una evaluación inicial y una evaluación de impacto.

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

CATALUÑA

NOMBRE DEL PROGRAMA/ ENTIDAD PROMOTORA	Promoción del pueblo gitano Consortio de Educació de Barcelona
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none">- Conseguir la escolarización plena del alumnado gitano en Cataluña en las diferentes etapas del sistema educativo mediante la prevención, diagnóstico y actuación precoz contra el absentismo escolar y el fracaso escolar.- Contribuir al éxito escolar y la promoción sociolaboral del alumnado gitano.- Potenciar la visibilidad y los valores de la cultura gitana en el currículo escolar y la vida del centro.
DESTINATARIOS	Alumnos de etnia gitana.
RECURSOS FINANCIEROS	No se ha obtenido información sobre la financiación.
RESULTADOS	No se ha obtenido información sobre los resultados.

NOMBRE DEL PROGRAMA/ ENTIDAD PROMOTORA	Escuela municipal de Segundas Oportunidades Consortio de Educació de Barcelona
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none">- Acompañar, orientar y apoyar a los jóvenes en su transición hacia la vida adulta.- Facilitar su retorno al sistema educativo reglado, en el caso de haber abandonado prematuramente los estudios obligatorios.- Capacitarlos para poder acceder al mercado laboral.
DESTINATARIOS	La escuela se dirige a jóvenes con edades comprendidas entre los 16 y los 25 años que se encuentran en alguna de estas situaciones: <ul style="list-style-type: none">- Haber abandonado los estudios sin haberse graduado en la ESO.- Tener el graduado de ESO, pero haber dejado de estudiar o estar en paro y sin cualificación profesional.
RECURSOS FINANCIEROS	No se ha obtenido información sobre la financiación.
RESULTADOS	No se ha obtenido información sobre los resultados.

COMUNIDAD DE MADRID

NOMBRE DEL PROGRAMA/ ENTIDAD PROMOTORA	Plan Marco de Prevención y Control del absentismo escolar Consejería de Educación y Juventud
OBJETIVOS	Pretende definir un proceso mediante el cual se faciliten respuestas al problema para garantizar la continuidad de la escolarización del período obligatorio a través de la prevención, la identificación y la intervención. El objetivo general es asegurar la asistencia regular de los alumnos a sus centros educativos en la etapa de escolarización obligatoria.
DESTINATARIOS	Todo el alumnado de 6 a 16 años.
ACUERDOS DE COLABORACIÓN	Se basa en un marco de colaboración interinstitucional entre la Consejería de Educación y Juventud, la Dirección General de Infancia, Familias y Natalidad de la Comunidad de Madrid y los Ayuntamientos. Se estructura en cinco Direcciones de Área Territoriales que coordinan la prevención y control del absentismo escolar.
RECURSOS FINANCIEROS	Por cada 10.000 habitantes empadronados, o fracción, hasta un máximo de 700 euros. Por cada 1.000 alumnos escolarizados, o fracción, hasta un máximo de 500 euros. Por cada 10 alumnos con expediente de absentismo, o fracción, hasta un máximo de 350 euros.
RESULTADOS	No se ha obtenido información sobre los resultados.

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

COMUNIDAD DE MADRID

NOMBRE DEL PROGRAMA/ ENTIDAD PROMOTORA	Becas para el estudio de Programas de Segunda Oportunidad (2020) Consejería de Educación y Juventud
OBJETIVOS	Apoyar económicamente la realización de los siguientes estudios, en modo presencial: <ul style="list-style-type: none">- Curso de preparación de la prueba para la obtención del Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, para mayores de 18 años.- Curso de formación específico, para el acceso a ciclos formativos de Formación Profesional de Grado Medio.
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none">- Curso de Formación Profesional de Grado Medio.- Curso de formación específico, para el acceso a ciclos formativos de Formación Profesional de Grado Superior.- Curso de Formación Profesional de Grado Superior.- Programas profesionales, dirigidos a la obtención de Certificados de Cualificación Profesional de nivel 1 por alumnos que no tengan título de Educación Secundaria Obligatoria.
DESTINATARIOS	Alumnos que, a fecha de finalización del plazo de presentación de solicitudes, cumplan los siguientes requisitos: <ul style="list-style-type: none">- Estar inscrito en el fichero del Sistema Nacional de Garantía Juvenil, con la condición de beneficiario.- Ser mayor de 16 años y menor de 30.
ACUERDOS DE COLABORACIÓN	Se basa en un marco de colaboración interinstitucional entre la Consejería de Educación y Juventud, la Dirección General de Infancia, Familias y Natalidad de la Comunidad de Madrid y los Ayuntamientos. Se estructura en cinco Direcciones de Área Territoriales que coordinan la prevención y control del absentismo escolar.
RECURSOS FINANCIEROS	La dotación de las becas, con carácter general, será de 2.800 euros anuales.
RESULTADOS	No se ha obtenido información sobre los resultados.

NOMBRE DEL PROGRAMA/ ENTIDAD PROMOTORA	Programa Mejora Aprendizaje y Rendimiento (PMAR) Consejería de Educación y Juventud
OBJETIVOS	Los Programas de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento son una medida de atención a la diversidad destinada al alumnado que precise de una metodología específica a través de la organización de contenidos, actividades prácticas y de materias diferente a las establecidas con carácter general, con la finalidad de que los alumnos puedan cursar el cuarto curso por la vía ordinaria y obtengan el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.
DESTINATARIOS	Aquellos alumnos que, habiendo cursado tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria, presenten dificultades relevantes de aprendizaje y no estén en condiciones de promocionar al cuarto curso.
RECURSOS FINANCIEROS	No se ha obtenido información sobre la financiación.
RESULTADOS	No se ha obtenido información sobre los resultados.

NOMBRE DEL PROGRAMA/ ENTIDAD PROMOTORA	Servicio de apoyo al alumnado inmigrante (SAI) Consejería de Educación y Juventud
OBJETIVOS	El SAI es un servicio de apoyo itinerante al inmigrante y de asesoramiento, cuyo objetivo es facilitar la incorporación educativa del alumnado inmigrante que se escolariza a lo largo del curso escolar, en especial cuando no domina el español.
DESTINATARIOS	Centros docentes sostenidos con fondos públicos que impartan las etapas obligatorias, preferentemente los que escolaricen alumnado inmigrante que no se ha incorporado previamente a las Aulas de Enlace.
RECURSOS FINANCIEROS	No se ha obtenido información sobre la financiación.
RESULTADOS	No se ha obtenido información sobre los resultados.

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

COMUNIDAD DE MADRID

NOMBRE DEL PROGRAMA/ ENTIDAD PROMOTORA	Asignación de curso escolar para alumnado con desfase curricular Consejería de Educación y Juventud
OBJETIVOS	Tener en cuenta las circunstancias, conocimientos, edad e historial académico de los alumnos que acceden al sistema escolar de forma tardía de modo que se puedan incorporar al curso más adecuado a sus características y conocimientos previos, con los apoyos oportunos, y de esta forma continuar con aprovechamiento su educación.
DESTINATARIOS	Los alumnos con edades entre siete y doce años que presenten un desfase en su nivel de competencia curricular de más de dos años podrán ser escolarizados en el curso inferior al que les correspondería por edad. Para este alumnado se adoptarán las medidas de refuerzo necesarias. Los alumnos con edades entre trece y dieciséis años que presenten un desfase en su nivel de competencia curricular de más de dos años podrán ser escolarizados en el curso Inferior al que les correspondería por edad, siempre que dicha escolarización les permita completar la etapa en los límites de edad establecidos con carácter general. Para este alumnado se adoptarán las medidas de refuerzo necesarias.
DESTINATARIOS	Los alumnos que cumplan diecisiete o dieciocho años en el año natural en el que finaliza el curso escolar y que, carentes de un título homologable al título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, deseen incorporarse al sistema educativo podrán ser escolarizados en cuarto de Educación Secundaria Obligatoria.
RECURSOS FINANCIEROS	No se ha obtenido información sobre la financiación.
RESULTADOS	No se ha obtenido información sobre los resultados.

NOMBRE DEL PROGRAMA/ ENTIDAD PROMOTORA	Aulas de enlace Consejería de Educación y Juventud
OBJETIVOS	Posibilitar atención específica al alumnado procedente de sistemas educativos extranjeros que se integra en el sistema educativo español y presenta graves carencias lingüísticas, mediante programas específicos que le permitan eliminar dichas carencias. Acortar el tiempo para la completa integración de este alumnado en el sistema educativo español y facilitar la incorporación al curso correspondiente.
DESTINATARIOS	Los alumnos escolarizados por primera vez en la Comunidad de Madrid de tercero, cuarto, quinto y sexto curso de Educación Primaria y los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria.
RECURSOS FINANCIEROS	No se ha obtenido información sobre la financiación.
RESULTADOS	No se ha obtenido información sobre los resultados.

COMUNIDAD VALENCIANA

NOMBRE DEL PROGRAMA/ ENTIDAD PROMOTORA	Programa de aula compartida para la ESO (PAC) Consejería de Educación de la Comunidad Valenciana
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none">- Reducir el absentismo escolar con una oferta educativa diversa, adaptada a las diferentes necesidades, intereses, motivaciones y aspiraciones del alumnado.- Prevenir el abandono escolar prematuro y fomentar la integración socioeducativa del alumnado.- Reforzar las competencias clave y las aptitudes necesarias para la prevención y el tratamiento de los comportamientos disruptivos.- Ofrecer un espacio alternativo que mejore la experiencia educativa del alumnado.- Crear un entorno de cooperación.- Optimizar el desarrollo personal, intelectual, social y emocional del alumnado.- Potenciar la incorporación al mundo laboral.- Debe existir un acuerdo de colaboración entre el centro docente y las corporaciones locales o entidades colaboradoras, con experiencia en el trabajo socioeducativo con adolescentes en riesgo de exclusión social.
DESTINATARIOS	Se puede incorporarse al PAC el alumnado de primer ciclo de ESO que: <ul style="list-style-type: none">- Presente riesgo de exclusión social y dificultades de adaptación al medio escolar y al entorno educativo.- Haya cursado, al menos, un curso del primer ciclo de ESO.- Tenga tendencia al abandono y al absentismo escolar crónico o muy acentuado.- Tenga escasas expectativas de obtener el título de Graduado en ESO.

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

COMUNIDAD VALENCIANA

DESTINATARIOS	<ul style="list-style-type: none"> - Muestre intención de integrarse en el mundo laboral. - Tenga entre 14 y 16 años, o los cumpla dentro del año natural en que se incorpore en el programa. <p>Con anterioridad a la incorporación del alumnado al programa, el centro tendrá que haber aplicado otras medidas de atención a la diversidad. Cuando finalice el programa (1 año), el alumnado podrá continuar estudios en Formación Profesional Básica o incorporarse al mundo laboral.</p>
RECURSOS FINANCIEROS	3.410.535,00 €
RESULTADOS	Tasa de promoción 39%
NOMBRE DEL PROGRAMA/ ENTIDAD PROMOTORA	Programa de mejora del aprendizaje y del rendimiento (PMAR) Consejería de Educación de la Comunidad Valenciana
OBJETIVOS	Que los alumnos que participen del programa puedan cursar el 4º curso de la Educación Secundaria Obligatoria por la vía ordinaria o por el Programa de refuerzo en 4º de la ESO y obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria a través de una metodología específica y de una organización de los contenidos, actividades prácticas y materias del currículo diferente a la establecida con carácter general.
DESTINATARIOS	Está dirigido al alumnado que presenta dificultades relevantes de aprendizaje no atribuibles a la falta de estudio o esfuerzo.
RECURSOS FINANCIEROS	25.367.105,71 €
RESULTADOS	La tasa de promoción es ligeramente superior a la de los grupos ordinarios de 3º de la ESO, siendo del 87%.
NOMBRE DEL PROGRAMA/ ENTIDAD PROMOTORA	Programa de refuerzo de 4º de ESO (PR4) Consejería de Educación de la Comunidad Valenciana
OBJETIVOS	Que los alumnos que participen en el programa tengan un apoyo extra de contenidos, actividades prácticas y materias del currículo diferente a la establecida con carácter general, y de esta forma, desarrollen las competencias clave y logren los objetivos generales de la etapa.
DESTINATARIOS	Va dirigido al alumnado que muestra interés en obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y que en cursos anteriores ha presentado dificultades generalizadas de aprendizaje. Tiene una duración de un año.
RECURSOS FINANCIEROS	17.707.395,32 €
RESULTADOS	La tasa de promoción es del 88%, siendo ligeramente superior a la de los grupos ordinarios de 4º de la ESO.
NOMBRE DEL PROGRAMA/ ENTIDAD PROMOTORA	Actividades de refuerzo y actividades de extensión educativa: Programa de Orientación y Refuerzo para el Avance y Apoyo en 5º y/o 6º de Educación Primaria (EP) Programa de Orientación y Refuerzo para el Avance y Apoyo en 1º y/o 2º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Consejería de Educación de la Comunidad Valenciana
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Reducir y prevenir el abandono escolar temprano. - Reforzar el desarrollo de las competencias clave del alumnado con dificultades de aprendizaje y necesidad de apoyo socioeducativo. - Favorecer el desarrollo de cambios organizativos y metodológicos para dar respuesta desde una perspectiva inclusiva, e incrementar el porcentaje de alumnado que logra los objetivos y las competencias clave correspondientes.
DESTINATARIOS	Estas actividades están dirigidas al alumnado en riesgo de abandono escolar o en situación de vulnerabilidad matriculado en 5º y 6º de Educación Primaria o en 1º y 2º de ESO en el curso 2019-2020. Para desarrollar las actuaciones establecidas en el Programa de Orientación y Refuerzo para el Avance y Apoyo en la Educación, dentro del marco del PAM, se establece el desarrollo de actividades de refuerzo y actividades de extensión educativa en 5º y/o 6º de Primaria y 1º y/o 2º de ESO, durante el curso 2019-2020 para los centros de titularidad pública de la Generalitat Valenciana.

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

COMUNIDAD VALENCIANA

RECURSOS FINANCIEROS	6.878.980,71€
RESULTADOS	El proyecto ha sido sometido a un proceso de evaluación externa e interna; siendo el primer curso que se aplica, hay 17.498 alumnos atendidos con este programa y el resultado de la evaluación externa ha sido una media de 8,5 puntos sobre 10.

NOMBRE DEL PROGRAMA/ ENTIDAD PROMOTORA	Programa de actuación para la mejora (PAM) Consejería de Educación de la Comunidad Valenciana
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar intervenciones educativas inclusivas y cambios organizativos y metodológicos que den respuesta a las necesidades educativas desde una perspectiva inclusiva. - Incrementar el porcentaje de alumnado que logre los objetivos y las competencias clave correspondientes. - Aumentar la tasa de titulación del alumnado en la Educación Secundaria Obligatoria. - Reducir el absentismo y el abandono escolar prematuro e incrementar la tasa de escolarización en la educación postobligatoria. - Mejorar la competencia emocional y las habilidades de interacción social del alumnado para conseguir una mayor integración socioeducativa. - Desarrollar acciones para prevenir y compensar las desigualdades en educación desde una perspectiva inclusiva. - Garantizar que el alumnado consiga una competencia plurilingüe efectiva.
DESTINATARIOS	Para el alumnado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria.
RECURSOS FINANCIEROS	36.765.429,43 €

	TIPOLOGÍA	EVALUACIÓN EXTERNA
RESULTADOS	2. Docencia con más de un profesor del aula	7,5
	7. Talleres de refuerzo en Educación Secundaria Obligatoria	7,9
	8. Acompañamiento y/o deberes tutorizados	6,4
	15. Medidas educativas complementarias para el alumnado que permanezca un año más en e mismo curso	6,9
	16. Implementación de medidas de recuperación y atención al alumnado con dificultades	7,8
	19. Actuaciones hacia el alumnado con alto riesgo de exclusión social	6,7
	media	7,2

NOMBRE DEL PROGRAMA/ ENTIDAD PROMOTORA	JOVE OPORTUNITAT – JOOP Institut Valencià de la Joventut –IVAJ–
DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA	El programa JOOP es un “curso” cuyo contenido primordial es la orientación personal y profesional del joven participante, para la construcción de un proyecto global de vida. En él se incluyen contenidos de desarrollo personal, social y profesional, así como contenidos académicos que les permitan retornar a sus estudios.
OBJETIVOS	Reducción del Abandono Educativo Temprano, apuntando a la consecución de la obtención de un título de FP de Grado Medio por el joven participante. En una economía que se dirige a la digitalización y la automatización, estas personas sin formación están en grave riesgo de entrar en su vida adulta el colectivo de los excluidos. Reducir el AET es contribuir a la inclusión.
DESTINATARIOS	Entre 16 y 21 años, siendo siempre prioritarios los más jóvenes (16 y 17 años), en virtud del principio de actuación temprana. Los participantes son jóvenes con bajo nivel de formación con titulación inferior a Bachiller o a FP de Grado Medio. No es requisito haber obtenido el título de la ESO o completado una FP Básica.
RECURSOS FINANCIEROS	Concurso público. 1,5 millones de euros (IVA excluido), siendo cofinanciada al 50% por el Fondo Social Europeo y 50% la Generalitat Valenciana (Institut Valencià de la Joventut –IVAJ–).
RESULTADOS	Se han ejecutado tres ediciones del programa: en 2017 (JOOP-1), 2018 (JOOP-2) y 2019 (JOOP-3) y está en marcha la cuarta edición: JOOP-2020 Se han desarrollado acciones en más de 70 municipios con un total de 1.700 alumnos hasta 2019, de los cuales el 53% pertenecen a colectivos desfavorecidos. El 75% de los alumnos que inician el curso JOOP lo completan. De ellos, el 72% consiguen un trabajo o continúan con su formación académica.

EXTREMADURA

NOMBRE DEL PROGRAMA/ ENTIDAD PROMOTORA	Programa de Éxito Educativo Comunic@. Consejería de Educación y Empleo de Extremadura
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none">- Desarrollar la habilidad para expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita (escuchar, hablar, leer y escribir), y para interactuar lingüísticamente de una manera adecuada y creativa en todos los posibles contextos sociales y culturales, como la educación y la formación, la vida privada y profesional, y el ocio.- Fomentar el hábito lector, tanto de conocimiento como de disfrute personal y social.- Distinguir y utilizar distintos tipos de textos, buscar, recopilar y procesar información, utilizar herramientas de ayuda y formular y expresar los propios argumentos orales y escritos de manera que incida en todas las áreas, materias y ámbitos del currículo.- Utilizar nuevas metodologías favorecedoras del desarrollo de esta competencia, tanto a nivel de comprensión y expresión oral como escrita.- Integrar las Tecnologías del Aprendizaje y la Comunicación (TAC) en el proceso de enseñanza-aprendizaje y de la práctica docente, para el desarrollo de la competencia lingüística, matemática y digital.- Utilizar la biblioteca como eje dinamizador en la recepción, uso, manejo y consulta de las distintas fuentes documentales de las que dispone el centro.- Potenciar el papel del profesor como mediador, facilitador y guía del aprendizaje de los alumnos.
DESTINATARIOS	Dirigido a alumnado de 3º, 4º, 5º y 6º de Educación Primaria, con un enfoque preventivo, se basa en enseñanzas regladas, concretamente: <ul style="list-style-type: none">- Competencia en Comunicación Lingüística- Competencia Matemática- Competencia digital- Competencia Aprender a Aprender
RECURSOS FINANCIEROS	Se financia con fondos públicos de la comunidad, mediante convocatoria abierta a los centros educativos. 1.697.208,15 euros.
RESULTADOS	Tiene una duración de un curso escolar y, en cuanto a los resultados, durante el curso 2018-2019 han participado en este programa 115 centros educativos de primaria, con un total de 115 docentes y 3001 alumnos/as. De ese alumnado participante promocionaron un total de 2755, con una tasa del 91,8%.

NOMBRE DEL PROGRAMA/ ENTIDAD PROMOTORA	REMA Consejería de Educación y Empleo de Extremadura
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none">- Mejorar las expectativas académicas tanto en el propio alumnado como en sus familias y en el entorno escolar.- Potenciar la continuidad y coherencia educativa entre la familia, el centro y el entorno.- Favorecer entre los agentes educativos la reflexión compartida, los procesos de planificación, coordinación y evaluación en beneficio de la mejora de las competencias del alumnado.- Mejorar las competencias básicas y los resultados académicos del alumnado.
DESTINATARIOS	Está dirigido a alumnado de 3º, 4º, 5º y 6º de Educación Primaria y 1º, 2º y 3º de Educación Secundaria y sus familias. Tiene un enfoque preventivo y se basa en enseñanzas regladas, concretamente: <ul style="list-style-type: none">- Competencia en Comunicación Lingüística- Competencia Matemática- Competencia Aprender a Aprender
RECURSOS FINANCIEROS	Se financia con fondos públicos de la comunidad, mediante convocatoria abierta a los centros educativos con un total de 1.815.505,21 euros.
RESULTADOS	Tiene una duración de un curso y durante el curso 2018-2019 han participado en este programa 88 centros educativos de primaria y secundaria de la Comunidad, con un total de 123 docentes y 2.067 alumnos/as. De este alumnado participante promocionan un total de 1754, con una tasa del 84,85%.

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

EXTREMADURA

NOMBRE DEL PROGRAMA/ ENTIDAD PROMOTORA	Impulsa Consejería de Educación y Empleo de Extremadura
OBJETIVOS	Favorecer la transición del alumnado desde la Etapa de E. Primaria a la de Secundaria Obligatoria con la mejora de las competencias relacionadas con los aprendizajes instrumentales. También se persigue la adquisición de hábitos de organización del trabajo y aprendizaje autónomo. El logro de los objetivos de la Etapa se plantea en Lengua Castellana y Literatura y Matemáticas.
DESTINATARIOS	Dirigido a alumnado de 1º de Educación Secundaria. Tiene un enfoque preventivo y se basa en enseñanzas regladas, concretamente: – Competencia en Comunicación Lingüística – Competencia Matemática – Competencia Aprender a Aprender
RECURSOS FINANCIEROS	Se financia con fondos públicos de la comunidad autónoma, mediante convocatoria abierta a los centros educativos con un total de 1.870.577,24 euros.
RESULTADOS	Tiene una duración de un curso y durante el curso 2018-2019 han participado en este programa 125 centros educativos de secundaria de la Comunidad, con un total de 125 docentes y 1994 alumnos/as. De este alumnado participante promocionan un total de 1534, con una tasa del 76,93%.
NOMBRE DEL PROGRAMA/ ENTIDAD PROMOTORA	Programa Experimental “ACTÍVATE” Consejería de Educación y Empleo de Extremadura
OBJETIVOS	Este programa tiene como objetivo general establecer una propuesta innovadora y motivadora de trabajo desde la orientación educativa y profesional para el profesorado de Educación Secundaria Obligatoria con alumnado que se prevé puede estar en riesgo de abandono escolar temprano, de cara a estimular y favorecer su continuidad futura en el sistema educativo. Objetivos específicos: – Impulsar el asesoramiento sobre metodologías activas de enseñanza/aprendizaje con este alumnado, dentro de las medidas ordinarias de cada centro educativo. – Favorecer el trabajo competencial con este alumnado dentro de la Orientación Académica y Profesional, como pilar que garantice el proceso de acompañamiento a lo largo de la vida. – Mejorar las habilidades cognitivas y emocionales de los grupos ordinarios de referencia, dentro de la Acción Tutorial.
DESTINATARIOS	Los destinatarios del programa serán prioritariamente aquellos grupos de alumnos y alumnas de 1º, 2º, 3º de ESO, donde existan uno o varios casos con perfil de riesgo de abandonar el sistema educativo debido a cualquier causa, a juicio del profesorado de orientación educativa con destino en el centro.
RECURSOS FINANCIEROS	ACTÍVATE está financiado íntegramente con fondos pertenecientes al Programa de Cooperación Territorial “PORAAE” (Programa de Orientación y Refuerzo para el Avance y Apoyo en la Educación), establecido mediante Resolución de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional para el avance y apoyo en la educación y la permanencia en el sistema educativo, enmarcándose dentro de las medidas de análisis, sensibilización y difusión. Cuantía: 1.370.264,31 euros.
RESULTADOS	Dado que es su primer año de implantación, aún no se han obtenido datos concretos sobre el alumnado.
NOMBRE DEL PROGRAMA/ ENTIDAD PROMOTORA	Programa CAEP ÍTACA Consejería de Educación y Empleo de Extremadura
OBJETIVOS	El objetivo general del Programa es el de prevenir el abandono escolar temprano en las etapas educativas obligatorias. Objetivos específicos: – Potenciar la motivación del alumnado en riesgo de abandono escolar temprano. – Mejorar el rendimiento académico del alumnado y su desarrollo en los aspectos emocional, relacional y convivencial. – Impulsar la puesta en marcha y desarrollo de proyectos innovadores que fomenten el compromiso con la mejora de la comunidad y el entorno. – Implicar a los diferentes sectores de la comunidad educativa (centro, familias y entidades sociales del entorno) en una iniciativa educativa común, favoreciendo su participación activa. – Establecer vías de comunicación que favorezcan el desarrollo de redes de colaboración entre el profesorado, el centro educativo, asociaciones, familias y demás entidades de la zona.

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

EXTREMADURA

DESTINATARIOS	El Programa lleva desarrollándose desde el curso 2018-2019 en los 24 Centros de Atención Educativa Preferente de Extremadura (conjunto de centros constituido por 18 CEIPs y 6 IES). Es un programa de naturaleza preventiva. Va dirigido prioritariamente al alumnado escolarizado en los niveles de 5º y 6º de Educación Primaria y de 1º a 4º de Educación Secundaria Obligatoria.
RECURSOS FINANCIEROS	954.189,89 euros.
ACUERDOS DE COLABORACIÓN	Se desarrolla en colaboración con entidades de carácter social, educativo y/o sanitario con intervención en la comunidad. En cada uno de los centros en los que se desarrolla el Programa, debe constituirse una Comisión de Trabajo compuesta por el/la docente que lo desarrolla en el centro (coordinador/a) y otras entidades de carácter social, educativo y/o sanitario con intervención en la comunidad. Esta Comisión es la encargada de planificar y evaluar el desarrollo del Plan de Actuación en el centro.
RESULTADOS	En cuanto a los resultados durante el pasado curso 2018-2019, participaron un total de 3.358 alumnos/as, de los cuales han promocionado de curso 2984 (un 88,86 %). El alumnado es dado de baja en el Programa cuando cambia de centro.
NOMBRE DEL PROGRAMA/ ENTIDAD PROMOTORA	Programa para la Mejora del Rendimiento y la Inclusión Socioeducativa Consejería de Educación y Empleo de Extremadura
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Mejorar el rendimiento académico del alumnado, reforzando los contenidos en las materias troncales de Lengua y Matemáticas. - Reducir los niveles de absentismo y fracaso escolar del alumnado en situación de desventaja socioeducativa derivada de factores sociales, económicos, culturales o étnicos que pueden llevar al abandono escolar temprano. - Evitar la exclusión escolar y social del alumnado participante a través del asesoramiento e intervención directa con las familias.
DESTINATARIOS	El Programa lleva desarrollándose de forma ininterrumpida desde el curso 2015-2016 en los 24 Centros de Atención Educativa Preferente de Extremadura (conjunto de centros constituido por 18 CEIPs y 6 Institutos de Educación Secundaria). Es un programa de naturaleza preventiva que está dirigido al alumnado escolarizado en los niveles de 5º y 6º de Educación Primaria y 1º y 2º de Educación Secundaria Obligatoria.
RECURSOS FINANCIEROS	Se financia con fondos públicos de la comunidad, mediante convocatoria abierta a los centros educativos con un total de 855.247,49 euros.
RESULTADOS	En cuanto a los resultados, durante el pasado curso 2018-2019, participaron un total de 490 alumnos/as, de los cuales 415 han promocionado de curso (un 84,69 %). El alumnado que abandona el Programa lo hace cuando se considera que ha alcanzado los objetivos que se perseguían con él, o bien, porque ha cambiado de centro.
NOMBRE DEL PROGRAMA/ ENTIDAD PROMOTORA	Programa Experimental "QUÉDATE" Consejería de Educación y Empleo de Extremadura
OBJETIVOS	<p>El programa cuenta con los siguientes objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apoyar al alumnado en aquellos aprendizajes funcionales que le dificultan el éxito educativo. - Favorecer la creación de un espacio diferente a las aulas, donde este alumnado sienta un entorno más cercano, activo y positivo. - Fomentar el uso de estrategias de aprendizaje motivadoras y activas, a través del aprendizaje basado en proyectos. - Establecer una estrategia de identificación del alumnado con dificultades de aprendizaje o en riesgo de abandono entre el alumnado del primer ciclo de la ESO. - Implicar a la comunidad educativa del centro en el desarrollo del programa, favoreciendo su participación activa. - Tiene un enfoque preventivo y se basa en enseñanzas regladas centradas en dos grandes ámbitos: las competencias clave y el aprendizaje basado en proyectos, que deben ir relacionados con los intereses del alumnado participante y tienen un fuerte componente lúdico y motivador.
DESTINATARIOS	Este Programa va dirigido a alumnado de 1º, 2º y 3º de E.S.O. en riesgo de abandono, fracaso escolar o con dificultades de aprendizaje.
RECURSOS FINANCIEROS	83.889,31 euros.
RESULTADOS	Durante el curso 2018-2019 han participado en este programa 35 centros educativos de secundaria de nuestra Comunidad, con un total de 66 docentes y 464 alumnos/as. De este alumnado participante promocionan un total de 324, con una tasa del 69,82%.

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

EXTREMADURA

NOMBRE DEL PROGRAMA/ ENTIDAD PROMOTORA	Programa Experimental "ILUSION-ARTE" Consejería de Educación y Empleo de Extremadura
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none">- Fomentar el uso de las enseñanzas artísticas como estrategia metodológica innovadora de trabajo de los contenidos curriculares.- Incentivar la motivación del alumnado identificado en riesgo de abandono escolar.- Implicar a la comunidad educativa del centro en el desarrollo del programa, favoreciendo su participación activa.
DESTINATARIOS	Los destinatarios de este programa serán prioritariamente aquellos grupos de alumnos y alumnas de 5º y 6º de Educación Primaria en los que se pudiera identificar uno o varios casos con perfil de riesgo de abandonar el sistema educativo debido a cualquier causa. Opera en colaboración con el área de empleo y se ha efectuado en convocatoria abierta el primer año de creación del programa; posteriormente se han realizado mantenimientos sucesivos de los centros elegidos.
RECURSOS FINANCIEROS	36.596 euros.
RESULTADOS	El impacto esperado tras estas actuaciones es conseguir que este tipo de alumnos sigan en el sistema educativo y se pueda obtener el máximo potencial de cada uno de ellos. De esta manera se trabaja de forma directa la prevención ante problemas de desmotivación, fracaso escolar, altos niveles de ansiedad, rechazo de normas, etc. Actualmente se realiza en 30 centros 26 CEIP y 4 CRA, con 216 profesores para un total de 2296 alumnos (1210 niños y 1086 niñas) durante el curso 2018-2019. Con una tasa de promoción del 95,6 %. El propio proyecto conlleva unos indicadores a corto plazo (4 semanas) y a largo plazo (6 meses), que están siendo recogidos en la plataforma educativa de la Comunidad y son entregados al Fondo Social Europeo como evidencias del programa y para una posterior evaluación.

GALICIA

NOMBRE DEL PROGRAMA/ ENTIDAD PROMOTORA	Mejora de las Competencias clave Consejería de Cultura, Educación y Universidades
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none">- Mejorar la competencia matemática, las competencias básicas en ciencia y tecnología y la competencia en comunicación lingüística.- Identificar las dificultades y los problemas del alumnado en relación con las técnicas instrumentales básicas y fomentar su seguimiento, intervención y mejora en las antedichas competencias.- Elevar los niveles de éxito escolar y reducir la tasa de abandono.
DESTINATARIOS	Todo el alumnado de Educación Primaria, de Educación Secundaria obligatoria y de Formación Profesional Básica.
RECURSOS FINANCIEROS	Desarrollado dentro del modelo Contrato Programa. Se han destinado 5,2 millones de euros a las 9 iniciativas que se realizan este curso lectivo.
RESULTADOS	No se ha obtenido información sobre los resultados.
NOMBRE DEL PROGRAMA/ ENTIDAD PROMOTORA	Prevención del abandono temprano y del absentismo escolar Consejería de Cultura, Educación y Universidades
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none">- Identificar las dificultades del alumnado relacionadas con su estilo de aprendizaje y desarrollar hábitos y técnicas de trabajo intelectual.- Mejorar la adquisición de las competencias clave en el alumnado en riesgo de abandono escolar temprano.- Aumentar las posibilidades de éxito escolar en la enseñanza obligatoria.- Fomentar la participación de todo el alumnado en las actividades del centro, potenciando la motivación y el interés por continuar sus estudios.- Impulsar la coordinación entre organizaciones e instituciones del entorno para disminuir el abandono escolar temprano.
DESTINATARIOS	Alumnado con perfil absentista o con otras circunstancias que constituyan situaciones de especial vulnerabilidad, y que cuente con menor motivación y capacidad para aprender.
RECURSOS FINANCIEROS	Desarrollado dentro del modelo Contrato Programa. Se han destinado 5,2 millones de euros a las 9 iniciativas que se realizan este curso lectivo.
RESULTADOS	No se ha obtenido información sobre los resultados.

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

GALICIA

NOMBRE DEL PROGRAMA/ ENTIDAD PROMOTORA	INCLUÉ-T Consejería de Cultura, Educación y Universidades
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none">- Favorecer la inclusión de los colectivos más desfavorecidos, como el alumnado inmigrante, el retornado o el que está en riesgo de exclusión social.- Promover medidas que fomenten la inclusión, desarrollando estrategias referidas a la inclusión y a la equidad educativa.
DESTINATARIOS	Alumnado con perfil absentista o con otras circunstancias que constituyan situaciones de especial vulnerabilidad, y que cuente con menor motivación y capacidad para aprender.
RECURSOS FINANCIEROS	Desarrollado dentro del modelo Contrato Programa. Se han destinado 5,2 millones de euros a las 9 iniciativas que se realizan este curso lectivo.
RESULTADOS	No se ha obtenido información sobre los resultados.

ISLAS BALEARES

NOMBRE DEL PROGRAMA/ ENTIDAD PROMOTORA	Programa para la Prevención del Abandono Escolar de los Alumnos de Educación Secundaria de las Islas Baleares Consejería de Educación, Universidad e Investigación, de la Comunidad Autónoma de les Illes Balears
OBJETIVOS	<p>El objeto del programa es la creación de un servicio que despliegue todas las actuaciones necesarias que permitan prevenir el abandono escolar, reducir el absentismo escolar y aumentar el número de alumnos que finalizan con éxito la educación secundaria obligatoria mediante la contratación de educadoras y educadores sociales adscritos a Institutos de Educación Secundaria (IES).</p> <ul style="list-style-type: none">- Programa 1. Interculturalismo: Promover la diversidad cultural como un valor y una fuente de enriquecimiento facilitando el acercamiento entre las culturas presentes en el centro educativo y el intercambio cultural.- Programa 2. Prevención, detección e intervención en absentismo escolar: Aumentar la asistencia de los alumnos matriculados en el centro educativo y facilitar el proceso de reincorporación de los alumnos absentistas o de aquellos que han estado un periodo sin escolarizar.- Programa 3. Educación emocional: Potenciar el autoconocimiento y la autoestima de los alumnos, así como estrategias de regulación emocional.- Programa 4. Mejora de la convivencia escolar: Mejorar la convivencia y prevenir el acoso escolar a través de estrategias de resolución de conflictos como la mediación y las prácticas restaurativas.- Programa 5. Coeducación: Promover la coeducación, prevenir y reducir el machismo y la "lgtbfobia" mediante prácticas que corrijan los estereotipos de dominación y dependencia.- Programa 6. Inclusión educativa del alumnado de etnia gitana: Impulsar medidas para la inclusión de la población de etnia gitana a través del trabajo conjunto con figuras mediadoras y referentes de la población gitana.
DESTINATARIOS	<p>Está dirigido a alumnado matriculado en la ESO de centros públicos de educación secundaria de las Islas Baleares y, especialmente, al alumnado que presenta dificultades en el aprendizaje derivadas de causas sociales (situaciones de riesgo, desprotección, vulnerabilidad y/o exclusión social), que se traducen principalmente en abandono y absentismo escolar.</p> <p>Se priorizarán las intervenciones con el alumnado de primero y segundo de la educación secundaria obligatoria y con el alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo por condiciones personales e historia escolar (CP-HE) y por incorporación tardía (IT).</p>
RECURSOS FINANCIEROS	El Programa está financiado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional y cofinanciado por el Fondo Social Europeo en el marco del Programa Operativo de Ocupación, Formación y Educación 2014-2020.
RESULTADOS	El Programa se ha puesto en marcha el 7 de septiembre de 2020, por lo que no hay resultados.

LA RIOJA

NOMBRE DEL PROGRAMA/ ENTIDAD PROMOTORA	Aulas de Inmersión Lingüística (AIL) Consejería de Educación de La Rioja
OBJETIVOS	Las Aulas de Inmersión Lingüística representan una medida de atención a la diversidad encaminada a reducir y prevenir el fracaso escolar y el abandono escolar temprano del alumnado migrante. Se prolongará durante un periodo máximo de 6 meses de asistencia efectiva desde la incorporación del alumno.
DESTINATARIOS	Alumnado extranjero matriculado en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, de Logroño, Lardero y en la Sección de Cervera del río Alhama (adscrita al IES Gonzalo de Bercero de Alfaro), que presenta necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de su incorporación tardía al sistema educativo español y desconocimiento de la lengua española, garantizando su plena inclusión en el sistema educativo.
RECURSOS FINANCIEROS	Cofinanciado por Ministerio de Educación y Formación Profesional, con la cofinanciación del Fondo Social Europeo, en el Programa Operativo "Empleo, Formación y Educación 2014-2020".
NOMBRE DEL PROGRAMA/ ENTIDAD PROMOTORA	Aulas Externas Consejería de Educación de La Rioja
OBJETIVOS	Proporcionar vías alternativas de carácter excepcional que garanticen la adecuación de las actuaciones educativas dirigidas a atender al alumnado escolarizado en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria que presente graves conductas disruptivas o que manifieste dificultades graves de adaptación escolar, nula motivación escolar, absentismo y riesgo de abandono del sistema educativo y/o exclusión social, mediante su incorporación a aulas externas que favorezcan su permanencia en el sistema escolar y le ofrezcan vías alternativas que faciliten su inserción social y transición a la vida adulta. El tiempo máximo que un alumno podrá estar escolarizado en un aula externa será hasta finalizar el curso académico en que cumpla 16 años.
DESTINATARIOS	Los destinatarios de esta medida educativa serán los alumnos escolarizados en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en centros docentes sostenidos con fondos públicos de Logroño, Lardeo, Calahorra y pueblos colindantes a esta última localidad que, a pesar de la adopción de medidas de atención educativa acordes a sus características disponibles en el centro, manifiesten graves dificultades de adaptación escolar y nula motivación escolar, que dificulten el normal desarrollo de las clases, por lo que el riesgo de fracaso o abandono escolar y/o desintegración social en el centro escolar sea considerado grave.
RECURSOS FINANCIEROS	Cofinanciado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional y el Fondo Social Europeo, en el marco del Programa de cooperación territorial de orientación y refuerzo para el avance y apoyo en la educación, en el periodo comprendido entre 01/09/2019-31/08/2020.
NOMBRE DEL PROGRAMA/ ENTIDAD PROMOTORA	Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento (PMAR) Consejería de Educación de La Rioja
OBJETIVOS	Este programa constituye una medida organizativa de los centros para recuperar al alumnado que presenta dificultades de aprendizaje en 2º y 3º de Educación Secundaria Obligatoria. Tiene como finalidad que el alumnado, mediante una metodología específica a través de una organización de contenidos, actividades prácticas y materias del currículo diferente a la establecida con carácter general, alcance los objetivos generales de la etapa y las competencias correspondientes del primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria y pueda seguir cursando las enseñanzas de la etapa por la vía ordinaria, para obtener, por consiguiente, el Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria.
DESTINATARIOS	A alumnado de 2º y 3º de la Educación Secundaria Obligatoria.
RECURSOS FINANCIEROS	Es de aplicación en los centros docentes sostenidos con fondos públicos que, debidamente autorizados por el órgano competente, impartan enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de La Rioja.

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

LA RIOJA

NOMBRE DEL PROGRAMA/ ENTIDAD PROMOTORA	Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA) Consejería de Educación de La Rioja
OBJETIVOS	Establecer mecanismos de colaboración para llevar a cabo los Programas en centros públicos de Primaria y Secundaria con alumnado en situación de desventaja educativa asociada al entorno sociocultural. Este programa tiene por finalidad la mejora en la cantidad y calidad de los aprendizajes, la integración escolar de los alumnos, la participación de las familias y las posibilidades educativas del entorno del centro. En cuanto a la duración: * En Primaria: en los cursos de 5º y 6º. * En Secundaria: en 1º, 2º y 3º ESO.
DESTINATARIOS	Centros públicos de Educación Primaria entre cuyo alumnado haya una proporción significativa de alumnos en desventaja desde el punto de vista educativo. Los destinatarios concretos del programa serán alumnos de 5º y 6º de Educación Primaria seleccionados por el equipo de profesores del centro y especialmente el tutor, que presenten dificultades y problemas en el aprendizaje, en particular cuando estos tengan que ver con el retraso en el proceso de maduración personal, una pobre integración en el grupo y en el centro, ausencia de hábitos de trabajo, retraso en el proceso de aprendizaje de las áreas instrumentales básicas, etc. Centros públicos de Secundaria cuyos alumnos de los tres primeros cursos de Educación Secundaria Obligatoria tengan características similares a los mencionados anteriormente en Primaria.
RECURSOS FINANCIEROS	Financiado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional, con la cofinanciación del Fondo Social Europeo, mediante el Programa Operativo "Empleo, Formación y Educación" 2014-2020.

NOMBRE DEL PROGRAMA/ ENTIDAD PROMOTORA	Programa de Adaptación Curricular en Grupo (PACG) Consejería de Educación de La Rioja
OBJETIVOS	El Programa de Adaptación Curricular en Grupo constituye una medida excepcional de Atención a la Diversidad dirigida a aquel alumnado que valora negativamente el sistema escolar, al que considera excesivamente teórico y alejado de sus intereses. El perfil del alumnado se caracteriza por buscar resultados tangibles y aplicables y que, en el mejor de los casos, pretende una integración inmediata en el mundo laboral. Se trata de una medida de atención a la diversidad encaminada a reducir y prevenir el fracaso escolar y el abandono escolar temprano del alumnado del primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria.
DESTINATARIOS	El Programa de Adaptación Curricular en Grupo irá dirigido al alumnado de Educación Secundaria Obligatoria que acumule un retraso escolar que haga muy difícil su desarrollo educativo en un grupo de primer o segundo cursos de la etapa o que manifieste deficiencias en la convivencia y el comportamiento en el ámbito escolar.
RECURSOS FINANCIEROS	El Programa de Adaptación Curricular en Grupo es una medida financiada por el Ministerio de Educación y Formación Profesional, con la cofinanciación del Fondo Social Europeo, en el Programa Operativo "Empleo, Formación y Educación 2014-2020".

MURCIA

NOMBRE DEL PROGRAMA/ ENTIDAD PROMOTORA	Programa regional de prevención, seguimiento y control del absentismo escolar y reducción del abandono escolar (PRAE) Consejería de Educación de Murcia
OBJETIVOS	Disminuir el absentismo y reducir los índices de abandono del sistema educativo, favorecer la integración del alumnado en el sistema educativo, propiciar el éxito escolar y la culminación de los estudios disminuyendo los índices de fracaso escolar y de bajo rendimiento académico. – Proponer a los centros educativos medidas de prevención del absentismo y abandono escolar. – Garantizar el control y seguimiento de la asistencia al centro educativo. – Favorecer la promoción educativa del alumnado y elevar su éxito escolar. – Promover la actuación coordinada de todas las instituciones implicadas. – Proporcionar un protocolo de intervención, seguimiento y control del absentismo escolar. – Proporcionar un protocolo de derivación de casos entre las instituciones implicadas. – Asegurar la recogida, procesado y análisis de información y datos.

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

MURCIA

DESTINATARIOS	<p>Centros de educación especial y todos los centros docentes públicos y privados concertados del ámbito de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia que impartan las enseñanzas de:</p> <ul style="list-style-type: none">- 2º ciclo de la Educación Infantil- Educación Primaria- Educación Secundaria Obligatoria- Bachillerato- FP Grado Medio <p>De las medidas de prevención del absentismo escolar los alumnos que cursen las enseñanzas del segundo ciclo de la educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria obligatoria.</p> <p>De las actuaciones de seguimiento y control del absentismo escolar que se establecen en el programa PRAE los alumnos menores de edad que cursen las enseñanzas de la educación primaria y la educación secundaria obligatoria.</p> <p>De las actuaciones de reducción del abandono escolar que se establecen en el programa PRAE los alumnos que abandonan los estudios obligatorios sin obtener la titulación básica.</p>
RESULTADOS	<p>A finales de cada curso escolar, los centros educativos evaluarán las actuaciones que se hayan realizado en torno a la prevención, el seguimiento y el control del absentismo escolar y de reducción del abandono del sistema educativo, haciéndolo constar en la memoria final del centro.</p>

NAVARRA

NOMBRE DEL PROGRAMA/ ENTIDAD PROMOTORA	Docencia Compartida Consejería de Educación de Navarra
OBJETIVOS	Fomentar el uso de metodologías activas en los centros educativos navarros. Formar y concienciar a todo el profesorado participante sobre la importancia de la inclusión.
DESTINATARIOS	Es un programa preventivo dirigido a alumnado de ESO y de 5º y 6º de Primaria para centros educativos públicos de Navarra.
RECURSOS FINANCIEROS	Cofinanciado por el Fondo Social Europeo con un presupuesto de 1.000.000€.
RESULTADOS	El programa está actualmente en marcha, aunque con adaptaciones sobre la planificación inicial debido al confinamiento del alumnado y el profesorado en sus hogares.
NOMBRE DEL PROGRAMA/ ENTIDAD PROMOTORA	Refuerzo Extraescolar: Curricular y/o Lingüístico Consejería de Educación de Navarra
OBJETIVOS	Reducir el absentismo escolar y prestar una mejor atención educativa al alumnado socioeconómicamente desfavorecido de 5º y 6º de primaria y de ESO, así como a las nuevas incorporaciones al sistema con carencias severas en lengua vehicular (castellano y/o euskera).
DESTINATARIOS	Es un programa preventivo dirigido a alumnado de 5º y 6º de Primaria y ESO.
RECURSOS FINANCIEROS	Cofinanciado por el Fondo Social Europeo con un presupuesto de 600.000 euros.
RESULTADOS	Es un programa que está en curso, por lo que aún no hay datos.
NOMBRE DEL PROGRAMA/ ENTIDAD PROMOTORA	Programa de Currículo Adaptado (PCA) Consejería de Educación de Navarra
OBJETIVOS	Reducir la tasa de absentismo escolar y disminuir el abandono escolar temprano. Posibilitar al alumnado de alto riesgo de exclusión la continuidad de sus estudios a través de una FP básica.
DESTINATARIOS	Este programa va dirigido al alumnado que, habiendo repetido 1º ESO, sigue sin tener las competencias y conocimientos básicos de ese curso y que presenta situación de riesgo de exclusión y absentismo. En lugar de hacer 2º de la ESO, realizan el curso de currículo adaptado, más enfocado a lo manipulativo y vivencial; y, si lo superan, acceden directamente a FP básica.
ACUERDOS DE COLABORACIÓN	Se colabora con diversas entidades sociales, que se encargan de acoger al alumnado: talleres-escuela, fundaciones, ONG. También está coordinado con Servicios Sociales de Base y equipos de infancia.
RECURSOS FINANCIEROS	Estas entidades colaboradoras reciben una subvención por curso académico y por cantidad de alumnas y alumnos que acogen.

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

NAVARRA

RESULTADOS	Es un programa que está en curso, por lo que aún no hay datos.
NOMBRE DEL PROGRAMA/ ENTIDAD PROMOTORA	Intensificación 5º y 6º Consejería de Educación de Navarra
OBJETIVOS	Reducir el absentismo escolar y prestar una mejor atención educativa al alumnado socioeconómicamente desfavorecido de 5º y 6º de primaria. Fomentar la inclusión educativa.
DESTINATARIOS	Es un programa preventivo dirigido a alumnado de 5º y 6º de Primaria.
RECURSOS FINANCIEROS	Cofinanciado por el Fondo Social Europeo y el Departamento de Educación con un presupuesto de 700.000 euros.
RESULTADOS	Es un programa que está en curso, por lo que aún no hay datos.
NOMBRE DEL PROGRAMA/ ENTIDAD PROMOTORA	Promotores Escolares Consejería de Educación de Navarra
OBJETIVOS	Reducir el absentismo escolar y prestar una mejor atención al alumnado socioeconómicamente desfavorecido. Estrechar lazos y conseguir una mejor coordinación entre los centros educativos y las comunidades y/o servicios sociales de base.
DESTINATARIOS	Es un programa preventivo dirigido a alumnado de ESO y de 5º y 6º de Primaria.
RECURSOS FINANCIEROS	Cofinanciado por el Fondo Social Europeo con un presupuesto de 400.000 euros.
RESULTADOS	Es un programa que está en curso, por lo que aún no hay datos.

PAÍS VASCO

NOMBRE DEL PROGRAMA/ ENTIDAD PROMOTORA	HAMAICA ESKU (11E) Consejería de Educación del País Vasco
OBJETIVOS	Mejorar los resultados de los alumnos que se encuentran en desventaja social, económica y cultural, y reducir el porcentaje de quienes se encuentran ubicados en el nivel inicial en los resultados obtenidos en las diferentes evaluaciones externas realizadas a los centros escolares (PISA, evaluación de diagnóstico (ED)). Una de sus líneas de actuación incluye la reducción del absentismo escolar.
DESTINATARIOS	Centros públicos de Educación Infantil y Primaria y de Secundaria.
RECURSOS FINANCIEROS	No existe una partida económica que directamente se destine a los centros. Se ponen a disposición de estos centros escolares recursos y medidas extraordinarias que contribuyan a disminuir estas diferencias (Comisiones de Servicios para el profesorado; prioridad para acceder a programas del Departamento...).
RESULTADOS	Respecto a la evolución de los resultados escolares se aprecia que la tendencia a la baja observada antes de la puesta en marcha del programa se paraliza e incluso se advierte una ligera mejoría. También se constata un cambio en las expectativas escolares en los miembros de la comunidad educativa y, en varios centros, un descenso significativo del absentismo escolar. Se realizan memorias anuales y una memoria más completa a final de cada trienio que incluye la triangulación de datos académicos, los datos de la evaluación de diagnóstico y cuestionarios ligados a los indicadores del programa que responden conjuntamente la dirección del centro, el asesor de Berritzegune y el inspector del centro.

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

PAÍS VASCO

NOMBRE DEL PROGRAMA/ ENTIDAD PROMOTORA	Programas de refuerzo educativo específico (PREE) Consejería de Educación del País Vasco
OBJETIVOS	Este programa se orienta a la prevención del fracaso escolar y a la mejora de los resultados de las alumnas y alumnos que se encuentran en desventaja social, económica y cultural, para hacer realidad los principios de equidad. Se realizan convocatorias anuales.
DESTINATARIOS	Los programas de refuerzo educativo específico están dirigidos al alumnado escolarizado en primero o segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria, con necesidades específicas de apoyo educativo ligadas a su pertenencia a un medio social o cultural desfavorecido, o por problemas graves de adaptación o fracaso escolar.
RECURSOS FINANCIEROS	Los centros públicos disponen de recursos (incremento profesorado), y los centros privados-concertados reciben ayudas y subvenciones.
RESULTADOS	El Berritzegune zonal se encarga del asesoramiento, seguimiento y valoración del proyecto. Durante el tercer trimestre, se realiza una evaluación conjunta (Direcciones, coordinadores del proyecto y Berritzegune) en la que se analiza el nivel de logro de los resultados del programa. Todo ello queda reflejado en la memoria que debe realizar el centro. La inspección educativa lleva a cabo un seguimiento en los centros para comprobar que el centro cumple con las condiciones y las obligaciones que conlleva la participación en el proyecto.
NOMBRE DEL PROGRAMA/ ENTIDAD PROMOTORA	Programas de mejora del aprendizaje y el rendimiento mediante la diversificación curricular Consejería de Educación del País Vasco
OBJETIVOS	Los programas de mejora del aprendizaje y el rendimiento mediante la diversificación curricular se desarrollan a partir del tercer curso de la Educación Secundaria Obligatoria. Se utiliza una metodología específica a través de la organización de las actividades de enseñanza-aprendizaje, con la finalidad de que los alumnos y alumnas puedan continuar hasta el cuarto curso por la vía ordinaria y obtengan el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.
DESTINATARIOS	Estos programas están dirigidos preferentemente a aquellos alumnos y alumnas que presenten dificultades relevantes de aprendizaje o adaptación al medio escolar, no imputables a falta de estudio o esfuerzo, y que estén en condiciones de obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.
RECURSOS FINANCIEROS	Recursos humanos. Grupos reducidos. Centros concertados a los que se les da una prestación económica.
RESULTADOS	Un porcentaje muy elevado del alumnado que participa en el programa obtiene el título de GESO.
NOMBRE DEL PROGRAMA/ ENTIDAD PROMOTORA	BIDELAGUNA Consejería de Educación del País Vasco
OBJETIVOS	Mejorar los índices de éxito escolar: – Facilitar al alumnado, sobre todo a aquel que no goza de entorno físico ni estímulos adecuados, un acompañamiento y unos medios para dedicar un tiempo complementario a hacer frente a su retraso escolar o a prevenirlo – Mejorar el desarrollo de las competencias básicas. – Mejorar las expectativas que tiene el alumnado sobre sus propias capacidades, y las que tiene el centro sobre su propio alumnado. – Mejorar la relación recíproca entre las familias y el centro.
DESTINATARIOS	Alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria y 1º y 2º de Educación Secundaria. Está dirigido prioritariamente al alumnado con dificultades o retraso escolar relacionado con su situación de desventaja social.
RECURSOS FINANCIEROS	Ayuda económica asignada al centro que se destinará a la contratación de un monitor/a, preferentemente ex alumnas, ex alumnos y estudiantes universitarios.
RESULTADOS	Durante el tercer trimestre todos los centros que participan en el programa realizan una sesión de evaluación conjunta entre el centro y el Berritzegune zonal, en la que se analizan el nivel de logro de los resultados del programa, progreso del alumnado, las dificultades encontradas y las propuestas de mejora del centro para el curso siguiente. Todo ello queda reflejado en la memoria que debe realizar el centro.

PAÍS VASCO

NOMBRE DEL PROGRAMA/ ENTIDAD PROMOTORA	Programas de escolarización complementaria Consejería de Educación del País Vasco
OBJETIVOS	Dar una respuesta a las dificultades del alumnado en el marco del sistema educativo. Tiene una duración anual y el departamento competente en materia educativa establece, mediante convocatorias específicas, las condiciones en que pueden desarrollarse estos proyectos y programas.
DESTINATARIOS	Los Programas de Escolarización Complementaria se dirigen al alumnado de Educación Secundaria Obligatoria de 15 años como máximo (cumplidos a 31 de diciembre del año de inicio del programa). Constituyen una medida de carácter temporal, ya que es deseable una reinserción en el sistema ordinario en cuanto sea posible. Es, asimismo, una medida excepcional que se toma una vez agotadas el resto de medidas de atención a la diversidad previstas en la regulación ordinaria de la ESO, tales como el refuerzo educativo, la adaptación curricular o los proyectos de intervención educativa específica.
RECURSOS FINANCIEROS	Recursos humanos para los centros públicos y económicos a través de subvenciones para los privados-concertados.
RESULTADOS	Al menos una vez al trimestre se hace un seguimiento individualizado del alumnado que siga estos programas. Cuando el nivel de aprendizaje y las condiciones de un alumno o una alumna así lo aconsejen, esta comisión podrá proponer a la Dirección del centro su reintegración en el curso de Educación Secundaria Obligatoria. Con ello se dará por cerrado el expediente abierto con motivo de la inclusión en el programa.
NOMBRE DEL PROGRAMA/ ENTIDAD PROMOTORA	Formación Profesional Básica Consejería de Educación del País Vasco
OBJETIVOS	La principal función de estos estudios es conseguir que los alumnos/as adquieran los conocimientos, habilidades, cualidades y aptitudes que le permitan desarrollar una labor profesional. La formación profesional básica forma parte de la formación profesional del sistema educativo vasco y debe responder a un perfil profesional. Se ordena en ciclos formativos, organizados en módulos profesionales de duración variable.
DESTINATARIOS	A los alumnos y las alumnas que cumplan simultáneamente los siguientes requisitos: <ul style="list-style-type: none">- Tener cumplidos quince años, o cumplirlos durante el año natural en curso, y no superar los diecisiete años de edad en el momento del acceso ni durante el año natural en curso.- Haber cursado el tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria o, excepcionalmente, haber cursado el segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria.- Haber sido propuesto por el equipo docente a los padres, madres o tutores legales para la incorporación a un ciclo de Formación Profesional Básica.
RESULTADOS	La Formación Profesional Básica se consolida como una alternativa eficaz para quienes tienen dificultades para culminar sus estudios básicos y, al mismo tiempo, es un puente hacia el mercado laboral. Además de no engrosar la lista de abandono escolar prematuro, más del 70% de quienes estudian FP Básica logran dar continuidad a su formación académica matriculándose en un módulo de FP de Grado Medio.
NOMBRE DEL PROGRAMA/ ENTIDAD PROMOTORA	Protocolo de actuaciones de la inspección de educación para reducir el absentismo escolar Consejería de Educación del País Vasco
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none">- Velar por el cumplimiento del derecho a la educación para todos/as los/as menores de 6-16 años de la CAPV por medio de su escolaridad en los niveles que constituyen la enseñanza básica (la educación primaria y la educación secundaria obligatoria).- Informar de la situación de desescolarización y de absentismo entre el alumnado de enseñanza básica de su territorio, señalando los centros más afectados por este problema y las propuestas concretas de actuación.- Emitir informe general de la CAPV a la Viceconsejería de Educación para la toma de decisiones oportunas.
DESTINATARIOS	Alumnado matriculado en niveles que constituyen la enseñanza básica y obligatoria (6-16 años). También se hace un seguimiento del absentismo en la escolarización del alumnado de 2º ciclo de Educación Infantil.
RESULTADOS	Todos los cursos escolares se elabora una memoria donde se recogen los datos más significativos y, partiendo de estos, se hacen propuestas de mejora con objeto de seguir disminuyendo el número de alumnos/as absentistas.

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

PAÍS VASCO

NOMBRE DEL PROGRAMA/ ENTIDAD PROMOTORA	Educación de Personas Adultas (EPA) e Instituto Vasco de Educación a Distancia (IVED) Consejería de Educación del País Vasco
DESCRIPCIÓN	<ul style="list-style-type: none">- La Educación de Personas Adultas (EPA) proporciona una formación básica entendida como el proceso formativo que abarca desde la alfabetización hasta la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria. En los centros específicos en la CAPV hay dos modalidades:<ul style="list-style-type: none">• Enseñanza reglada: dirigida a mayores de 18 años o 16 en determinados casos. Dividida en Grados siendo el objetivo del Grado III (Enseñanza Secundaria) la obtención del Título de Graduado en Educación Secundaria.• Enseñanza no reglada: destinada a:<ul style="list-style-type: none">- Colectivos que, careciendo de la titulación necesaria, quieren acceder a estudios de FP Grado Superior (19 años en adelante). Las pruebas para la Universidad son para mayores de 25.- Preparación de pruebas de acceso a los Certificados de Profesionalidad (Lanbide)- Programas que facilitan la utilización de las Tecnologías de la Información y comunicación, así como que desarrollan hábitos socio-culturales saludables y la cultura humanística y artística- Instituto Vasco de Educación a Distancia (IVED)<ul style="list-style-type: none">• Estudios dirigidos a la obtención del Título de GESO por la población de 16 años en adelante• Estudios dirigidos a la obtención del Título de Bachiller por la población de 18 años en adelante
DESCRIPCIÓN	<ul style="list-style-type: none">- Cursos de acceso a los ciclos formativos de grado medio (CFGM) de Formación Profesional para alumnado de 17 años en adelante. o preparación para las pruebas de acceso (17 años en adelante)- Lanbide o centros asociados: obtención de los Certificados de profesionalidad de nivel 1, 2 (GESO o accesos) o 3 (Bachiller o acceso)

8.2. Políticas y programas de iniciativa social

8.2.1. Programas de prevención

NOMBRE DEL PROGRAMA/ ENTIDAD PROMOTORA	Itinerario + Fundación Tomillo
DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA	<p>Itinerario+ está compuesto por cinco bloques principales que constituyen una experiencia de aprendizaje integral que trasciende los esquemas clásicos de educación formal, educación no formal y educación para el empleo. Dichos bloques son:</p> <ul style="list-style-type: none">- Itinerarios de Formación Profesional Básica de Informática y Comunicaciones / Electricidad y Electrónica.- Trayecto formativo, especializado en tecnología y comunicación.- Trayecto Contigo, que pone a disposición de los estudiantes figuras de orientación y desarrollo personal que aseguran la individualización del aprendizaje y el proceso de descubrimiento vocacional de cada uno de ellos.- Experiencias de aprendizaje. Son momentos en los que se busca inspirar, ampliar la perspectiva y aspiraciones de los estudiantes o vivir situaciones relevantes sobre las que poder reflexionar y aprender.- Aula+. Es el espacio en el que todo sucede. Por la tarde pasa a ser el aula abierta Tomillo y está a disposición de los estudiantes para que continúen trabajando de forma autónoma en presencia de sus educadores de referencia.
OBJETIVOS	<p>Los objetivos son garantizar la permanencia en el sistema educativo de jóvenes que han sido expulsados del sistema ordinario, generar un desarrollo competencial en los jóvenes que les permita continuar con éxito su siguiente etapa (académica o profesional) y proporcionar experiencias vocacionales y profesionales que les permitan generar un plan de vida.</p>
DESTINATARIOS	<p>Los beneficiarios directos de Itinerario+ durante el curso escolar 2019-2020 son 40 estudiantes en 1º de Formación Profesional Básica de Informática y Comunicaciones, 20 estudiantes de 1º de Formación Profesional Básica de Electricidad y Electrónica y 14 profesores y educadores como equipo base.</p>
RECURSOS FINANCIEROS	<p>35.835 euros. Son 895 euros por joven, durante diez meses de intervención.</p>

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

RESULTADOS	Dado que Itinerario+ es un modelo piloto que se ha desarrollado durante el curso 2019-2020, cabe destacar que no cuenta con conclusiones de tipo empírico, pero sí cualitativas. Sus conclusiones son que el 10-15% que abandona el itinerario lo hace durante el primer mes, debido a la inexperiencia y a las carencias que sufrieron al principio; y, al mismo tiempo, señalan que desde noviembre ningún alumno se dio de baja, incluso a pesar del confinamiento y las circunstancias extraordinarias vividas. Perciben un mayor nivel de autonomía en el alumno, quienes en el proceso de aprendizaje han consolidado mucho mejor los conocimientos adquiridos siendo más significativo y con mayor conciencia de lo que estaban aprendiendo.
COLABORACIÓN CON OTRAS ENTIDADES	El proyecto colabora con empresas a través del voluntariado corporativo, que participa en el aula impartiendo formación técnica a los alumnos y ofreciendo prácticas. Al ser la FP Básica un centro concertado, recibe las prestaciones pertinentes de la Administración.
EVALUACIÓN	Inicia ahora un proceso de evaluación de impacto en colaboración con universidades españolas que durará dos años y será liderado por el área de estudios de Fundación Tomillo y la universidad de Granada.

**NOMBRE DEL PROGRAMA/
ENTIDAD PROMOTORA** **Aula Taller
Fundación El Llindar**

DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA	Programa educativo personalizado dirigido a jóvenes que provienen de una experiencia de abandono escolar dentro del sistema educativo ordinario. Se adapta a las diferentes situaciones vitales, aptitudes, niveles y capacidades de aprendizaje de cada alumno/a. Se abordan, desde la proximidad y el acompañamiento individual integral, sus dificultades personales, sociales y de fracaso. En él se combina el aprendizaje teórico en el aula (30%) con un amplio abanico de talleres profesionalizadores (70%): carpintería, electricidad, cerrajería, dibujo, nuevas tecnologías, cocina, textil, mecánica, etc. Alumnos de 2º Ciclo de ESO que presentan situaciones de abandono escolar, de fragilidad personal, así como un conjunto de vivencias personales angustiosas y difíciles.
OBJETIVOS	El proyecto ofrece la posibilidad de obtener el Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y/o encaminarse hacia una formación especializada en un oficio.
DESTINATARIOS	Alumnos de 2º Ciclo de ESO que presentan situaciones de abandono escolar y de fragilidad personal, así como un conjunto de vivencias personales angustiosas y difíciles.
COLABORACIÓN CON OTRAS INSTITUCIONES	Instituciones públicas: Unión Europea, Generalidad de Cataluña y el SOC Entidades privadas y otras Fundaciones del ámbito.

**NOMBRE DEL PROGRAMA/
ENTIDAD PROMOTORA** **Programas con población en situación de vulnerabilidad socioeconómica
Fundación ADSIS**

DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA	Se acompaña a jóvenes en situaciones vitales complicadas para promover su implicación en los estudios y motivarles a que continúen formándose. Esta tarea se lleva a cabo de manera totalmente personalizada con cada joven y en coordinación con las familias, los centros educativos y los referentes sociales. Su objetivo es capacitar para el empleo y dotar de seguridad y confianza a los jóvenes para agilizar su inserción laboral y resolver otras facetas de la vida que faciliten su integración social. Jóvenes de entre 16 y 30 años en situación de vulnerabilidad.
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> – Refuerzo educativo – Acompañamiento personalizado a familias – Actividades deportivas de ocio y tiempo libre – Desarrollo de habilidades sociales y personales – Aprendizaje para el uso de las TIC – Orientación laboral y profesional – Formación y capacitación para el empleo – Desarrollo de acciones formativas para la adquisición del Graduado en ESO
DESTINATARIOS	Jóvenes de entre 16 y 30 años en situación de vulnerabilidad.
COLABORACIÓN CON OTRAS INSTITUCIONES	Forma parte de Escuelas de Segunda Oportunidad (E2O). Actualmente cuentan con 6 centros acreditados en Álava, Vizcaya, Guipúzcoa y Valencia.

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

NOMBRE DEL PROGRAMA/ ENTIDAD PROMOTORA	Promociona Fundación Secretariado Gitano
DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA	Pretende favorecer la normalización educativa del alumnado gitano para conseguir tasas más elevadas de éxito académico en el último ciclo de Educación Primaria y en Educación Secundaria Obligatoria. Además, busca promover la continuidad en estudios superiores.
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Facilitar la transición entre EP y ESO, la permanencia en el sistema educativo y la promoción a estudios posteriores. - Generar y potenciar las condiciones necesarias para propiciar el éxito educativo de la comunidad gitana y toda la comunidad educativa mediante el trabajo con los diferentes actores implicados: alumnado, familias, centros educativos y otros agentes sociales.
DESTINATARIOS	Alumnos gitanos del último ciclo de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria. El perfil de alumnos es: menores que estén en un proceso educativo normalizado y se valore necesario un acompañamiento que posibilite el logro de título de graduado en ESO.
COLABORACIÓN CON OTRAS INSTITUCIONES	El programa se inscribe dentro del Programa Operativo Plurirregional de Lucha contra la Discriminación financiado por el Fondo Social Europeo.

8.2.2. Programas de retorno Sistema reglado de educación

NOMBRE DEL PROGRAMA/ ENTIDAD PROMOTORA	Dispositivos de Inserción Laboral y Segunda Oportunidad Fundación ADSIS
DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA	Se ofrece a los jóvenes la posibilidad de realizar un itinerario personal, acompañado por un técnico, para definir su profesión y mejorar sus oportunidades de acceso al mundo del trabajo. El servicio desarrolla dos líneas complementarias, una de ellas orientada a la inserción laboral y otra orientada a devolver al sistema educativo para completar su formación, antes de incorporarse al mercado de trabajo. La intermediación con las empresas es uno de los elementos clave del programa. Jóvenes mayores de 16 años con dificultades de aprendizaje y escasos recursos personales: carencia de base profesional y expectativas, baja probabilidad de ocupación, difícil incorporación a las exigencias del mundo adulto y mercado laboral.
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Servicio de orientación y acompañamiento. - Formación para la mejora de competencias (profesionales, básicas y transversales). - Prácticas en empresas: inserción laboral, acompañante la incorporación al puesto de trabajo. - Preparación de la prueba de acceso a Ciclos Formativos de Grado Medio y apoyo. - Orientación en el proceso de regreso a la formación reglada. - Apoyo y acompañamiento a la obtención del Graduado de ESO "on line", para aquellos jóvenes que tienen que compaginar un contrato de trabajo con la mejora de su formación.
DESTINATARIOS	Jóvenes mayores de 16 años con dificultades de aprendizaje y escasos recursos personales: carencia de base profesional y expectativas, baja probabilidad de ocupación, difícil incorporación a las exigencias del mundo adulto y mercado laboral.
COLABORACIÓN CON OTRAS INSTITUCIONES	Generalitat de Catalunya

NOMBRE DEL PROGRAMA/ ENTIDAD PROMOTORA	Curso integrado de la ESO online – INAV SIENA educación
DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA	INAV es el primer centro oficial de España para adultos –y, en determinadas condiciones, para menores de edad– que ofrece la posibilidad de realizar los estudios de Secundaria de forma online. Toda la formación del curso se realiza a distancia y es válida para toda España. Se garantiza el éxito del aprendizaje a través de la acción tutorial mediante la cual personalizan la tarea formativa para que los alumnos se sientan bien asesorados y guiados a lo largo del curso. INAV es un centro autorizado por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y la Consejería de Educación de la Comunidad Valenciana, operando en todo el territorio español.
OBJETIVOS	Obtención por parte del alumno del título de Educación Secundaria Obligatoria.

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

DESTINATARIOS	<p>1) Mayores de 18 años o que los vayan a cumplir durante el año de matriculación.</p> <p>2) Personas residentes en España con nacionalidad española o con número de identidad de extranjeros (NIE).</p> <p>3) Personas residentes temporal o habitualmente en el extranjero con nacionalidad española.</p> <p>4) Excepcionalmente, mayores de 16 años que dispongan de un contrato laboral de jornada completa y que, por tanto, no pueden realizar sus estudios en un centro correspondiente a su edad.</p>
COLABORACIÓN CON OTRAS INSTITUCIONES	Administraciones públicas a nivel regional y nacional

NOMBRE DEL PROGRAMA/ ENTIDAD PROMOTORA	Acceso a Ciclos Formativos Fundación El Llindar
DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA	<p>Programa destinado a jóvenes que quieren acceder a un Ciclo Formativo de Grado Medio (CFGM) y que se encuentran fuera de la formación reglada. El Llindar les da la oportunidad de preparar las Pruebas de Acceso organizadas por la Generalitat de Catalunya.</p> <p>Se imparten talleres profesionalizadores con el objetivo de tener una aproximación más fiel al mundo de los oficios y que exploren así su relación con el trabajo.</p> <p>El currículo formativo está integrado por repaso de los contenidos y conocimientos exigidos. Esta formación se combina con una pequeña muestra de talleres: cocina, carpintería, dibujo, electricidad.</p>
OBJETIVOS	Certificado de aprovechamiento propio y la posibilidad de acceder a los Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM). A quien no aprueba, se le orienta hacia otras alternativas formativas y/o laborales, ya sea dentro de El Llindar o en otras instituciones.
DESTINATARIOS	Jóvenes entre 16 y 21 años sin el graduado en Educación Secundaria Obligatoria.
COLABORACIÓN CON OTRAS INSTITUCIONES	Instituciones públicas: Unión Europea, Generalidad de Cataluña y el SOC Entidades privadas y otras Fundaciones del ámbito.

Formación para el empleo: Certificados de Profesionalidad

NOMBRE DEL PROGRAMA/ ENTIDAD PROMOTORA	Itinerarios personales de experiencia profesional (Nivel 1 y Nivel 2) Fundación El Llindar
DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA	<p>Son itinerarios formativos de transición entre la escuela y el mercado laboral para jóvenes que, después de una ESO de fracaso, tienen muy poca cualificación y mucha vulnerabilidad frente a la precariedad y el futuro. Están enfocados a orientar su inserción al mundo laboral. El proyecto curricular toma como referencia las competencias recogidas en el sistema general de reconocimiento de la formación profesional de Nivel 1 y 2.</p> <p>Los itinerarios se diseñan con la colaboración del mundo empresarial, con el objetivo de acercar la formación a la realidad laboral y pensar modelos de alternancia entre formación y trabajo. Por este motivo, se prevé la posibilidad de ofrecer formación en centros de trabajo en la modalidad de prácticas no laborales en el último tramo de la formación.</p>
OBJETIVOS	Obtención de un certificado de aprovechamiento propio, Certificado de Nivel 1 o 2, expedido por la Generalidad de Cataluña, y en su caso, la posibilidad de acceder a un Ciclo Formativo de Grado Medio.
DESTINATARIOS	<p>– Jóvenes entre 16 y 21 años sin el graduado en Educación Secundaria Obligatoria.</p> <p>– Jóvenes menores de 30 años desocupados y que han cursado satisfactoriamente una formación profesional inicial (nivel 1) o acreditan una experiencia laboral equivalente.</p>
COLABORACIÓN CON OTRAS INSTITUCIONES	Instituciones públicas: Unión Europea, Generalidad de Cataluña y el SOC Entidades privadas y otras Fundaciones del ámbito.

NOMBRE DEL PROGRAMA/ ENTIDAD PROMOTORA	Programas de cualificación inicial Fundación Ozanam
DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA	En el Centro Sociolaboral Ozanam, en colaboración con el Departamento de Educación del Gobierno de Aragón, se imparte formación a jóvenes de 16 a 21 años que no hayan superado la ESO. Esta formación se hace para oficios como Agricultura, Carpintería, Fontanería o Textil, con apoyo de matemáticas, lengua e informática, finalizando con prácticas en empresas y consiguiendo un Certificado de Profesionalidad de nivel I.

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

OBJETIVOS	Conseguir un certificado de profesionalidad nivel 1.
DESTINATARIOS	Jóvenes de 16 a 21 años que no hayan superado la ESO.
COLABORACIÓN CON OTRAS INSTITUCIONES	Gobierno de Aragón
NOMBRE DEL PROGRAMA/ ENTIDAD PROMOTORA	Escuelas taller conectando Fundación Ozanam
DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA	Es un Proyecto integral de formación y empleo, para jóvenes menores de 25 años. El alumnado adquiere formación profesional mediante la realización de servicios de utilidad pública o interés social. La formación profesional está adecuada a los Certificados de Profesionalidad de cada una de las especialidades. En la Escuela Taller "Conectando" el alumnado se forma en la especialidad Sistemas Microinformáticos, cuyo objetivo es el soporte y promoción de la transformación digital en Entidades Sociales. Además, reciben una formación complementaria para adquirir competencias personales y profesionales, que mejoren su empleabilidad, y les permita reincorporarse al sistema educativo reglado, cursando módulos de formación profesional.
OBJETIVOS	Obtención de un certificado de profesionalidad.
DESTINATARIOS	Jóvenes menores de 25 años.
RECURSOS FINANCIEROS	Consta de una fase de formación con beca y 12 meses con un contrato para la formación en el que reciben el 75% del SMI. Proyecto financiado por el INAEM.
COLABORACIÓN CON OTRAS INSTITUCIONES	Las Escuelas Taller son un Programa del Instituto Aragonés de Empleo (INAEM), gestionado por la Fundación Federico Ozanam.
NOMBRE DEL PROGRAMA/ ENTIDAD PROMOTORA	Proyecto Passwork Fundación Exit
DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA	El Proyecto PASSWORK es una propuesta sociolaboral orientada a la formación e inserción laboral. Passwork trabaja con jóvenes de 16 a 24 años que han abandonado el sistema educativo y que reúnen factores personales de vulnerabilidad social.
OBJETIVOS	El objetivo del proyecto es que los jóvenes construyan un proyecto profesional y de vida con un acompañamiento tutorial que puede tener una duración de hasta dos años.
DESTINATARIOS	Jóvenes de 16 a 24 años que han abandonado el sistema educativo y que reúnen factores personales de vulnerabilidad social.
COLABORACIÓN CON OTRAS INSTITUCIONES	Se trata de una propuesta diseñada por la Fundación Adsis y la Fundación Exit, que se han unido incorporando la identidad de ambas organizaciones.
NOMBRE DEL PROGRAMA/ ENTIDAD PROMOTORA	Itinerario de inserción sociolaboral Fundación Don Bosco
DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA	El itinerario busca generar las condiciones necesarias para desempleados mediante el diseño de recorridos personalizados, continuos y completos que mejoren su empleabilidad.
OBJETIVOS	Mejorar la empleabilidad desarrollando itinerarios de inserción sociolaboral flexibles y adaptados que redunden en la mejora del entorno
DESTINATARIOS	Una iniciativa destinada a personas en riesgo o en situación de exclusión social, prioritariamente para jóvenes menores de 30 años.
COLABORACIÓN CON OTRAS INSTITUCIONES	Más de 800 empresas colaboran desde el inicio del itinerario, compartiendo todos los espacios y fases para conseguir una mejor integración sociolaboral.

9. 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.
- Almenara, J. C., y Llorente, M. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC). *Eduweb*, 7(2), 11-22.
- Álvarez Rojo, V., García Gómez, M. S., Gil Flores, J., y Romero Rodríguez, S. (2015). Necesidades de información y orientación del alumnado de Formación Profesional en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 67(3), 15-34.
- Amer, J. (2012). Lo académico y lo profesional en los programas de cualificación profesional inicial. Los discursos y las prácticas del profesorado. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 5(3), 369-379.
- Amer, J., y Pascual, B. (2015). Las perspectivas del profesorado y el alumnado sobre la implementación de los programas de diversificación curricular en institutos de enseñanza secundaria del municipio de Palma (Mallorca). *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(3), 126-138.
- Amores, J., y Ritacco, M. (2015). De los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) como medida de prevención del fracaso escolar a la Formación Profesional Básica. Un estudio sobre el éxito y fracaso de alumnos en riesgo de exclusión educativa en Educación Secundaria. *Revista de Investigación en Educación*, 13(1), 105-120.
- Aramendi, P., Vega, A., y Buján, K. (2012). Los Programas de Diversificación Curricular y los Programas de Cualificación Profesional Inicial ¿una alternativa al fracaso escolar? *Revista Española de Pedagogía*, 90(252), 237-256.
- Aramendi, P., Vega, A., y Santiago, K. (2011). Los programas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria desde la perspectiva de los estudiantes: Estudio comparado. *Revista de Educación*, 356, 185-209.
- Bayón-Calvo, S. (2019). Una radiografía del abandono escolar temprano en España: Algunas claves para la política educativa en los inicios del siglo XXI. *Revista Complutense de Educación* 30, n.º 1: 35-53.
- Bayón-Calvo, S., Corrales-Herrero, H., y Ogando, O. (2017). Los factores explicativos del abandono temprano de la educación y la formación en las regiones españolas. *Investigaciones Regionales. Journal of Regional Research* 37: 99-117.
- Behrman, J.R., y Stacey, N (eds.) (1997). *The Social Benefits of Education*. Michigan: The University of Michigan Press.
- Bernardi, F., y Radl, J. (2014). The long-term consequences of parental divorce for children's educational attainment. *Demographic Research*, 30(1), pp. 1653-1680.

- Bernardi, F., y Requena, M. (2010). Desigualdad y puntos de inflexión educativos: El caso de la educación post-obligatoria en España. *Revista de Educación*, Número extraordinario, 93-118.
- Bertrán, M., Ponferrada, M., y Pamies, J. (2016). Gender, family negotiations and academic success of young Moroccan women in Spain. *Race, Ethnicity and Education*, vol. 19, n. 1, p. 161-181.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J-C., y Passeron, J-C (2002). *El Oficio De Sociólogo: Presupuestos Epistemológicos*. Madrid: Siglo XXI editores.
- Cabrera, L., Bethencourt, J. T., Álvarez, P., y González, M. C. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *Relieve: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa* 12, n.º 2: 171-203.
- Calatayud, M. A. (2018). Los agrupamientos escolares a debate. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 5-14.
- Calderón, I. (2011). Sin suerte, pero guerro hasta la muerte: pobreza y fracaso escolar en una historia de vida. *Revista de Educación*, 363, 184-209.
- Calero, J. (2006). Desigualdades tras la educación obligatoria: nuevas evidencias. *Documentos de trabajo n.º 83*. Madrid: Fundación Alternativas.
- Calero, J., y Oriol Escardíbul, J. (2015). *Igualdad de oportunidades: inclusión y exclusión educativa en España*. Madrid: Fundación Ramón Areces y Fundación Europea Sociedad y Educación.
- Calero, J., y Oriol Escardíbul, J. (2010). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA-2006 [Determinants of the school failure risk in Spain: a multilevel logistic model approach to PISA-2006]. *Revista de Educación* número extraordinario: 225-256.
- Calero, J., Gil, M., y Fernández-Gutiérrez, M. (2012). Los costes del abandono escolar prematuro. *Cuadernos de pedagogía* n.º 427: 80-83.
- Carrasco, S., Pàmies, J., y Narciso, L. (2018). *Abandono escolar prematuro y alumnado de origen extranjero en España: ¿un problema invisible?* Anuario CIDOB de la Inmigración 2018.
- Cebolla Boado, H., y Martínez de Lizarrondo, A. (2015). Las expectativas educativas de la población inmigrante en Navarra. ¿Optimismo inmigrante o efectos de escuela? *Revista Internacional de Sociología*, vol. 73, n.º 1, p. 1-13.
- Cernedas, A., y Pérez-Marsó, M. (2014). Un análisis del fracaso escolar en dos centros de Educación Secundaria. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 1(2), 122-131. doi: 10.17979/reipe.2014.1.1.8
- Choi, A., y Calero, J. (2013). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España en PISA-2009 y propuestas de reforma [Determinants of the risk of school failure in Spain in PISA-2009 and proposals for reform]. *Revista de Educación* n.º 362 (septiembre-diciembre).
- Cifuentes, A., Torrego, L., y Siles, G. (2012). Presencia del *streaming*, *mixture* e inclusión en los centros educativos españoles de primaria y secundaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 73(23), 89-104.
- Colectivo IOE (2013). *La juventud ante su inserción en la sociedad*. Colección Estudios e Informes. Madrid. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.

- Comisión Europea (1994). *La lucha contra el fracaso escolar: un desafío para la construcción europea*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Coulon, A. (1993). *Ethnométodologie et education*. París. PUF.
- Domínguez, J., López, A., y Vázquez, E. (2016). Atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria: Análisis desde la inspección educativa. *Aula Abierta*, 44(2), 70-76.
- Entwisle, D. R. (1993). Schools and the adolescents. En Feldman, H. y Elliot, G. R (Eds), *At the threshold. The developing adolescent* (pp. 197-224). Cambridge: Harvard University Press
- Escobar-Pérez, J., y Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6(1), 27-36.
- Escudero, J. M. (2001). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado* 9, n.º 1.
- Escudero, J. M., González, M. T., y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: Comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64.
- Esteban M., Egidio I., Galán A., Reyero, D., y Tintoré, M. (2029). *Programa de liderazgo para una educación integral (LEI). Marco teórico y dominios de actuación. Documento de bases*. Madrid. Fundación Europea Sociedad y Educación.
- Eurostat (2020). Statistical Database. Disponible en Internet: <https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/sdg-04-10/default/table?lang=en>
- Feito, R. (2009). Éxito escolar para todos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 131-151.
- Feito, R. (2015). La ESO de adultos. Trayectorias de abandono escolar temprano entre estudiantes con experiencia laboral. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(2), 351-371.
- Feito, R. (2020). *¿Qué hace una escuela como tú en un siglo como este?* Catarata.
- Ferrandis, M. V., Grau, C., y Fortes, M. C. (2010). El profesorado y la atención a la diversidad en la ESO. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(2).
- Fernández-Enguita, M., Mena, L., y Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Fernández-Gutiérrez, M., y Calero, J. (2014). Los costes no monetarios del Abandono Educativo Prematuro: una estimación en términos de años de buena salud [The non-monetary costs of Early School Leaving: estimation in terms of years of good health. *Educación XX1* 17, n.º 2: 241-263.
- Fernández-Gutiérrez, M., y Calero, J. (2019). Los efectos no monetarios de la educación sobre el ocio: análisis del uso del tiempo en España [The Non-Monetary Effects of Education on Leisure: Analysis of the Use of Time in Spain]. *Estudios sobre Educación* 36: 207-229.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., y Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74(1), 59-109.
- Fouassier, M., y Mintegi, M. (2017). Trayectorias exitosas: diversos relatos de vida, en M. Fouassier (Coord.), *La diversidad infantil y juvenil en la CAE. Las (mal) llamadas segundas generaciones*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

- García Gracia, M., Casal Bataller, J., Merino Pareja, R., y Sánchez Gelabert, A. (2013). Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista De Educación*, (361), 65-94.
- García Gracia, M., y Razeto Pavez, A. (2019). ¿Por qué faltan los jóvenes a la escuela? *Perfiles Educativos*, 41(165), 43-61.
<https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2019.165.59015>
- García, M., y Valls, O. (2018). Trayectorias de permanencia y abandono educativo temprano: Análisis de secuencias y efectos de la crisis económica [Educational pathways and early school leaving: Analysis of sequences and effects of the economic crisis]. *Metamorfosis. Revista del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud* n.º 8 (junio): 129-143.
- Gil del Pino, M.C., García, C.M., y Manrique, M.A. (2017). El poder de las expectativas del docente en el logro académico de los escolares inmigrantes. *Revista de Pedagogía*, 38(102), 97-121.
- Glasman, D. (2000). Le décrochage scolaire: une question sociale et institutionnelle. *Ville-École-Integration Enjeux*, 122, 10-25.
- González, M. T. (2002). El agrupamiento de alumnos por itinerarios: cuando las apariencias engañan. *Educar*, 29, 167-182.
- González, M. T. (2005). El absentismo y el abandono: Una forma de exclusión escolar. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 1(1), 1-12.
- González, M. T. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (1), 1-15.
- González-Betancor, S. M., y López-Puig, A. J. (2015). Escolarización temprana, trimestre de nacimiento y rendimiento educativo en primaria. *Revista de Educación*, 369, Article 369. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-369-294>.
- Grau Vidal, R., Pina Calvo, Sancho Álvarez (2011). Posibles causas del fracaso escolar y el retorno al sistema educativo. *Hekademos: Revista Educativa Digital*, (9), 55-76.
- Hanusek, E.A., y Welch, F. (EDS.) (2006). *Handbook of the Economics of Education*, Vol. 1. Rotterdam: Elsevier, 812 pp.
- Hanusek, E.A., Machin, S., y Woessmann, L. (EDS.) (2011). *Handbook of the Economics of Education*, Vol. 4. Rotterdam: Elsevier, 690 pp.
- Heckman, J.J., Lochner, L.J., y Todd, P.E. (2005). Earnings Functions, Rates of Return and Treatment Effects: The Mincer Equation and Beyond. *IZA Discussion Papers*, No. 1700.
- Heckman J.J., y LaFontaine, P.A. (2010). The American High School Graduation Rate: Trends and Levels. *Review of Economics and Statistics*, MIT Press, 92, 2, mayo, 244-262.
- Hernández, M. Á., y M. Alcaraz, M. (2018). Factores incidentes en el abandono escolar prematuro. *Revista de Investigación en Educación* 16, n.º 2: 182-195.
- Hernández, F., y Tort Bardolet, A. (2009). Cambiar la mirada sobre el fracaso escolar desde la relación de los jóvenes con el saber. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(8), 1-11.
- Kao, G., y Tienda, M (1995). Optimism and achievement: The educational performance of immigrant youth. *Social Science Quarterly*, vol. 76, n.o 1, p. 1-19.
- INE (varios años). Encuesta de Población Activa, Madrid.
- INE (2018). Encuesta de condiciones de vida, Madrid.
- INE (2020). Encuesta de condiciones de vida, Madrid.

- Lochner, L., y Moretti, E. (2004). The effect of education on crime: Evidence from prison inmates, arrests, and self-reports. *American economic review*, 94(1), pp.155-189.
- Lochner, L. J. (2011). Non-Production Benefits of Education: Crime, Health, and Good Citizenship. *NBER Working Papers*, No. 16722.
- Macías, E. (2005). Consideraciones sobre los alumnos que abandonan el sistema escolar y las repercusiones sobre la formación de los profesores. *Revista complutense de educación* 16, n.º 2: 701-713.
- Marchesi, Á. (2003). El fracaso escolar en España. *Documento de trabajo 11/2003*. Madrid: Fundación Alternativas.
- Martínez, R. A., y Álvarez, L (2005). Fracaso y abandono escolar en la Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares. *Aula abierta* n.º 85: 127-146
- Martínez García, J. S. (2014). Clase obrera, género y éxito educativo: Inteligencia, expectativas y didáctica. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 7(2), 449-467.
- Martos, J. M., y Domingo, J. (2011). De la epidermis al corazón: la búsqueda de la comprensión del fracaso escolar y la exclusión educativa. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(1), 337-354.
- McMahon, W.W. (2009). *Higher learning, greater good: The private and social benefits of higher education*. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press, 432 pp.
- Mena, L., Fernández Enguita, M., y Riviére, J. (2010). Desenganchados de la educación: Procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación*, número extraordinario, 119-145.
- Méndez, I., y Cerezo, F. (2018). La repetición escolar en educación secundaria y factores de riesgo asociados. *Educación XXI*, 21(1), 41-62.
- Ministerio de Educación (2010). PISA 2009. *Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos*. OCDE. *Informe Español*. Madrid: Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial. Instituto de Evaluación.
- Ministerio de educación y formación profesional. (2020). Enseñanzas no universitarias. Alumnado. Resultados académicos (vv.aa). Disponible en Internet: <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/resultados.html>
- Monarca, H., Rappoport, S., y Sandoval, M. (2013). La configuración de los procesos de inclusión y exclusión educativa. Una lectura desde la transición entre Educación Primaria y Educación Secundaria. *Revista de investigación en Educación*, 11(3), 192-206.
- Morentín, J., y Ballesteros, B. (2018). Desde fuera de la escuela: una reflexión en torno al aprendizaje a partir de trayectorias de abandono escolar prematuro. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(1), 5-20.
- Moriña, A. (2008). Vulnerables al silencio. Historias escolares de jóvenes con discapacidad. *Revista de Educación*, 353, 667-690.
- Nouwen, W., Clycq, N., y Ulična, D. *Reducing the risk that youth with a migrant background in Europe will leave school early*. Bruselas: Migration Policy Institute Europe - SIRIUS Network, 2015.
- OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) (2001). *The well-being of nations: The role of human and social capital*. Paris, 121 pp.

- OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) (2012). Education at a Glance 2012: OECD Indicators. París: OCDE Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en>
- Oliver, X., y Rosselló J. (2019). ¿Determina la estructura productiva el abandono educativo temprano? Evidencia de las Comunidades Autónomas españolas, 2000-2013 [Does the Economic Productive Structure Determine Early School Leaving Rates? Evidence from Spanish Regions, 2000-2013]. *Estudios sobre Educación* 36: 181-205.
- Otano, L. (1999). Los retos de esta transición. *Cuadernos de Pedagogía*, 282, 52- 57.
- Palou, A., Valls, O., y Merino, R. (2020). El efecto de las actividades de tiempo libre y del *engagement* escolar sobre el rendimiento académico. *Revista de Investigación en Educación*, 18(1), pp. 5-23.
- Pamies, J., Carrasco, S., y Narciso, L. (2012). A propósito de la acogida al alumnado extranjero. Paradojas de la educación inclusiva en Cataluña. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(1), pp. 105-122.
- Pérez, M., Antúnez, A., y Burguera, J. (2017). Factores que inciden en el abandono escolar del alumnado gitano: perspectiva de profesionales clave. *Revista de Psicología y Educación*, 12(1), 55-76.
- Pérez-Esparrells, C., y Morales, S (2012). El fracaso escolar en España: Un análisis por Comunidades Autónom. *Revista de Estudios Regionales* n.º 39-69.
- Petrongolo, B., y San Segundo, M. (2002). Staying-on at school at 16: the impact of labor market conditions in Spain. *Economics of Education Review* 21: 353-365.
- Ponzo, M. (2013). Does bullying reduce educational achievement? An evaluation using matching estimators. *Journal of Policy Modeling*, 35(6), 1057-1078.
- Portela, A., Nieto, J.M., y Toro, M. (2009). Historias de vida: perspectiva y experiencia sobre exclusión e inclusión social. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13(3), 193-218.
- Prix, I., y Erola, J. (2017). Does death really make us equal? Educational attainment and resource compensation after paternal death in Finland. *Social Science Research*, 64, 171-183. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2016.10.012>
- Ritacco, M., y Amores, J. (2016). Estudiantes en riesgo de exclusión educativa en Secundaria. Percepciones del profesorado implicado en programas extraordinarios de prevención del fracaso escolar. *Enseñanza & Teaching*, 34(1), 137-160.
- Romero Rodríguez, S., Álvarez Rojo, V., García Gómez, S., Gil Flores, J., Gutiérrez Rodríguez, A., Seco Fernández, M., Jaén Martínez, A., Martín Padilla, A., Martínez del Río, C., Molina García, L., y Santos López, C. (2014). El alumnado de formación profesional inicial en Andalucía y sus necesidades de orientación: Algunas aportaciones. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(2), 4. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.23.num.2.2012.11404>
- Rosado-Castellano, M. F., y J. Cáceres-Muñoz (2018). Inversión educativa y abandono escolar temprano. Análisis comparado entre Comunidades Autónomas [Educational investment and early school-leaving. Comparative. analysis between Autonomous Communities], en G. de la Cruz Flores (coord.). *Experiencias educativas en el aula de Infantil, Primaria y Secundaria*. Eindhoven, NL: Adaya Press (22-32).

- Rué, J. (Coord.) (2006). *Disfrutar o sufrir la escolaridad obligatoria. ¿Quién es quién ante las oportunidades escolares?* Barcelona: Octaedro.
- Ruhose, J., y Schwerdt, G. (2016). Does early educational tracking increase migrant-native achievement gaps? Differences-in-differences evidence across countries. *Economics of Education Review*, 52, 134-154.
- Rujas, J. (2017a). Dispositivos institucionales y gestión del fracaso escolar: las paradojas de la atención a la diversidad en la ESO. *Cuadernos de relaciones laborales*, 35(2), 327-345.
- Rujas, J. (2017b). La construcción del «fracaso escolar» en España. Génesis y cristalización de un problema social. *Papers*, 102(3), 477-507.
- Rujas, J. (2020). The Contradictions of Compensation: Compensatory Education Enactments in Secondary Education. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*.
- Salvà, F. (Dir.) (2013). Abandono escolar y retorno al sistema educativo en Baleares: historias de vida del alumnado de la educación permanente de personas adultas. *Informes de recerca en educació*. Illes Balears. Palma: Institut de Recerca i Innovació Educativa.
- Salvà, F., Nadal, J., y Meliá, M. A. (2016). Itinerarios de éxito y rupturas en la educación de segunda oportunidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 14(2), 1405-1419.
- San Fabián, J. L. (1999). La escolaridad obligatoria. Transiciones y tradiciones. *Cuadernos de Pedagogía*, 282, 25-30.
- Sánchez, S. (2016). Análisis del fracaso escolar a través de las historias de vida de personas adultas en Educación Secundaria. [Tesis Doctoral]. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Sánchez, E., y Pedreño, M. (2019). Análisis de las causas endógenas y exógenas del abandono escolar temprano: una investigación cualitativa. *Educación XXI*, 22(1), 263-293.
- Serrano, L. (dir.), Soler, A. y Hernández, L. (2014). El abandono educativo temprano: Análisis del caso español. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE).
- Sikorski, J. B. (1996). Academic underachievement and school refusal, en R. F. DiClemente, W. B. Hansen y L. E. Ponton (Eds.). *Handbook of adolescent health risk behaviour*. (pp. 393-411). Nueva York: Plenum Press.
- Tarabini, A. (2017). La meritocracia en la mente del profesorado: un análisis de los discursos docentes en relación al éxito, fracaso y abandono escolar. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(3), 349-360.
- Tarabini, A., y Curran, M. (2015). El efecto de la clase social en las decisiones educativas: un análisis de las oportunidades, creencias y deseos educativos de los jóvenes. *Revista de investigación en Educación*, 13(1), 7-26.
- Tarabini, A., Curran, M., y Fontdevila, C. (2017). Institutional habitus in context: Implementation, development and impacts in two compulsory secondary schools in Barcelona. *British Journal of Sociology of Education*, 38(8), 1177-1189. <https://doi.org/10.1080/01425692.2016.1251306>
- Tarabini, A., Curran, M., Montes, A., y Parcerisa, L. (2015). La vinculación escolar como antídoto del abandono escolar prematuro: explorando el papel del habitus institucional. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(3), 196-212.
- Tilliczek, K., Ferguson, B., Edney, D. R., Rummens, A., Boydell, K., y Mueller, M. (2011). A

- contemporary study with early school leavers: Pathways and social processes of leaving high school. *Canadian Journal of Family and Youth*, vol. 3, n.º 1 (2011), p. 1-39.
- Valdés, M. T. (2019a). La construcción del itinerario formativo postobligatorio: Efectos de la atención al bajo rendimiento sobre la expectativa académica. *Tendencias Sociales. Revista de Sociología*, 3, 77-104.
- Valdés, M. T. (2019b). Trayectorias escolares y expectativas del alumnado de Ciclos Formativos de Grado Medio: La elección de la vía profesional en un contexto de prestigio consolidado. *Metamorfosis*, 10(10), 52-76.
- Valls, M. R., Siles, G., y Molina, S. (2011). Formas de agrupación del alumnado y su relación con el éxito escolar: Mixture, Streaming e Inclusión. XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación. Autonomía y responsabilidad. Contextos de aprendizaje y educación en el s XXI, Barcelona.
- Vaquero, A. (2005). El abandono escolar temprano en España: programas y acciones para su reducción. *Eduga: revista galega do ensino* n.º 47: 1442-1464.
- Villar, A. (coord.), S. De la Rica, J. I. García, A. González, M. Hidalgo, J. A. Robles, L. Serrano y A. Soler (2012). *Educación y desarrollo: PISA 2009 y el sistema educativo español*. Bilbao: Fundación BBVA, 337 pp.
- Willis, R. (1986): Wage Determinants: A Survey and reinterpretation of Human Capital Earnings Functions, en O. Ashenfelter y R. Layard (eds.): *Handbook of Labor Economics*. Amsterdam: North-Holland, pp. 526-602.

