

Estrategias propuestas desde la educación social para prevenir el abandono escolar temprano

Sergio Jorge Fernández Ortega
Universidad Complutense de Madrid (España)

Estrategias propuestas desde la educación social para prevenir el abandono escolar temprano

Strategies proposed from social education to prevent early school leaving

Sergio Jorge Fernández Ortega

Universidad Complutense de Madrid (España)

sergiojf@ucm.es

Fecha de recepción: 11 de octubre de 2023

Fecha de aceptación: 15 de diciembre de 2023

Resumen

La tasa de abandono escolar en España continúa su descenso (de 26,3% en 2011 a 13,9% en 2022), pero se mantiene como una de las más altas de Europa. Esta situación representa un problema de gran interés para las administraciones públicas educativas, ya que no se garantiza el derecho a la educación de este sector de la población. Esto implica un déficit en la adquisición de los aprendizajes necesarios para una adecuada inserción social y laboral, lo que puede derivar en situaciones de vulnerabilidad social.

Esta investigación, cuyo objetivo era identificar las estrategias que desarrollan los profesionales de la educación social en diferentes territorios españoles para prevenir el abandono escolar temprano, utiliza el grupo de discusión como método cualitativo de carácter dialógico. Entre los resultados, se destacan estrategias preventivas interesantes como la colaboración entre la familia y el centro educativo, la conexión con el mundo laboral, así como la flexibilidad, la coordinación y el acompañamiento como principios para guiar la acción.

Palabras clave: Educación social; Estrategias socioeducativas; Abandono escolar; Prevención; España.

Abstract

The school dropout rate continues to decline in Spain (from 26.3% in 2011 to 13.9% in 2022), but it continues to be one of the highest in Europe, a situation

that is currently a problem of interest to our public education administrations since the right to education of this population is not being guaranteed, which implies a deficit in the acquisition of learning necessary for an adequate social and labor insertion, which can lead to situations of social vulnerability.

This research, whose objective was to identify the strategies developed by social education professionals from different Spanish territories in the prevention of early school leaving, uses the focus group as a qualitative method of a dialogic nature.

Among the results, interesting preventive strategies appear, such as collaboration between family and school or connection with the world of work, as well as flexibility, coordination and accompaniment as principles to guide action.

Keywords: Social education; Socio-educational strategies; Dropping out; Prevention; Spain.

1. INTRODUCCIÓN

La sociedad evoluciona, sus características van cambiando a lo largo del tiempo, sobre todo estos últimos años, por lo que el sistema educativo del que se ha dotado no puede permanecer inmóvil, debe también evolucionar de acuerdo con las necesidades sociales, adaptándose a esta realidad cambiante.

La escuela debe, por tanto, transformarse, para dar respuesta a los problemas y retos, tanto actuales como futuros, que la sociedad plantea (Quintanal, 2019), tratando de conseguir su objetivo, preparar a la ciudadanía para la convivencia.

Muchos factores, como por ejemplo la extensión de la obligatoriedad de la escolarización (Organización de Estados Iberoamericanos, 2010), que exige a una fracción de jóvenes con edades comprendidas entre los 14 y 16 años a permanecer en la escuela al margen de sus intereses y expectativas, han contribuido a la aparición de un nuevo fenómeno escolar, el abandono escolar temprano, que requiere de la escuela un replanteamiento de sus métodos y su organización pedagógica a fin de dar respuesta a las necesidades de este nuevo perfil de alumnado (García, 2013).

Esta situación suscita en la actualidad gran interés y preocupación, pudiéndose decir que el concepto de abandono escolar prematuro (Consejo de la Unión Europea, 2011): “se utiliza en relación con las personas que abandonan la educación y la formación habiendo cursado tan sólo el primer ciclo de secundaria, o por debajo de dicho nivel, y que ya no cursan una educación o formación” (p. 1); en consonancia con el resumen ejecutivo Eurydice (Noorani, 2015) que sitúa el abandono escolar prematuro cuando el alumnado deja de asistir a cualquier tipo de institución docente antes de finalizar el nivel secundario superior.

Como indica la Organización de Estados Iberoamericanos (2010), existe incluso una reproducción de la pobreza y las desigualdades generación a generación, siendo uno de los motivos estas situaciones de abandono de la escuela, aspectos que hacen que la formación para el empleo sea limitada.

Estos motivos conllevan situaciones de injusticia social, que no permiten a la infancia y juventud de hoy, personas adultas del mañana, conseguir una vida digna de ser vivida, lanzándoles a una situación de vulnerabilidad social.

El enfoque de esta investigación parte, por tanto, del derecho de todas las personas a una educación de calidad, en concordancia con el Consejo de la Unión Europea (2018), que propugnan la importancia de un aprendizaje permanente que acoja a todas las personas, no importando sus características, y con la suficiente calidad, para conseguir una participación social plena.

A este respecto, otro aspecto que justifica este estudio parte del objetivo número 4, garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos, de los Objetivos de Desarrollo Sostenible que las Naciones Unidas promueven, dentro de su Agenda para el Desarrollo Sostenible. Algunas de las metas que se proponen alcanzar antes del 2030 tienen relación con el objeto de estudio, como son *asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria* o *asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad*.

1.1. Marco normativo

Existe un amplio marco normativo que garantiza el derecho a la educación a nivel internacional, como en la Declaración Universal de Derechos Humanos o en la Convención sobre los Derechos del Niño, que justifican más si cabe la garantía de este derecho en la ciudadanía.

En el marco legal español se debe incluir, en primer lugar, la referencia a la Constitución española, que establece, en su artículo 27, diferentes aspectos en torno a la educación: “todos tienen derecho a la educación”, cuya modalidad básica debe ser “obligatoria y gratuita” (p. 8), y cuyo objeto es: “el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales” (p. 8).

La Ley Orgánica de protección jurídica del menor (Ley 1 de 1996), aporta una nueva filosofía en relación con la infancia, basada en un mayor reconocimiento del papel que desempeña en la sociedad y la exigencia de un mayor protagonismo para el mismo. Esta ley trata de transponer los principios de la Convención sobre los derechos del Niño al estado español y, entre otros aspectos, señala que los deberes de los menores con respecto al ámbito escolar son estudiar en las etapas obligatorias y tener una actitud positiva de aprendizaje durante todo el proceso formativo.

En el ámbito educativo, la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (Ley 8 de 1985), establece también en su artículo 1 que: “Todos los españoles tienen derecho a una educación básica que les permita el desarrollo de su propia personalidad y la realización de una actividad útil a la sociedad” (p. 6), y que, así mismo:

Tienen derecho a acceder a niveles superiores de educación, en función de sus aptitudes y vocación, sin que en ningún caso el ejercicio de este derecho esté sujeto a discriminaciones debidas a la capacidad económica, nivel social o lugar de residencia del alumno. (p. 7)

La Ley Orgánica de Educación, cuyo texto consolidado, modificado en la actualidad por la Ley Orgánica, también recoge los esfuerzos de la sociedad española por conseguir que toda la juventud esté escolarizada hasta los dieciséis años de edad, pero cuyo objetivo actual consiste en *mejorar los resultados generales y reducir las todavía elevadas tasas de terminación de la educación básica sin titulación y de abandono temprano de los estudios y al mismo tiempo, se les debe garantizar una igualdad efectiva de oportunidades, prestando los apoyos necesarios, tanto al alumnado que lo requiera como a los centros en los que están escolarizados.*

Tal y como señala la legislación educativa española, existe en la actualidad una situación problemática en la que se debe actuar para garantizar este derecho a la educación, el abandono escolar temprano. Se trata así, según Borgna y Struffolino (2017) de reducir las altas, aún, tasas de desvinculación del sistema educativo sin la obtención de una titulación de educación básica.

1.2. Situación del abandono escolar temprano en España.

Aunque la tasa de abandono escolar sigue en descenso en España, desde un 26,3% en 2011 a un 13,9% en 2022, continúa siendo de las más altas de Europa, solo por debajo de Rumanía, con un 15,3% (Eurostat, 2022).

Esta situación implica un déficit en la adquisición de aprendizajes necesarios para una adecuada inserción social y laboral para parte de la juventud, que puede derivar, según autores como Capriati (2016) en situaciones de dificultad social.

Se puede decir que el alumnado en situación de abandono escolar temprano no está adquiriendo las competencias necesarias para su vida futura, definiendo competencias como:

Una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes, en las que: d) los conocimientos se componen de hechos y cifras, conceptos, ideas y teorías que ya están establecidos y apoyan la comprensión de un área o tema concretos; e) las capacidades se definen como la habilidad para realizar procesos y utilizar los conocimientos existentes para obtener resultados; f) las actitudes describen la mentalidad y la disposición para actuar o reaccionar ante las ideas, las personas o las situaciones. (Consejo de la Unión Europea, 2018, p. 7)

Y se dejarían de adquirir, por tanto, capacidades tan importantes como la resolución de problemas, el pensamiento crítico, la habilidad para cooperar, la creatividad, el pensamiento computacional o la autorregulación; necesarias para

adaptarse a esta sociedad de cambio constante y acelerado y que nos ofrecen estrategias para generar nuevos conocimientos y marcos de actuación innovadores.

1.3. Áreas y factores que influyen en su prevención.

Si se pretende caracterizar un perfil propio de la juventud que abandona tempranamente la escuela, encontramos distintas aportaciones (Consejo de la Unión Europea, 2011; García, 2013; Mora, 2010; Serrano, 2014), aunque todas incluyen aspectos similares como el sexo masculino, entornos socioeconómicamente desfavorecidos, origen extranjero o minorías étnicas, con bajo capital cultural de origen, necesidades educativas especiales, cambios de centro escolar, mal estado de salud o anímico, no seguimiento escolar de la familia, bajos niveles de satisfacción con aspectos escolares, la titularidad pública del centro escolar y con historia de repetición y fracaso escolar.

También es interesante, en torno a la búsqueda del perfil, la reflexión sobre si, quizás, no existe un único perfil, sino varios perfiles diferenciados. García (2013), a tenor de los datos obtenidos en sus investigaciones, describe tres perfiles diferenciados en los que pueden estar influyendo factores personales, como el historial de expulsiones o sanciones, laborales, como la motivación por encontrar un empleo, o formativos, como la oferta en el contexto educativo no formal.

Lee y Burkam (2003) aseguran que, aunque el foco principal de la investigación sobre los estudiantes que abandonan las escuelas secundarias se centra en los factores de riesgo sociales y académicos que les afectan, existe un interés creciente en cómo las escuelas y sistemas escolares puedan influir en su origen. Específicamente, cómo se organizan las escuelas en términos de relaciones sociales entre sus miembros ha demostrado influir en la vinculación de sus estudiantes. Así mismo lo consideran Hernández y Alcaraz (2018), resaltando que los factores educativos que más han sido analizados son las políticas educativas, lo que refleja el gran impacto que suponen la calidad de la inversión y la ayuda económica en educación, así como el clima y contexto de los centros en la toma de decisiones del alumnado sobre su futuro académico.

Es también interesante para el estudio del fenómeno a nivel preventivo identificar algunos de los contextos que pueden estar influyendo en el abandono escolar, como podrían ser el hogar, la escuela y el entorno social y cultural (Chen et al., 2019; Christenson et al., 2012; García, 2013; Quintanal, 2019). No se debe olvidar que, al ser este fenómeno un problema multicausal (Gil et al., 2018), es también interesante profundizar en los factores más importantes que están colaborando en producirlo, enfocados desde diferentes áreas, muy relacionadas con los contextos expuestos anteriormente, y que se han adaptado teniendo en cuenta diferentes clasificaciones en cuatro áreas: personal, familiar, escolar y socio-comunitaria (Gil et al., 2018; Hernández y Alcaraz, 2018; Quintanal, 2019).

Por último, estas áreas de intervención se encuentran relacionadas entre sí, se influyen mutuamente, tal como se concluye de la producción científica y de la investigación en el ámbito, de manera que una afecta o puede afectar a las otras de una determinada manera, por lo que, según Quintanal (2019), se debe tener en cuenta la repercusión que pueda tener la acción socioeducativa en algún aspecto de alguna de las áreas en los elementos de las otras, pudiendo de esta forma ayudar en la mejora de la situación global.

1.4. Estrategias socioeducativas ante este fenómeno.

Se considera conveniente plantear la definición de Educación Social, en este caso según la Asociación Estatal de Educación Social (2007), que la describe como:

Derecho de la ciudadanía que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas, que son ámbito de competencia profesional del educador social, posibilitando: la incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de las redes sociales, redes sociales entendida como el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social; la promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social. (p. 12).

Esta disciplina desarrolla su labor desde una perspectiva tanto teórica como práctica, lo que le permite la educabilidad de las personas que conviven en sociedad, haciendo uso, como comentan Caride et al. (2015) de un marco de actuaciones que, entre otras, acompañe a las personas en situación de vulnerabilidad social mediante la prevención.

Partiendo de esta base, es ese mismo encargo el que se le realiza a la educación social por parte de las administraciones públicas dentro del contexto escolar en gran parte del territorio español. Para desarrollar dicho encargo, se integra en el sistema educativo de muy diversas formas, pero siempre, como señalan Galán y Castillo (2008), con la finalidad de responder a las necesidades de la escuela, entre las que se encuentran la generación de redes que conecten a los agentes y recursos del medio social de la comunidad partiendo de su conocimiento.

Dentro de las funciones de la educación social en los centros escolares Quintanal (2019) nombra tres áreas diferenciadas, donde una de ellas es la preventiva, en la que se detectan los factores de riesgo, en este caso en el ámbito del abandono escolar, y se diseñan acciones para que no aparezcan estas situaciones o, en el caso de que ya hayan aparecido, minimizar sus consecuencias.

Además, según Caride (2006), la educación social recibe el encargo de desarrollar estrategias educativas en los contextos sociales en los que exista esa

demanda, con acciones preventivas o de atención, pero siempre con la finalidad de la mejora personal y social de la ciudadanía.

Y siguiendo este enfoque se abordan a continuación algunas de las estrategias que puedan ser útiles como soportes para sostener la existencia de los y las jóvenes que forman parte de las cifras y porcentajes de abandono escolar temprano en nuestro país.

Como indican Castillo et al. (2016), se debe de trabajar sobre “las orientaciones, los métodos y los ritmos de modo que el alumnado (...) pueda incorporarse a ese proceso de recrear, vivir, reproducir y transformar dicha cultura” (p. 39). Melendro (2008), al respecto, comenta:

Unos modelos escolares poco flexibles, que con demasiada frecuencia impiden la participación creativa y responsable del adolescente, que sólo confieren un protagonismo negativo -el del conflicto, la violencia escolar, las agresiones entre iguales- a los adolescentes y jóvenes con dificultades sociales, añaden una dificultad más: la del fracaso en un modelo determinado, el dominante, de tránsito aceptado socialmente a la vida adulta. (p. 69)

Además, el Consejo de la Unión Europea (2011) recomienda a cada Estado-miembro que adopte estrategias generales que incluyan medidas de tipo preventivo, de intervención y de compensatoria. De este modo, propone algunas estrategias en las políticas de prevención destinadas a reducir el riesgo de abandono escolar prematuro antes de que aparezca la situación, matizando que mejoran los resultados de aprendizaje y eliminan los obstáculos al éxito en los estudios. Se trataría de dar más apoyo a los centros de enseñanza en zonas desfavorecidas o con gran número de alumnos procedentes de entornos socioeconómicos desfavorecidos, así como reforzar la participación de los padres, impulsando su cooperación con el centro escolar y creando asociaciones entre los centros escolares y los padres. Además, aumentar la flexibilidad y la permeabilidad de los itinerarios educativos, abordar los motivos de abandono escolar prematuro específicos de cada sexo, como la incorporación al mercado laboral a una edad temprana o el embarazo de las adolescentes o la limitación de la repetición de curso y su sustitución por un apoyo flexible individual. Por último, reforzar unos itinerarios de formación profesional de alta calidad y aumentar su atractivo y flexibilidad y reforzar el vínculo entre los sistemas educativo y de formación y el mundo del trabajo: periodos de prácticas o una mayor participación del mundo de la empresa en los centros escolares y de formación.

Se describen también las estrategias en el ámbito de la intervención, destinadas a evitar el abandono escolar prematuro mejorando la calidad de la enseñanza la formación a escala de los centros de enseñanza, relacionando a las señales tempranas de alerta y dando un apoyo específico a los alumnos o grupos de alumnos que presentan riesgo de abandono escolar prematuro. Se trata de transformar los centros

de enseñanza en comunidades de aprendizaje basadas en una visión común del desarrollo escolar compartida por todas las partes interesadas, ofreciendo un lugar abierto, estimulante y cómodo para el aprendizaje. También de elaborar sistemas de alerta precoz para el alumnado que presenta riesgo. En el caso de las familias y de la comunidad, aumentar su implicación contando con todos los agentes y favoreciendo la intervención de referentes que puedan mediar con los recursos comunitarios. En torno al profesorado, apoyarle e invertir en su capacitación en su trabajo con el alumnado en situación de riesgo. Y no olvidar el fomento de las actividades extracurriculares después del horario escolar y fuera del centro escolar, así como actividades artísticas, culturales y deportivas, que pueden mejorar la autoestima y la capacidad de aguante del alumnado en situación de riesgo.

Como estrategias a escala individual, destacan la tutoría individual o colectiva al alumnado para recibir una atención específica, la adaptación de la enseñanza a las necesidades de cada estudiante, reforzando las metodologías de aprendizaje personalizado y facilitando el apoyo al alumnado en situación de riesgo, el refuerzo de la orientación escolar y profesional, para ayudar en la toma de decisiones sobre las opciones de trayectoria profesional, la transición dentro del sistema educativo o entre educación y empleo y la garantía de acceso de los jóvenes a las medidas adecuadas de apoyo financiero para continuar sus estudios.

Es necesario destacar que desde la educación social, se desarrollan actuaciones como el acompañamiento a la escolarización, que:

Se basa en procesos de apoyo individualizado o colectivo para conseguir la autonomía y el éxito escolar, con un marcado componente preventivo. La persona que acompaña debe ser siempre una persona legitimada, es decir, próxima a la alumna o alumno y a su familia. (García, 2013, p. 135)

Como argumentan Chen et al. (2019), se ha demostrado que las relaciones sociales positivas, sobre todo el contacto con el profesorado dentro y fuera de clase, pueden crear poderosos incentivos para que los estudiantes se conecten con la escuela, incluso aquellos que expresan que el trabajo escolar es difícil y las expectativas son difíciles de cumplir, o que muestran factores de riesgo académico y social.

Además, Quintanal (2019) propone que la tutorización del alumnado, muy relacionada con lo que se viene denominando acompañamiento en la acción socioeducativa, aporta algunos beneficios, por ejemplo, en la compensación de necesidades para hacer efectiva la igualdad de oportunidades.

Según Virtanen et al. (2021), los estudiantes que no se sienten aceptados y apoyados y que no pueden participar activamente en las actividades escolares durante la educación obligatoria pueden volverse indiferentes y desinteresados y, posteriormente, separarse de la educación secundaria superior, por lo que la

vinculación con estas actividades escolares contribuye a generar un sentimiento de pertenencia a la escuela y, por lo tanto, a su valoración.

Hay que tener en cuenta, además, la coordinación y el trabajo conjunto entre todas las personas que forman parte de la comunidad educativa, ya que ese apoyo colaborativo puede promover la mejora del comportamiento y actitudes del alumnado. Como ejemplo, la vinculación afectiva activa de las familias en la educación de sus hijos puede promover el éxito y evitar que el alumnado pierda el interés hacia la escuela (Virtanen et al., 2021).

Esta situación nos alerta sobre la corresponsabilidad, a través de una metodología de trabajo en red y la integralidad de las intervenciones (García, 2013), en un primer nivel entre escuela, familia y organizaciones comunitarias, en un segundo nivel entre administraciones (nacionales, autonómicas y locales) y, en último lugar, en el tercer nivel, entre departamentos o áreas de la misma administración (programas intersectoriales).

Por otro lado, esta misma autora plantea la necesidad de trabajar la orientación escolar o profesional a fin de incrementar las expectativas formativas del grupo de jóvenes que dejan los estudios habiendo obtenido el título de graduado en ESO.

Tampoco se debe olvidar que, según indica la legislación educativa actual:

Permitir que los jóvenes que abandonaron sus estudios de manera temprana puedan retomarlos y completarlos y que las personas adultas puedan continuar su aprendizaje a lo largo de la vida exige concebir el sistema educativo de manera más flexible. Y esa flexibilidad implica establecer conexiones entre los distintos tipos de enseñanzas, facilitar el paso de unas a otras y permitir la configuración de vías formativas adaptadas a las necesidades e intereses personales. (Ley 3 de 2020)

Y, como continúa la ley, la flexibilidad del sistema educativo lleva aparejada necesariamente la concesión de un espacio propio de autonomía a los centros docentes, reconocerles una capacidad de decisión que afecta tanto a su organización como a su modo de funcionamiento, para poder adaptarse así a la diversidad del alumnado.

Existen algunas metodologías que deben ser visibilizadas en este trabajo, ya que aportan un enfoque más globalizado y que pueden ayudar a la prevención del abandono, como el Aprendizaje Servicio (APS), que es definido por Chuva et al. (2016) como una metodología que procura el aprendizaje de contenidos académicos a la vez que se presta un servicio a la comunidad.

En el APS se combinan intencionalidad pedagógica e intencionalidad solidaria. Es una propuesta innovadora que parte de elementos tan conocidos como el servicio voluntario a la comunidad y la adquisición de aprendizajes. Y, además, como señala Batlle (2011), conecta un compromiso hacia la comunidad con un buen rendimiento

escolar, aprender a la vez que se sirve de alguna manera a las necesidades de la sociedad.

Las comunidades de aprendizaje son otro de los modelos de organización escolar, que parte de un enfoque integral e integrador y que parece adecuado para desarrollar como estrategia, entre otros aspectos, para la prevención del abandono escolar.

Una comunidad de aprendizaje, basada en los preceptos del aprendizaje dialógico y transformador, se trata de un proyecto en el que se incluyen un conjunto de actuaciones de éxito, con la finalidad de conseguir una transformación social y educativa (Díez-Palomar y Flecha-García, 2010). Las comunidades de aprendizaje son un modelo interesante para el fomento de la participación, ya que:

Implican a todas las personas que de forma directa o indirecta influyen en el aprendizaje y el desarrollo de las y los estudiantes, incluyendo a profesorado, familiares, amigos y amigas, vecinos y vecinas del barrio, miembros de asociaciones y organizaciones vecinales y locales, personas voluntarias, etc. (p. 19)

Los elementos clave de este modelo educativo son las interacciones, el diálogo y la comunidad. Por un lado, las interacciones promueven el aprendizaje con los y las otras, el diálogo valida los conocimientos y la comunidad aporta algunos recursos que se pueden utilizar en la transformación del centro educativo.

Según García (2013), cuando un centro educativo toma la elección de iniciar el proceso de transformación en Comunidades de Aprendizaje, los cambios afectan a la estructura interna del centro, a sus relaciones y a su entorno.

Para conseguir los propósitos que se marca, toda la comunidad de aprendizaje parte de unos principios pedagógicos compartidos por toda la comunidad educativa (Flecha y Puigvert, 2002), como la creación de una organización y un ambiente de aprendizaje, poner en el centro de la institución escolar los procesos de enseñanza-aprendizaje, buscar el propósito de la enseñanza para la comunidad, el fomento de altas expectativas, desarrollar la autoestima mediante el trabajo riguroso y su apoyo y reconocimiento, generar un proceso evaluativo continuo y sistemático, el aumento de la participación de la comunidad educativa, compartiendo el liderazgo escolar mediante comisiones de trabajo o favoreciendo la educación entre iguales.

Las comunidades de aprendizaje también se basan, para su trabajo educativo práctico, en algunas actuaciones educativas de éxito, que favorecen la participación y el aprendizaje en comunidad, y se ha demostrado que pueden llegar a generar éxito e igualdad, así como son más eficientes con los recursos disponibles.

Estas actuaciones cuentan con algunos criterios indispensables (Community of Research on Excellence for All, 2018) para ser denominadas de este modo, como que generen las mayores mejoras en los resultados académicos de todo el alumnado, que sean actuaciones transferibles a diversos contextos, que estos dos

aspectos anteriores se hayan demostrado en investigaciones científicas que tienen en cuenta todas las voces que componen la comunidad educativa y que los tres puntos anteriores se hayan avalado en publicaciones de la comunidad científica internacional.

2. METODOLOGÍA

Las preguntas de investigación de partida: ¿qué funciones y estrategias relacionadas con la prevención del abandono escolar temprano desarrollan estas educadoras y educadores sociales?, así como ¿cuáles creen estas educadoras y educadores sociales que son acciones socioeducativas de éxito (buenas prácticas) para la prevención del abandono escolar temprano?

Los objetivos que se han planteado con esta investigación son dos:

- Estudiar las principales funciones y estrategias relacionadas con la prevención del abandono escolar temprano desarrolladas por las educadoras y los educadores sociales.
- Reconocer acciones socioeducativas de éxito (buenas prácticas) para la prevención del abandono escolar temprano.

La investigación se basa en un paradigma cualitativo en ciencias sociales, que trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su sistema de relaciones y su estructura dinámica. Como explica Barbour (2013): “trata de acercarse al mundo de ahí fuera y entender, describir y algunas veces explicar fenómenos sociales desde el interior” (p. 16); en este caso, analizando las experiencias prácticas y visiones de los profesionales de la educación social.

Consiste pues en una investigación contextualizada, situada, donde no se pretende generalizar los datos de la investigación, si no de analizar y comprender los discursos generados por, en este caso, un grupo de profesionales que desarrollan su labor en centros educativos y que pueden ofrecer una perspectiva diferente a la de otros miembros de la comunidad educativa sobre el problema del abandono escolar temprano y su prevención, dado su formación específica.

El paradigma o metodología cualitativa también ha sido definido por Denzin y Lincoln (2012, citado en Ballesteros, 2014) como: “una actividad situada, que ubica al investigador en el mundo (...) [que] consiste en prácticas materiales e interpretativas que hacen visible el mundo y lo transforman” (p. 22).

En este sentido, la técnica utilizada para la recogida de información ha sido el grupo de discusión, ya que se trata de una estrategia idónea para captar las percepciones de los informantes con respecto a diferentes aspectos relacionados con la prevención del abandono escolar temprano.

2.1. Descripción de las personas informantes

El enfoque de investigación elegido tiene en cuenta las opiniones de los educadores y educadoras sociales que van a participar como informantes clave, en este caso en el grupo de discusión que se organizó y desarrolló al efecto.

El contexto que sirve de marco de acción son los centros educativos de secundaria, más en concreto, los Institutos de Educación Secundaria de cinco comunidades autónomas. En este caso, el criterio de selección muestral se debe a que estos cinco territorios son los únicos que cuentan con profesionales de la educación social formando parte de los equipos educativos, por lo que cumplen el objetivo de aportar la mirada socioeducativa con conocimiento del contexto educativo formal y del fenómeno concreto del abandono escolar temprano, por estar en contacto directo con el alumnado que muestra indicios o está ya implicado en procesos de abandono. Su propia labor profesional tiene relación directa con funciones preventivas a este respecto.

Se ha elegido a cinco informantes clave como participantes de nuestra investigación, un educador o educadora social por cada territorio. Para la selección de estos informantes clave se ha seguido un tipo de muestreo intencional, que, según destacan Otzen y Manterola (2017): “Permite seleccionar casos característicos de una población limitando la muestra sólo a estos casos. Se utiliza en escenarios en los que la población es muy variable y consiguientemente la muestra es muy pequeña” (p. 230).

Se trata de acceder de manera asequible a la información que puedan darnos los informantes clave, desde la perspectiva socioeducativa, en torno al objeto de estudio, respondiendo a las preguntas que se plantean en la investigación.

Se ha tenido en cuenta una elección por cuotas, que hubiera representación masculina y femenina, así como que hubiera representación de profesionales con más y con menos experiencia en el ámbito. Además, esta selección muestral cumple con el criterio de saturación teórica, es decir, la información adicional que se podría obtener con nuevos informantes podría resultar reiterativa y redundante.

En los resultados se describirán algunas citas literales de los informantes clave para ejemplificar las interpretaciones realizadas. Las personas informantes aparecerán codificadas de esta forma: [Inf-1], donde el número 1 indica la persona informante que ha realizado esa aportación dentro del grupo de discusión.

2.2. Técnicas e instrumentos de recogida de información. Procedimiento y análisis de la información.

En torno a la recogida de la información, se ha diseñado un grupo de discusión, que se puede definir como un:

Método de investigación dialógico, basado en la producción de discursos, consistente en reunir a un grupo de seis a diez personas y suscitar entre ellas una discusión sobre el tema de interés, que debe estar dirigida por un/a moderador/a. La gran variedad de discursos resultantes de su aplicación serán la fuente de materia prima fiable para el análisis e interpretación de los resultados. (López, 2010, p. 150)

Se trata de un grupo de discusión con un planteamiento semiestructurado, que aporta flexibilidad a la investigación, por lo que se podrán introducir nuevos elementos en forma de cuestiones a partir de sus aportaciones, para poder recoger los discursos aportados por el grupo para construir el relato del grupo.

En torno al análisis de la información, se ha realizado un análisis de contenido, que consiste en estructurar los datos recogidos de manera textual para, de este modo, poder interpretarlos (Sánchez-Gómez et al., 2017).

Además, en el diseño de la investigación se utilizaron algunos procedimientos de rigor para, según Plaza et al. (2017), tratar de tener en cuenta la validez, la credibilidad y la transferibilidad.

3. RESULTADOS

Para responder a la pregunta de investigación, ¿qué funciones y estrategias relacionadas con la prevención del abandono escolar temprano desarrollan estas educadoras y educadores sociales?, se ha considerado adecuado separar las aportaciones del grupo de discusión en dos amplias categorías. Por un lado, las estrategias específicas por cada área y, por otro lado, lo que se consideran como principios socioeducativos, aspectos más generales para tener en cuenta en la intervención preventiva ante el abandono escolar temprano.

En el primer caso, en general se puede decir que las funciones y estrategias socioeducativas están aportando soluciones para prevenir los factores de riesgo y favorecer los factores de protección, que se pueden clasificar a su vez en estrategias en el área personal, familiar, escolar o socio-comunitaria.

En cuanto a las estrategias del área personal, no aparece de manera directa en los discursos de las personas participantes, aunque sí de manera indirecta, relacionadas con la intervención en otras áreas.

En cuanto a las estrategias del área familiar, aunque se nombran estrategias y funciones como las visitas a las familias a domicilio, la que más veces aparece en los discursos es la intervención familiar, incluyendo la colaboración entre la familia y el centro educativo: “El implicar, el vincular, la familia con el centro educativo es una oportunidad. Yo pienso que muchas veces nos centramos en trabajar con los chicos y chicas y si no hay un trabajo con las familias no podemos conseguir nada” [Inf-2]; y: “Es una barrera y a la vez una oportunidad el poder trabajar con las familias, hacerlas

formar parte del proceso, del progreso, del sistema educativo en general” [Inf-2]; así como: “... el trabajo de la familia yo creo que es la base de la intervención” [Inf-2].

En cuanto a las estrategias del área escolar, aunque se nombran estrategias y funciones como la generación de espacios de relación, convivencia y formación conjunta, la educación emocional y en valores del alumnado, la intervención sistemática sobre el absentismo escolar y la participación del alumnado en el centro escolar; los que más veces aparecen en los discursos son las relacionadas con el contacto con el entorno y la conexión con el mundo laboral, así como con contar con información adecuada sobre el alumnado y la formación y asesoramiento al alumnado.

Profundizando en ellas, la formación y asesoramiento al profesorado: “El tema de la formación inicial del profesorado, o sea me parece que a eso hay que darle una vuelta tremenda, ¿no?” [Inf-5]; así como: “Yo una de las [funciones] que hago mucho es formación del profesorado, por toda esta rotación que hay... claustros que cambian constantemente año tras año y hay que volver a sensibilizarnos con esta problemática, con este alumnado, con esta realidad... [...] Bueno, cuando digo formación no me refiero al típico curso de formación del profesorado, si no a un asesoramiento, a un acompañamiento, a estar ahí con ellos en acción tutorial” [Inf-3]; y también: “Nosotros en mi centro [...] empezamos a hacer tertulias dialógicas de formación del profesorado. Es una experiencia que nos gustaba bastante, ¿no?” [Inf-3].

Una buena recogida de información sobre las necesidades e intereses del alumnado se muestra como imprescindible como estrategia: “A veces se olvidan de hacer un poco un estudio de esas necesidades, de esas preferencias por parte del alumnado” [Inf-2], o: “Si que es verdad que el tema de la evaluación inicial que hacemos pasado un mes del inicio de curso, si que, bueno, empieza ya a dar algunas pistas ya de algunos casos” [Inf-1]; así como: “Poder tener esa información previa sobre determinadas familias, con lo que nos vamos a encontrar” [Inf-1]; y también: “La detección precoz es básico, para poder tener un resultado adecuado” [Inf-2].

La vinculación y el sentido de pertenencia al centro también es fundamental: “... vinculación, totalmente de acuerdo, vale, vinculación, familias y alumnado con el centro. Básico, fundamental” [Inf-1]; y también: “Les estamos haciendo partícipes de la vida del centro, les hacemos participar y les estamos implicando en cuestiones y elementos que al final están repercutiendo en todo ello” [Inf-1].

En cuanto a las estrategias del área socio-comunitaria, aunque se nombran estrategias y funciones como la participación del alumnado tanto en el entorno socio-comunitario y la existencia de recursos no formales e informales; los que más veces aparecen en los discursos son los siguientes:

La conexión del ámbito formativo y laboral, que debe ser un hecho y no actuar de forma separada: “... el alumno o está en el sistema educativo o el alumno está

inserto en el mundo laboral, ¿vale? Entonces hay que procurar que de una manera u otra ese tránsito sea lo más directo posible, entonces si no puede estar en el mundo laboral, hay que seguir manteniéndolo en el mundo educativo, de ahí un poco también entra a formar parte la educación de adultos” [Inf-1].

La incorporación de entidades y recursos del entorno en el centro educativo, donde a veces el sistema educativo se muestra incapaz: “El tema de no contar y no disponer de recursos en la comunidad o al menos en la localidad o localidades más cercanas, sí que me parece también fundamental y poder acercarles nosotros otros recursos. Si que es verdad que a mí me gusta contar con los recursos de la localidad, un centro de salud, algún centro de ocio deportivo y demás de la localidad, pero también me voy al pueblo de al lado a buscar al guardia civil que también le acerca otra visión de determinadas cosas para que trabaje con ellos a nivel de grupo, incluso a veces en unidades más amplias, entidades que trabajan otros temas. Me gusta también especialmente porque no son las caras que ven habitualmente, no somos nosotros que nos vemos todos los días, sino que además les estamos dando la opción de abrir otra perspectiva sobre determinados temas [...] nosotros como recurso intermediario se lo podemos acercar” [Inf-1]; así como: “Y otra realidad que tenemos que saber conectar es que tengo alumnado que es gitano, ¿lo estoy abordando? [...] ¿[Lo estoy integrando] en las relaciones con las asociaciones del entorno? ¿Me estoy abriendo a los líderes comunitarios?” [Inf-3].

También la valoración de los programas con adaptaciones específicas, como la diversificación curricular y la Formación Profesional Básica, que pueden ayudar a la continuidad escolar y la consecución de títulos: “... la Formación Profesional Dual (...) podría ser una gran propuesta y alternativa, el que los chicos puedan trabajar bajo un contrato de formación” [Inf-2]. Aunque a veces estas alternativas no son bien valoradas por la sociedad, por lo que no interesan ni motivan al alumnado, y más que incluir, excluyen más: “... no lo ven, los chicos deberían ver la FPB como una oportunidad, como algo grande, como algo diferenciador, como, no sé... yo creo que el planteamiento debería ser más enriquecedor [...] el hecho de que formen parte de este tipo de programas hace que se sientan inferiores, que se sientan los malos, los que no llegan, los tontos” [Inf-2].

En el segundo caso, aunque se nombran principios socioeducativos como el trabajo en equipo, el compromiso de la comunidad educativa, la independencia en las funciones asignadas, la continuidad en la intervención, la creatividad y la innovación, la confianza en el alumnado y el empoderamiento, la generación de vínculos, el afecto, la atención a la diversidad e individualizada, el diálogo y la mediación, la orientación y la generación de actividades motivadoras y que ayuden a desconectar; los que más veces aparecen en los discursos son los siguientes:

La flexibilidad: “... hay que apostar por actuaciones, flexibilizando determinados espacios, determinados tiempos” [Inf-1], o: “... un grupo de alumnas gitanas adolescentes embarazadas [...] qué hacemos con ellas y al final hemos lanzado un

programa [...] entonces funcionó muy bien y eso fue a base de flexibilizar mucho” [Inf-3].

La coordinación, tanto con las administraciones públicas con relación directa: “... hemos colaborado muy de cerca con los servicios sociales pero ha sido porque el ayuntamiento ha prestado colaboración y porque la compañera especialmente la compañera educadora social de servicios sociales lo ha querido hacer conjuntamente conmigo” [Inf-5]; como con las familias: “Es conseguir [...] un trabajo con las familias desde la implicación y desde el entender, empatizar, comprender y trabajar sobre todo la parte empática” [Inf-2], o: “Trabajar en red con tutor, familia, servicios sociales y alumno” [Inf-2]; o con el profesorado y sus departamentos, sobre todo el de orientación: “Una buena coordinación con el departamento de orientación” [Inf-2], o: “El tema también, no sólo de... con los equipos, si no servicios sociales” [Inf-1]. Además, poniéndoles en relación en un trabajo en red: “Trabajar en red con tutor, familia, servicios sociales y alumno” [Inf-2].

Y, sobre todo, la importancia del acompañamiento: “Evidentemente [...] el acompañamiento... es básico” [Inf-2]; mostrando recursos y posibilidades: “El acompañamiento del alumnado es fundamental, ¿vale? No es un, es un acompañamiento, no es una, no se pretende ejercer de padre, ¿vale? [...] es un mostrar recursos, es ayudarles a que tomen decisiones, a que busquen por ellos sus propias posibilidades, y a que tomen sus decisiones, ¿no?” [Inf-1]; como promotor de la escucha y la atención individualizada, que tiene en cuenta el vínculo, el afecto y la confianza: “Entonces ese acompañamiento, ese saber estar. Simplemente saber estar y saber escucharles yo creo que es importante” [Inf-4], “... hay muchos chavales ahora que al final de curso pues me dicen, es que me has ayudado a saber lo que quiero hacer, entonces estaba perdida totalmente en qué voy a estudiar y ahora sé lo que quiero” [Inf-4].

Para responder a la segunda pregunta de investigación, ¿cuáles creen estas educadoras y educadores sociales que son acciones socioeducativas de éxito (buenas prácticas) para la prevención del abandono escolar temprano?, se nombran en el grupo de discusión acciones socioeducativas de éxito de diverso calado, se pueden clasificar en diferentes áreas, como se ha venido haciendo con las funciones y estrategias.

En general, el relato identifica la innovación y la creatividad como buenas impulsoras de buenas prácticas: “Y luego el tema de la creatividad, de la innovación, de actividades diferentes...” [Inf-2].

Por un lado, propuestas en el área personal del alumnado, como una sala de educación emocional y mindfulness, actividades motivadoras o relajantes como el yoga, la intervención con caballos o una granja y huerto escolar; que motivan y tienen en cuenta a veces los objetivos profesionales del alumnado. También las tutorías entre iguales o mentorías, el alumnado ayudante o acompañante y las jornadas de

acogida, para comenzar en el centro escolar con un acompañamiento que mitigue los miedos. Se considera interesante un proyecto desarrollado con adolescentes gitanas embarazadas, en el que existe un abordaje curricular más flexible, en el que cuentan con un espacio de relación con alumnas como ellas, donde pueden apoyarse, motivarse y seguir vinculadas al proceso educativo.

Por otro lado, propuestas para trabajar en el área escolar, específicamente en convivencia, cómo los programas alternativos en aula de convivencia, para continuar con el proceso educativo en grupos pequeños, acompañados por profesorado cuatro o cinco horas diarias, con un planteamiento flexible en el que, por un sistema de puntos, desarrollan aprendizajes académicos con objetivos laborales a la vez que realizan actividades que les interesan y motivan. También son interesantes los círculos de diálogo en las prácticas restaurativas, para establecer formas de llegar a acuerdos para la reparación de las relaciones ante diferentes conflictos.

Además, dentro del área escolar, también se pueden destacar aquellas propuestas que se centran en la mejora de las metodologías didácticas y la estructura escolar, como los proyectos interdisciplinarios, entre diferentes asignaturas y el establecimiento de dos docentes por aula y asignatura, o el sistema por puntos en el proceso educativo. Una iniciativa interesante es la instauración, mediante un compromiso conjunto de la comunidad educativa, del plan de igualdad escolar, que puede servir como excusa a partir de la que estructurar y dar sentido a muchas de las actuaciones que se venían haciendo en los centros.

Las iniciativas relacionadas con la transformación de los centros escolares en comunidades de aprendizaje combinan resultados académicos con la mejora de la convivencia y la relación con el entorno cercano, pudiendo colaborar con las familias y con el entorno cercano. En general, el relato pasa por la dificultad de la transformación según los criterios marcados, aunque se vienen realizando pequeñas actuaciones incluidas en este modelo pedagógico como las tertulias dialógicas.

La catalogación del centro escolar como centro de difícil desempeño, puede ayudar en el proceso educativo, pero también puede limitar el proceso educativo, ya que no ayuda a la estabilidad del profesorado, no se premia al profesorado que lo hace bien, lo que implica la movilidad de este y la falta de continuidad de la intervención, lo que no favorece la vinculación escolar.

Por último, en esta área, se destaca la metodología de Aprendizaje-Servicio, ya que se nombra de manera frecuente para visibilizar sus beneficios en el alumnado, dándole un sentido práctico y solidario al proceso educativo. Motiva al alumnado, sienten que les das confianza, que se generan vínculos y sentimiento de pertenencia al centro.

También, se pueden distinguir aquellas que se centran en el área familiar, como los programas de parentalidad, para formar a las familias como alternativa a la expulsión de sus hijas e hijos, o *RadioEdu*, entrevistas a familiares en la radio

escolar. Ambas implicaciones esa colaboración tan anhelada entre centro y familias, así como el compromiso familiar en la trayectoria escolar del alumnado.

Y, por último, aquellas propuestas que profundizan en el área socio-comunitaria, y sobre todo en la futura inserción sociolaboral del alumnado, como los programas de Formación Profesional Dual y las prácticas remuneradas en Formación Profesional Básica, el programa *Activa-T*, para la formación en habilidades personales, sociales y laborales del alumnado, jornadas de Formación Profesional, donde se invita a los centros educativos de la comarca a presentar sus ciclos formativos y los programas de segunda oportunidad, en los que se favorece la continuidad del alumnado en programas formativo-laborales más flexibles y con un seguimiento personalizado. Esta mayor conexión con el mundo laboral puede conllevar una mayor motivación en el alumnado y el apoyo familiar, si además se articula en propuestas más flexibles o de baja exigencia.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A la vista de los resultados de esta investigación, se pueden destacar algunos aspectos interesantes.

La colaboración familiar aparece como una de las estrategias más significativas, lo que se puede comprobar en otras investigaciones donde la vinculación afectiva activa de las familias en la educación de sus hijos puede promover el éxito y evitar que el alumnado pierda el interés hacia la escuela (Gil et al., 2021; Virtanen et al., 2021).

En torno al profesorado, otra estrategia que puede colaborar en la prevención del abandono escolar es una buena formación y asesoramiento (UNICEF, 2006), que puede marcar la diferencia en la actuación con el alumnado.

Por otro lado, hay que favorecer la vinculación y el sentido de pertenencia al centro, como ya se avanza en otros estudios (Gil et al., 2021; Virtanen et al., 2021), que hará que el alumnado sienta ese espacio y lo que allí se hace como propio, como algo a mantener y cuidar, como un lugar ue le puede aportar un enriquecimiento para su vida en comunidad.

En el caso de esta investigación, también aparecen unos principios socioeducativos generales en los que basarse en la intervención preventiva sobre la desvinculación escolar, tan importantes como la flexibilidad de los métodos educativos y del sistema escolar (Castillo et al., 2016; Melendro, 2008), la coordinación y la comunicación entre todos los agentes educativos implicados, como el profesorado, las familias y el alumnado (Quintanal, 2019; UNICEF, 2006); lo que García (2013) denomina corresponsabilidad, a través de una metodología de trabajo en red y la integralidad de las intervenciones (García, 2013); y, sobre todo, la importancia del acompañamiento (Chen et al., 2019; Consejo de la Unión Europea, 2011; Lee y

Burkam, 2003; Quintanal, 2019) educativo en los tránsitos del alumnado dentro del contexto escolar.

En torno a las acciones socioeducativas de éxito (buenas prácticas), todas las propuestas realizadas por las y los participantes en la investigación cumplen algunos aspectos como la colaboración escolar, la flexibilidad y la permeabilidad de los itinerarios educativos, el refuerzo del vínculo entre los sistemas educativo y de formación y el mundo del trabajo, el fomento de las actividades extracurriculares después del horario escolar y fuera del centro escolar (Virtanen et al., 2021), así como actividades artísticas, culturales y deportivas, que pueden mejorar la autoestima y la capacidad de aguante del alumnado en situación de riesgo, reforzando las metodologías de aprendizaje personalizado; que coinciden con las recomendaciones del Consejo de la Unión Europea (2011). Además, también son necesarios los programas de segunda oportunidad fuera del sistema educativo formal (García, 2013), tal como se propone en el discurso grupal de esta investigación.

También aparece el Aprendizaje-Servicio de forma frecuente en esta investigación como estrategia interesante, coincidiendo con Batlle (2011) en que puede tener múltiples beneficios para el alumnado, uniendo éxito en los procesos educativos con un servicio a la comunidad que aporta el sentimiento de ser útiles a la comunidad donde habitan.

En torno a las comunidades de aprendizaje (Consejo de la Unión Europea, 2011), los resultados de la investigación coinciden con otros estudios en que conllevan una transformación social y educativa importante (Díez-Palomar y Flecha-García, 2010), con un gran esfuerzo en consensuar unos principios pedagógicos compartidos por toda la comunidad educativa (Flecha y Puigvert, 2002), por lo que a veces su desarrollo puede verse limitado por múltiples complicaciones.

Además, muchas de las estrategias y acciones socioeducativas de éxito coinciden en principios y metodología con el programa Check y Connect (Christenson et al., 2012), que implica un acompañamiento individualizado del progreso del alumnado, una intervención que mantenga la relación con la escuela y la vinculación con las familias.

Las estrategias y acciones socioeducativas de éxito identificadas en esta investigación ponen de manifiesto la necesidad de articular propuestas preventivas que eviten las situaciones de abandono escolar, promoviendo un sistema educativo que realmente garantice el derecho a la educación que tanto se pretende conseguir.

5. BIBLIOGRAFÍA

Asociación Estatal de Educación Social (2007). Documentos profesionalizadores. Definición de educación social. Código deontológico del educador y la educadora social. Catálogo de funciones y competencias del educador y la educadora social. ASEDES. <https://www.eduso.net/wp-content/uploads/documentos/143.pdf>

- Ballesteros, B. (ed.) (2014). *Taller de investigación cualitativa*. Madrid: UNED.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Battle, R. (2011). ¿De qué hablamos cuando hablamos de Aprendizaje-Servicio? *Crítica*, (972). Disponible en: <https://roserbattle.net/wp-content/uploads/2012/02/de-que-hablamos-cuando-hablamos-de-aps-revista-crc3adtica1.pdf>
- Borgna, C. y Struffolino, E. (2017). Pushed or pulled? Girls and boys facing early school leaving risk in Italy. *Social Science Research*, n. 61, pp. 298–313. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0049089X1530065X>
- Capriati, A. J. (2016). Desigualdades y vulnerabilidades en la condición juvenil: el desafío de la inclusión social. *Convergencia: Revista de Ciencias Sociales*, n. 69, pp. 131-150. DOI: <https://doi.org/10.29101/crcs.v22i69.3638>
- Caride, J. A. (2006). Da escola e da Educação Social como espaços y tiempos para el encuentro entre el profesorado y los educadores sociales. En: Castro, M.; Malheiro, X. M. y Rodríguez, X. *La escuela, ¿punto de encuentro entre el profesorado y educadores/as sociales?*. La Coruña: Nova Escola Galega-CESGA, pp. 27-32.
- Caride, J. A.; Gradaílle, R. y Caballo, M. R. (2015). De la pedagogía como educación, a la educación social como pedagogía. *Perfiles educativos*, v. 37, n. 148, pp. 4-11. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000200016
- Castillo, M.; Paredes, L. y Bou, M. (2016). *Educación social y escuela: necesidades, contextos y experiencias*. Barcelona: UOC.
- Chen, B. -B.; Wiium, N.; Dimitrova, R. y Chen, N. (2019). The relationships between family, school and community support and boundaries and student engagement among Chinese adolescents. *Current Psychology*, v. 38, n. 3, pp. 705–714. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12144-017-9646-0>
- Chiva, Ò.; Gil, J.; Corbatón, R. y Capella, C. (2016). El aprendizaje servicio como propuesta metodológica para una pedagogía crítica. *RIDAS: Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, n. 2, pp. 70-94. DOI: <https://doi.org/10.1344/RIDAS2016.2.4>
- Christenson, S. L., Stout, K. y Pohl, A. (2012). *Check y connect manual: Implementing with fidelity*. Minneapolis, MN: University of Minnesota; Institute on Community Integration.
- Community of Research on Excellence for All (2018). Formación en Comunidades de Aprendizaje. Módulo 1: Introducción y bases científicas de las comunidades de aprendizaje. CREA; STEP4SEAS. Disponible en: <https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/uploads/materials/593/d701c76af5c7758c0bfb69293e22b4fe.pdf>
- Consejo de la Unión Europea (2011, 28 de junio). Recomendación del Consejo. Relativa a las políticas para reducir el abandono escolar prematuro. Diario oficial de la Unión Europea C 191/01. Disponible en: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32011H0701\(01\)yfrom=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32011H0701(01)yfrom=EN)

- Consejo de la Unión Europea (2018, 22 de mayo). Recomendación del Consejo relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. Diario oficial de la Unión Europea C 189/1 Disponible en: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)yfrom=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:32018H0604(01)yfrom=EN)
- Cortes Generales (1978). Constitución Española. Boletín Oficial del Estado 311. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/pdf/1978/BOE-A-1978-31229-consolidado.pdf>
- Díez-Palomar, J. y Flecha-García, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, v. 24, n. 1, pp. 19-30. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419180002.pdf>
- Eurostat (2022). Explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa / Indicadores del Marco Estratégico para la Cooperación Europea en Educación y Formación (2021-2030). Disponible en: <https://estadisticas.mecd.gob.es/EducaDynPx/educabase/index.htm?type=pcaxisypath=/laborales/epa/indiyfile=pcaxisyl=s0>
- Flecha, R. y Puigvert, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, v. 1, n. 1, pp. 11-20. Disponible en: <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/279/285>
- Galán, D. y Castillo, M. (2008). El papel de los educadores sociales en los centros de secundaria: una propuesta para el debate. *Educación social: revista de intervención socioeducativa*, n. 38, pp. 121-133. Disponible en: <https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/165590/371725>
- García, M. (2013). *Absentismo y abandono escolar*. Madrid: Síntesis.
- Gil, A. J.; Antelm-Lanzat, A. M.; Cacheiro-González, M. L. y Pérez-Navío, E. (2018). School dropout factors: a teacher and school manager perspective. *Educational Studies*, v. 45, n. 5, pp. 1-15. DOI: <https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1516632>
- Gil, A. J., Antelm-Lanzat, A. M., Cacheiro-González, M. L. y Pérez-Navío, E. (2019). The effect of family support on student engagement: Towards the prevention of dropouts. *Psychology in the Schools*, n. 58, pp. 1082-1095. DOI: <https://doi.org/10.1002/pits.22490>
- Hernández, M. A. y Alcaraz, M. (2018). Factores incidentes en el abandono escolar prematuro. *Revista de Investigación en Educación*, v. 16, n. 2, pp. 182-195. Disponible en: <https://revistas.uvigo.es/index.php/reined/article/view/2136/2165>
- Jefatura del Estado (1996, 15 de enero). Ley Orgánica 1 de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil. Boletín Oficial del Estado 15. <https://www.boe.es/buscar/pdf/1996/BOE-A-1996-1069-consolidado.pdf>
- Jefatura del Estado (1985, 4 de julio). Ley Orgánica 8 reguladora del Derecho a la Educación. Boletín Oficial del Estado 159. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/pdf/1985/BOE-A-1985-12978-consolidado.pdf>

- Jefatura del Estado (2006, 2 de mayo). Ley Orgánica 2 de Educación. Boletín Oficial del Estado 106. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Jefatura del Estado (2020, 29 de diciembre). Ley Orgánica 3 por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado 340. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>
- Lee, V. E. y Burkam, D. (2003). Dropping Out of High School: The Role of School Organization and Structure. *American Educational Research Journal*, v. 40, n. 2, pp. 353-393. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/238067453_Dropping_Out_of_High_School_The_Role_of_School_Organization_and_Structure
- López, I. (2010). El grupo de discusión como estrategia metodológica de investigación: aplicación a un caso. *EDETANIA*, n. 38, pp. 147-156. Disponible en: <https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/303/265>
- Melendro, M. (2008). Absentismo y fracaso escolar: la educación social como alternativa. *Bordón, Revista de Pedagogía*, v. 60, n. 4, pp. 65-77. Disponible en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28869/15390>
- Mora, A. J. (2010). Determinantes del abandono escolar en Cataluña: más allá del nivel socio-económico de las familias. *Revista de Educación*, n. extraordinario, pp. 171-190. Disponible en: <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2010/re2010/re2010-07.html>
- Noorani, S. (coord.) (2015). *Resumen ejecutivo Eurydice. La lucha contra el abandono temprano de la educación y la formación en Europa: estrategias, políticas y medidas*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en: https://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/187842/abandono_eurydice_2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Organización de Estados Iberoamericanos (2010). *Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. OEI. Disponible en: <https://www.redage.org/sites/default/files/adjuntos/metas2021-2.pdf>
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *Int. J. Morphol*, v. 35, n. 1, pp. 227-232. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Plaza, J.; Uriguen, P. y Bejarano, H. (2017). Validez y confiabilidad en la investigación cualitativa. *Revista ARJÉ*, n. 11, pp. 352-357. Disponible en: <http://arje.bc.uc.edu.ve/arj21/art24.pdf>
- Quintanal, J. (2019). *La educación social en la escuela: un futuro por construir*. Madrid: CCS.
- Sánchez-Gómez, M. C.; Martín-Cilleros, M. V.; García-Peñalvo, Francisco J.; Muñoz Sánchez, J. L.; Pinto Bruno, Á.; Parra, E. y Franco, M. (2017). Análisis de contenido cualitativo: estudio de la satisfacción de los usuarios sobre la presentación de un

- nuevo medicamento en la salud pública. En: Costa, A. P.; Sánchez-Gómez, M. C. y Martín-Cilleros, M. V. (eds.). *La práctica de la investigación cualitativa: ejemplificación de estudios*. Oliveira de Azeméis, Aveiro (Portugal): Ludomedia, pp. 57-92. Disponible en: https://ciaiq.org/wp-content/uploads/2017/09/ebook_Practica_Investigacion_Cualitativa_Espanol.pdf
- Serrano, L. (dir.). (2014). *El abandono educativo temprano: análisis del caso español*. Valencia: IVIE. Disponible en: http://web2016.ivie.es/wp-content/uploads/2017/06/Informe_Abandono_Educativo_Temprano.pdf
- UNICEF (2006). Convención sobre los derechos del Niño. UNICEF. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Virtanen, T. E., Räikkönen, E., Engels, M. C., Vasalampi, K. y Lerkkanen, M. -K. (2021). Student engagement, truancy, and cynicism: A longitudinal study from primary school to upper secondary education. *Learning and Individual Differences*, n. 86, pp. 1-9. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.101972>

