

La dimensión comunitaria como factor de prevención del abandono escolar

The community dimension as a factor to prevent school dropout

Edgar Iglesias Vidal,
Universitat Autònoma de Barcelona, España

Cristina Sánchez Romero,
Santiago Castillo Arredondo,
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 8 (1)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 13 de marzo de 2017

Fecha de revisión: 5 de septiembre de 2017

Fecha de aceptación: 16 de octubre de 2017

Iglesias, E., Sánchez-Romero, C. y Castillo, S. (2017). La dimensión comunitaria como factor de prevención del abandono escolar. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 8(1). 214 – 225.



Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 8 (1)
ISSN 1989 – 9572

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

La dimensión comunitaria como factor de prevención del abandono escolar

The community dimension as a factor to prevent school dropout

Edgar Iglesias Vidal, Edgar.Iglesias@uab.cat
Universitat Autònoma de Barcelona, España

Cristina Sánchez Romero, csanchez@edu.uned.es
Santiago Castillo Arredondo, scastillo@edu.uned.es
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España

Resumen

El objetivo del estudio se ha orientado hacia la identificación de los factores de riesgo que generan el abandono escolar de los jóvenes desde una perspectiva comunitaria. Hemos profundizado en el epicentro escolar y su tejido en la comunidad, como instrumento para abordar y superar dichos factores. La finalidad del estudio ha sido descubrir las condiciones que favorecen la retención de éstos jóvenes en los centros escolares. Desde un metodología etnográfica se han analizado un total de 38 entrevistas a jóvenes en la etapa educativa de educación secundaria obligatoria (17 entrevistas sobre la trayectoria académica para el acceso a los estudios, 14 entrevistas sobre permanencia en referencia a las dificultades de estudio, y 7 entrevistas sobre el egreso y las expectativas futuras) y el análisis de documentos pertinentes para evaluar la problemática del abandono escolar temprano desde una dimensión comunitaria. Los resultados sugieren, que la existencia de bajas expectativas educativas, la falta de medidas de apoyo y la orientación escolar, sean abordadas conjuntamente entre centros educativos y organizaciones educativas de la comunidad, como estrategia para reducir el abandono. La reciprocidad de los jóvenes de bajas expectativas con una organización educativa de base comunitaria, supone un apoyo imprescindible para contribuir hacia el egreso y la formación

Abstract

The aim of this survey has been directed towards identifying risk factors that generate youth dropouts from a community perspective. We have analysed in depth the fabric and role of the school in the community as an instrument to address and overcome these factors. The purpose of this research was to discover the conditions that favour the retention of young people at school. From an ethnographic methodology we have analysed a total of 38 interviews with young people at the stage of compulsory secondary education (17 interviews on the academic path to educational access, 14 interviews on continuity with reference to educational difficulties, and 7 interviews on graduation and future expectations) and reviewed relevant documents to assess the problem of early school leavers from a community dimension. In this regard we have identified the risk factors that place these young people outside the compulsory education system and prevent them from staying in the system. The results suggest that the existence of low educational expectations, the lack of mechanisms of support and scholastic guidance need to be tackled jointly by educational centres and community educational organisations as a strategy in order to reduce dropouts. The feedback of young people with low expectations with a community-based educational organization is an essential support to contribute to egress and training

Palabras clave

Abandono de estudios; Enseñanza post-obligatoria; Fracaso escolar; Centro comunitario

Keywords

Dropout; Post-compulsory education; School failure; Community centre

1. Introducción

El abandono escolar temprano sigue siendo un principal reto socioeducativo de nuestro país. Así lo indican tanto las estadísticas como la investigación educativa. Se trata de una problemática compleja que para su abordaje se requiere de la participación del conjunto de la comunidad educativa. Además, el fracaso escolar ha contribuido a concebir al abandono como un fenómeno amplio y preocupante (Calero Martínez, Gil Izquierdo, & Fernández Gutiérrez, 2011), considerando que si bien no son pocos los esfuerzos para su superación, en la práctica hoy, sigue siendo una problemática no resuelta.

Las cifras sobre el abandono (MEDC, 2012; NESSE, 2010; OCDE, 2012) describen en términos generales, un aumento tanto en Europa, como en España. Por ello, no es casualidad que su abordaje se haya convertido en un objetivo europeo clave para el año 2020, señalándose la voluntad de su reducción por debajo del 10%. Además, los planteamientos y análisis convergen cada vez más en señalar la influencia de factores no únicamente escolares, incorporando también aspectos de naturaleza económica, familiar, personal o contextual.

Ante este contexto y desde la política educativa, se vienen desarrollando distintas medidas orientadas a su reducción. El porcentaje de población de 18 a 24 años que no había completado la Educación Secundaria de segunda etapa se concebía como un indicador de referencia para el seguimiento de los objetivos 2010 y 2020 de los sistemas educativos y formativos. Para ello, se identificaban prioridades a través de los denominados "*programas de cooperación territorial*": creación de condiciones que garantizaran la permanencia y el éxito en el sistema educativo; intervención temprana de sus factores o, retención de los estudiantes y las nuevas oportunidades para el egreso, entre otras. (MEDC, 2012)

No obstante, distintos trabajos (Moral Corral, 2010; Tarabini, 2015) coinciden en señalar que si bien existe consenso político en la necesidad de abordar esta cuestión, en la práctica ni las reformas educativas generales, ni las medidas educativas específicas, han sido capaces de reducir de un modo significativo las tasas de abandono. Por ejemplo, (Carrasco, Narciso y Bertran, 2015) señalan que en 2011 España se situaba su tasa en el 26,5%, doblando casi la media europea, que se situaba en el 13%. Asimismo la tendencia en los siguientes años ha sido la misma, pues según (Tarabini, 2015) en 2014, la media española se ha situado en 21,9%, mientras que la europea era del 11,1% (porcentaje que se aleja del 15% marcado por la Comisión Europea para el 2020.

2. La colaboración entre las organizaciones educativas de base comunitaria y los centros educativos como estrategia para abordar el abandono

El abandono escolar temprano se explica desde la participación simultánea de un conjunto de factores contextuales, que al transformarse en indicadores de riesgo educativo configuran contextos de desigualdad. Es decir, la condición social, el origen cultural o el género, siguen relacionándose con situaciones de falta de equidad educativa, que en la práctica configuran contextos de mayor riesgo para determinados grupos y perfiles. En este contexto encontramos numerosas referencias nacionales e internacionales que identifican a estos grupos como vulnerables (Beach & Sernhede, 2011; Fernández Enguita; Mena Martínez & Riviere Gómez, 2010; Tarabini & Montes, 2015). Además, se asocia esta vulnerabilidad a mayores dificultades en los procesos formativos (Brunello & De Paola, 2013; Calero Martínez et al., 2011)

Ante ello, consideramos que responsabilizar de esta problemática a jóvenes y familias desde una perspectiva del déficit, no hace más que simplificar la cuestión y pretender que desde ellos mismos se den respuestas para su superación. También supone no reconocer las dimensiones de complejidad y colectividad que describen al abandono. Es precisamente desde esta colectividad que se configuran con cada vez más influencia, distintas perspectivas que subrayan las contribuciones y papel clave de la comunidad educativa para el desarrollo del éxito educativo (Beach & Sernhede, 2011; Collet, y Tort, 2011). Se apela a la necesidad y responsabilidad de los centros educativos (Feito Alonso, 2015; García-Gracia; Casal; Merino y

Sánchez-Gelabert, 2013) para desarrollar un rol de liderazgo positivo, que permitan desarrollar prácticas y medidas conjuntamente a otras organizaciones educativas del territorio y para abordar el abandono escolar temprano.

En la actualidad, las comunidades educativas locales se describen por contar con organizaciones educativas que más allá del tipo de recurso educativo (centros abiertos, soporte escolar o casales de jóvenes), demuestran una trayectoria de trabajo con y para la comunidad, desde un enfoque inclusivo y reconecedor de la diversidad (Generalitat de Catalunya, 2010; Iglesias, 2015)

Por ello, nos planteamos la necesidad de incorporar la dimensión comunitaria como estrategia de abordaje conjunto del abandono. Este planteamiento se apoya teóricamente a partir de los beneficios que la investigación educativa viene subrayando en relación a la dimensión comunitaria de la educación. Así, distintos trabajos (Harris, 2010; Stelow Griffin y Martínez, 2013) demuestran que los estudiantes incrementan su rendimiento académico y muestran una actitud más positiva hacia la institución escolar, cuando se da una relación y conexión entre centros educativos y organizaciones educativas. De hecho, cuando esto se da se suele identificar una mayor asignación de los recursos educativos (Harris, 2010). Además, existen experiencias específicas por ejemplo, *"Integrated Student Supports"* descrito por (Anderson, 2014) en las que se evidencia que cuando existe coordinación entre los distintos actores educativos (jóvenes, familias, organizaciones educativas y centros educativos) y comparten objetivos educativos, se reducen las barreras en el aprendizaje y se generan verdaderos procesos de inclusión educativa. Por ello, estos procesos suponen un factor de prevención de abandono para grupos de jóvenes vulnerables.

Asimismo y como condiciones para que esta perspectiva comunitaria de la educación sea sostenible en el tiempo, se requiere de una visión amplia de comunidad educativa en la que se den relaciones personales de calidad (INCLUD-ED Consortium, 2011; OCDE, 2012). Para que esto ocurra, el diálogo y una visión procesual de la educación resultan condiciones indispensables (Cieza García, 2006). No obstante, no existen en nuestro contexto cercano estudios centrados en los efectos e impacto de esta dimensión comunitaria en el abandono escolar temprano. Por tanto, el presente artículo se orienta a ahondar en las relaciones entre centro educativo y organizaciones educativas, como factor de prevención y reducción del abandono escolar temprano, sobre todo en aquellos colectivos que se encuentran en contextos vulnerables.

3. Metodología e instrumentos

La metodología abordada se enfoca desde un paradigma cualitativo, y concretamente el trabajo de campo se ha desarrollado en Cataluña, Madrid y Castilla- La Mancha. El objetivo general de la investigación han sido: analizar los sistemas de acceso y permanencia de grupos vulnerables en educación secundaria postobligatoria; crear y validar un modelo de intervención para aumentar la presencia de grupos vulnerables en la etapa educativa mencionada. Así mismo, el objetivo específico desde el que se sustenta este artículo se propone identificar resultados de la dimensión comunitaria del proceso educativo, desde la narrativa de los estudiantes, y en coherencia con la siguiente hipótesis de trabajo: *"si centros educativos y organizaciones educativas de base comunitaria trabajan conjuntamente se contribuye al éxito educativo y se reduce el abandono escolar"*.

4. Muestra

La población seleccionada son estudiantes que han abandonado la Educación Secundaria Obligatoria y Postobligatoria, siendo la muestra seleccionada un total 27 jóvenes.

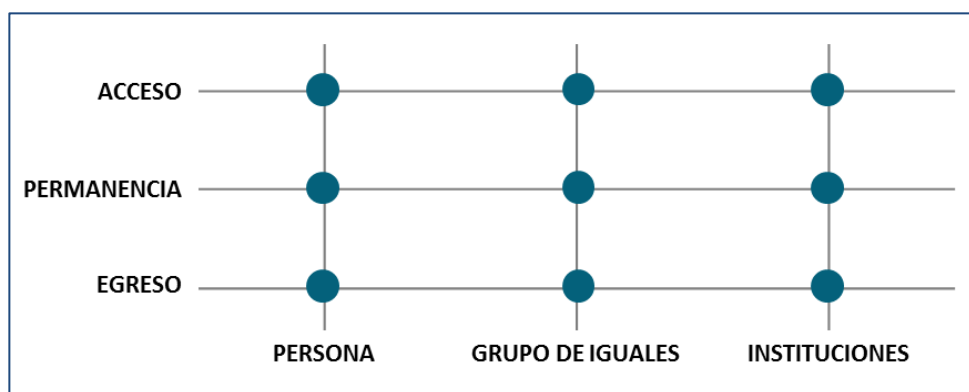
De estos, el 51.9% son chicos mientras que el 48.1% chicas. Su media de edad se sitúa en los 20 años. Destaca que el 48,1% son inmigrantes, un 18,5% presentan alguna

discapacidad/enfermedad, mientras que el 11,1% son jóvenes de etnia gitana. Estos jóvenes muestran estudios previos antes del abandono temprano de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), representado por un 81.5% frente a un 3.7% que estudió Bachillerato y/o cursos (PCPI). A su vez, un 11,1% actualmente no han continuado sus estudios. El entorno de éstos jóvenes es vulnerable (15%). Las familias presentan dificultades económicas (44%). Algunos de los jóvenes no vive en el entorno familiar (37%) y tienen dificultades de estudio (18%). También un 19% presenta algún tipo de discapacidad. Y sólo el 4% pertenece a una familia de carácter monoparental.

5. Instrumentos

La recogida de información se ha realizado a través de un guión de entrevista semiestructurada, por medio de la triangulación de los niveles de análisis de la vulnerabilidad (a) La trayectoria académica (acceso, permanencia y egreso); y (b) Los niveles de diagnóstico (la persona/estudiante, el grupo de iguales de dentro y fuera del instituto, y las instituciones (el instituto, la familia y la comunidad) (ver Figura 1).

Las entrevistas se han diseñado desde la perspectiva de acceso, permanencia y egreso en el sistema educativo español.



Fuente: Elaboración conjunta del equipo de investigación.

Figura 1. Variables de análisis.

Finalmente, han surgido 9 apartados, más uno de datos básicos sobre la persona entrevistada, que incluye cuestiones descriptivas y valorativas sobre acceso-persona, acceso-grupo de iguales, acceso-instituciones; permanencia-persona, permanencia-grupo de iguales, permanencia-instituciones; egreso-persona, egreso-grupo de iguales, egreso-instituciones.

6. Procedimiento

Para el análisis de datos, se han generado inductivamente los códigos y categorías que permiten realizar un análisis transversal de toda la información recogida. Para ello, se ha utilizado el software Atlas. Ti, versión 8. Esto ha permitido analizar la trayectoria educativa, el proceso de acceso y permanencia en los estudios postobligatorios, el apoyo y el soporte del entorno social próximo con el que cuentan los jóvenes, así como sus expectativas y planes de futuro. El contexto de análisis de la entrevista lo podemos ver en la siguiente tabla (Tabla 1.)

Tabla 1.
Número de entrevistas realizadas

ESTUDIOS COLECTIVOS	CICLOS FORMATIVOS GRADO MEDIO (CFGM)	BACHILLERATO	OTROS	TOTAL
NIVEL SOCIOECONÓMICO	2	2	0	4
DISCAPACITADOS	2	2	1	5
INMIGRANTES	2	3	2	7
MINORÍAS SOCIOCULTURALES	0	2	1	3
GÉNERO	1	0	1	2
NO ESPECIFICADO	3	2	1	6
TOTAL	10	11	6	27

Fuente: Elaboración propia

Cabe decir que la hipótesis de trabajo, se fundamenta teóricamente desde distintas aportaciones previas: desde considerar que el éxito educativo es un proceso participado y reductor de la exclusión educativa (UNESCO, 2008); desde considerar que la adhesión educativa conlleva la mejora de los resultados académicos, cuando el conjunto de recursos educativos está al alcance de su comunidad (Martínez & Albaigés, 2012); desde considerar que la vinculación escolar se relaciona con aspectos subjetivos y de índole emocional, afectiva y cognitiva (Tarabini, Curran, Montes, & Parcerisa, 2015), y, finalmente, desde reconocer que la participación en proyectos educativos de base comunitaria genera impactos en el aprendizaje académico (Gonzales & Gunderson, 2013).

Así mismo y como instrumento para el análisis de las entrevistas y la elaboración de los resultados, se ha elaborado una matriz específica de evaluación, configurada desde seis dimensiones (expectativas, motivación, apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, orientación educativa, organizaciones educativas). A su vez, se ha utilizado la dimensión “apoyo de organizaciones educativas de base comunitaria” como variable de control. El uso de estas dimensiones se apoya a partir de lo planteado por (González-González, 2015) al considerar al abandono como un proceso gradual de experiencias negativas. Por ello el uso de varias dimensiones se relaciona con el hecho de considerar aquí al abandono como el resultado de un largo proceso y desde su dimensión de complejidad. En cuanto a las dimensiones se refiere se las ha descrito del siguiente modo:

- *Dimensión expectativas educativas* (Iniciales y durante el proceso de enseñanza-aprendizaje) relacionada con las bajas y altas expectativas en la selección de estudios.
- *Dimensión motivación* en la que se enfatiza la continuidad o no en los estudios.
- *Dimensión valoración apoyos* en el proceso de enseñanza-aprendizaje por parte del profesorado.
- *Dimensión de orientación educativa* que se ofrece desde el centro educativo y organizaciones educativas de base comunitaria.
- *Dimensión de apoyo de organizaciones educativas de base comunitaria* (variable de control desde una comparativa horizontal y vertical de las voces de los estudiantes con la finalidad de contrastar nuestra hipótesis).
- *Dimensión planes de futuro*, que permite desde el egreso analizar si el estudiante decide seguir o no formándose.

7. Resultados

Los resultados según cada dimensión han sido:

- Dimensión 1: Expectativas Educativas

Los resultados de esta dimensión muestran que los jóvenes proyectan expectativas bajas en relación a su capacidad y rendimiento académico, pero son altas en relación a su confianza en los estudios y a la posibilidad de seguir formándose.

Al analizar las razones por las que muestran expectativas bajas, identificamos dos elementos principales: Por un lado, la existencia de prejuicios y/o estereotipos asumidos desde el contexto social y muy presente en estudiantes pertenecientes a minorías culturales. Es el caso de los estudiantes del pueblo gitano, de los que se desprende que no siguen con sus estudios postobligatorios por falta de confianza y miedo y reciben mensajes del tipo: *“hay que ser muy lista para estudiar”* (Entrev_27). A esta misma chica le comentan que por ser gitana no va a llegar a ser maestra, a lo que responde *“Tengo que llegar aunque la gente diga que no puedo llegar”* (Entrev_27). Por otro lado, estas bajas expectativas se relacionan también con influencias desde el contexto escolar a partir de una experiencia educativa y personal negativa. En la práctica encontramos mensajes que en esta dirección afectan a la confianza y expectativas de los jóvenes: *“Yo me pensaba que sería una batacazo importante. Yo venía con miedo, porque los profes de cuarto siempre dicen –‘Que es muy difícil, que no sé qué, prepararos, os comerán vivos”* (Entrev_1). En común, este tipo de influencias contribuyen al desarrollo de procesos de minorización en los que se naturaliza la existencia de las mismas expectativas educativas bajas: Así lo señala el siguiente joven al referirse a su situación educativa, pues se considera que no tiene el nivel para plantearse nuevos horizontes: *“¡Cómo vas a ir a la Universidad, que estás en el PCPI, chaval!”* (Entrev_12).

Al relacionar los anteriores resultados con la variable de control, se contrastan con aquellos estudiantes que reciben soporte escolar desde una organización educativa de base comunitaria. Concretamente, su participación conlleva resultados positivos en cuanto a una mejor expectativa de continuidad en sus estudios, y la mejora en términos generales de su confianza y expectativa educativa. La siguiente voz se contextualiza a raíz de contar con unas expectativas bajas originadas en comentarios dentro el centro educativo: *“Si no lo hubiera comentado (se refiere al equipo educativo de la organización educativa comunitaria) seguramente no habría hecho nada. Si no me dan el empujón no hago nada”* (Entrev_3).

- Dimensión 2: Motivación

Los resultados relativos a este ámbito señalan que el conjunto de estudiantes entrevistados se ha planteado abandonar los estudios y esto se explica desde una motivación baja.

Al analizar las situaciones de desmotivación y riesgo de abandono, se desprende como la falta de motivación viene condicionada con la existencia de expectativas educativas distintas a las que los jóvenes tenían en momentos anteriores, por ejemplo: *“Me desmotivaron, empezando porque me dijeron que yo no podría, que yo no debería hacer el bachillerato, porque no lo iba a terminar, que no me iba a llevar a ningún sitio, que lo mejor para mí era hacer un grado medio. Todos los días estando con esa gente como que al final dices: <Pues no hago nada>”* (Entrev_9).

Así mismo, desde la dimensión de control se observa que la participación en organizaciones educativas de base comunitaria, contribuye a una mejora en la motivación, autoestima y continuidad de los estudios. En el siguiente caso se pone el acento en la influencia positiva de la organización traducida en convicción para seguir esforzándose: *“Los monitores y voluntarios me ayudaban a estudiar. Iba allí una hora y me ponía a estudiar”* (Entrev_9).

- Dimensión 3: Apoyos recibidos

Los resultados relativos a cómo valoran los jóvenes los apoyos que reciben se distinguen en función de su naturaleza. Concretamente, si provienen del profesorado o de su grupo de iguales.

En relación a la valoración de los apoyos por parte del profesorado, son más los alumnos que manifiestan no haberse sentido apoyados que los que sí. En estos casos, los elementos comunes que configuran una cierta distancia entre ellos y el profesorado, son la falta de cercanía y vinculación afectiva: *“pero allí todos los profes me los encontraba por la escalera y no me decían nada, en el segundo trimestre había un profesor que aún me decía Esther, porque no se acordaba de mi nombre”* (Entrev_2). También, se dan casos en los que un mismo alumno es el receptor de mensajes simultáneos de apoyo y falta del mismo: *“Algunos sí y algunos no. Unos no. Sí que puedes. ¡Porque no! Si estudias, sí puedes, tienes que estudiar más [las lenguas] o ver tele [para aprender la lengua]”, no me decían que no, pero me decían “<Mejor creo que no puedes estudiar este ciclo>”* (Entrev_1). A su vez, en los casos en los que se valora positivamente el apoyo recibido este pasa por mensajes de reconocimiento y capacitación. Así se refiere una de las jóvenes anteriores a la actitud y mensajes recibidos por la orientadora del centro: *“Que estudiase lo que yo quisiese y que si a mí me gustaba eso que luchase por hacer eso”* (Entrev_2). En muchos casos, este apoyo es valorado positivamente no sólo como una acción puntual sino como un proceso de apoyo a lo largo del tiempo: *“Es un instituto en el que te guían mucho. Te ayudan mucho en el tema del estudio: que tengas claro lo que quieres hacer y durante los 2 años [de bachillerato] te van diciendo: -Has de saberlo ya, ves mirando lo que quieres hacer”* (Entrev_5). Finalmente, cabe decir que el alumnado es capaz de formular propuestas muy específicas del tipo de apoyo que considera útil recibir: *“me hubiera gustado que hubiera existido un grupo de estudio y de apoyo”* (Entrev_17).

En cuanto a la valoración de los apoyos por parte del grupo de iguales, la mayoría valora como positivo el apoyo recibido por sus iguales, tanto dentro como fuera del centro educativo: *“Los que me han ayudado realmente son mis amigos, porque desde que vine aquí, pasé primaria, secundaria, ESO, con un grupo de amigos que aun los conservo, aunque ellos están un año más adelante, siempre que en primero no entiendo algo, son ellos los que me ayudan. Me han ayudado mucho”* (Entrev_4).

En relación a la variable de control, cabe decir que el conjunto de jóvenes que ha participado de una organización educativa de base comunitaria valora su paso en términos positivos de apoyo.

- Dimensión 4: Orientación educativa

Los resultados relativos a cómo valoran los jóvenes la orientación educativa recibida, se distinguen en los siguientes tres tipos:

En primer lugar, existen jóvenes que señalan no haber recibido ningún tipo de orientación educativa por parte del centro educativo: *“Nadie me explicó cómo debía meterme en la página web para inscribirme a la universidad, cuantos años me iba a durar la selectividad, si podía perder un año o no, me dieron una hoja y ahí ponía lo de las carreras y las notas [de corte para poder entrar en cada una de ellas]”* (Entrev_11).

En segundo lugar, identificamos jóvenes que valoran como insuficiente la orientación recibida. Cuando esto sucede se desprende una falta de comunicación entre las partes o profundidad en las explicaciones. Se ilustra a partir de una situación en la que la tutora considera que la alumna no puede estudiar un Curso Formativo de Grado Medio: *“Mi madre tuvo una reunión con mi tutora y ella después de tres meses habló con mi madre y dijo –‘Creo que no puede estudiar Auxiliar de Enfermería. Para ella es muy difícil’. Mi madre dice– ‘¿Por qué no?’– ‘Ella es buena alumna, pero tiene problemas con los idiomas. Creo que no puede”* (Entrev_1).

En tercer lugar, se dan casos en los que los jóvenes valoran en términos positivos la orientación educativa recibida. Esto incluye también no estar de acuerdo con el sentido de la orientación pero reconocer por parte del alumno su existencia: *“En la secundaria tanto mi orientadora como mi tutor, no todos, pero el tutor que tuve en cuarto me dijeron que el diseño de moda y el arte no daban de comer. O sea, que si iba a trabajar algo de arte que iba a ser un muerto de hambre y que no valía la pena. No da ningún tipo de ánimo. Claro, también, como yo también me oponía a todo lo que me decían, pues también era el chico rebelde o mal educado que no decía a todo que sí”* (Entrev_9).

Finalmente y al relacionar esta dimensión con la variable de control, los resultados son positivos, ya que desde las organizaciones educativas de apoyo se desarrollan acciones de orientación educativa: *“Y allí había lo de sanitario y yo no sabía qué era sanitario y los educadores me explicaron: ‘Hay tres opciones: de emergencia, de farmacia y de auxiliar de enfermería’* (Entrev_1). También se dan casos positivos en los que la orientación se materializa a través de la participación de organizaciones externas: *“Tuve la oportunidad de conocer un poco lo que es el periodismo por dentro. Estuve en ‘El Periódico’, un diario digital, y en la CNC, que era televisión. Es una experiencia que marca mucho, porque el conocer qué puedes hacer de mayor antes incluso de poder hacerlo, porque claro has de pasar por la etapa de bachillerato”* (Entrev_21).

- Dimensión 5: Apoyo de organizaciones educativas de base comunitaria

Las valoraciones de los jóvenes al apoyo que reciben de las organizaciones educativas en las que participan, son en todos los casos, muy positivas. Muchos de ellos son de origen extranjero y reciben apoyo en el aprendizaje de la lengua. Para ellos y el resto de jóvenes, su participación en estas organizaciones supone aprendizajes académicos (mejora de las competencias, hábitos y técnicas de estudio) y personales (habilidades personales y sociales, motivación, confianza o expectativas). Por ejemplo: *“La gente me da ánimos, me ayuda, para que yo progrese y vaya mejor, y no me dejan que me hunda, que vaya para abajo. Quieren que progrese, en general”* (Entrev_20); *“Ellos ayudaron mucho. Para mí fue difícil 4º de ESO, hacer deberes de castellano y catalán, y me ayudaron mucho”* (Entrev_1).

- Dimensión 6: Planes de futuro

De los resultados relativos a cómo manifiestan los jóvenes sus planes de futuro, se desprende un elemento común: que estos suelen ser la evidencia de un proceso en el que inciden sus expectativas, motivación, apoyos, orientación educativa recibida y participación en organizaciones educativas comunitarias. De hecho, algunos de los jóvenes manifiestan que si bien su situación familiar a nivel económico no es muy positiva, no descartan estudiar grados universitarios si siguen contando con apoyos (dentro y fuera del centro educativo). Asimismo, los jóvenes valoran que los equipos educativos de las organizaciones comunitarias en las que participan les seguirán apoyando si siguen estudiando.

8. Discusión

En términos generales, los resultados presentados son coincidentes por lo señalado en informes de referencia (NESSE, 2010) en cuanto a la importancia de desarrollar determinados factores clave para la reducción del abandono: relaciones personales de calidad, clima positivo, y medidas de apoyo y orientación académica. Además, coinciden en la visión procesual del abandono y desde la participación de varios elementos (Almendros, 2014a; Carrasco, Narciso, Bertran, 2015; Choi De Mendizábal & Calero Martínez, 2013).

En cuanto a las expectativas, destacamos la importancia que juegan prejuicios y estereotipos sociales, como factores determinantes y limitantes de las mismas. Esto supone que en muchas ocasiones, la imagen previa en términos negativos es más determinante que la propia experiencia educativa. Asimismo, a partir del análisis se desprende también que las expectativas vienen conformadas por componentes de naturaleza personal que afectan a lo

académico y, por tanto, las proyecciones de los jóvenes hacia lo académico vienen influenciadas por aspectos afectivos y de vínculo. La importancia de atender a estos aspectos de vinculación guarda relación con lo planteado por (Tarabini, Curran, Montes & Parcerisa, 2015). A su vez, conviene poner en valor la capacidad de las organizaciones educativas de base comunitaria, como instrumento para los centros educativos, cuando se requiere de una mayor comunicación y construcción compartida con las familias del sentido del proceso educativo (Gonzales & Gunderson, 2013).

En relación a los apoyos recibidos, los jóvenes los valoran en términos de vinculación personal y afectiva con el profesorado. Además, esto se combina con una percepción funcional de los apoyos, frente a cuestiones de naturaleza académica o personal. En común, los jóvenes dan mucha importancia a los apoyos, visión que es coincidente por lo señalado por (Carrasco, Narciso, Bertran, 2015), al considerar que los apoyos permanentes y la proximidad del profesorado son factores de prevención del abandono. Asimismo y divergiendo de lo señalado por (Almendros, 2014b) los jóvenes relacionan al grupo de iguales como otro origen del apoyo que reciben.

Situándonos en el ámbito de la orientación educativa, se desprende que si esta se realiza en profundidad y con tiempo, los jóvenes reconocen su intencionalidad y beneficios. Por ello, resulta necesario desarrollarla en términos de calidad educativa y en coherencia a lo planteado por (González-González, 2015). Asimismo y en lo que concierne al ámbito del apoyo de las organizaciones educativas de base comunitaria, conviene destacar una vez más, que el conjunto de jóvenes valoran positivamente su participación, en términos de aprendizaje personal y académico (Anderson, 2014; Stelow Griffin, y Martínez, 2013).

Finalmente y en relación a los planes de futuro, se desprende que en base a cómo los jóvenes valoren y revisen su presente educativo, proyectaran un sentido educativo hacia el futuro. Es decir, si aquello que configura su presente educativo (expectativas, motivación, apoyos y orientación) se desarrolla positivamente, los planes de futuro evidencian deseabilidad educativa. Al respecto, se observa como la dimensión comunitaria contribuye a la concreción de planes de futuro, partiendo de expectativas educativas indefinidas, hacia definidas y con perspectivas de egreso.

9. Conclusiones

Como conclusión se desprende que la hipótesis de partida se cumple. Es decir, si bien no es propósito de este texto analizar casos colaborativos entre centros educativos y organizaciones educativas, sí que lo es evidenciar que el capital educativo de las organizaciones educativas de base comunitaria, se relaciona con la necesidad de profundizar en alianzas estratégicas con los centros educativos. Por tanto, resulta prioritario fortalecer la dimensión comunitaria en términos de éxito educativo y como factor de reducción del abandono. Así, podemos considerar que esta dimensión contribuye a generar cambios positivos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, transformando las dificultades de aprendizaje en condiciones positivas para el proceso educativo. Algunas de estas condiciones y en forma de conclusión, son:

- Si la vivencia de una experiencia negativa en el estudiante durante su proceso escolar conlleva bajas expectativas en la continuidad de su formación, su participación en una organización educativa de base comunitaria transforma positivamente tales expectativas, reconociendo su singularidad personal y formativa.
- Si el apoyo académico y la orientación educativa de las organizaciones educativas de base comunitaria se incorporan al proceso de enseñanza-aprendizaje, se convierten en indicadores de prevención de abandono escolar permitiendo identificar situaciones de riesgo educativo desde la perspectiva del abandono.

- El acompañamiento que ofrecen las organizaciones educativas de base comunitaria, contribuye a la adhesión educativa y permite un proceso de optimización del aprendizaje de los jóvenes.

Por tanto, la reciprocidad de los jóvenes de bajas expectativas con una organización educativa de base comunitaria, supone un apoyo imprescindible para su egreso y formación.

10. Referencias bibliográficas

- Almendros, I. C. (2014a). Sin suerte pero guerrero hasta la muerte: Pobreza y fracaso escolar en una historia de vida. *Revista de Educacion*. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-177>
- Almendros, I. C. (2014b). Sin suerte pero guerrero hasta la muerte: pobreza y fracaso escolar en una historia de vida Down on luck but will fight to the death: Poverty and school failure in a life history. *Revista de Educacion*, 363, 184–209. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-177>
- Anderson, K. (Coord). (2014). *Making the grade: assesing the evidence for integrated students suport*. EE.UU: Child Trends.
- Beach, D., & Sernhede, O. (2011). From learning to labour to learning for marginality: school segregation and marginalization in Swedish suburbs. *British Journal of Sociology of Education*, 32(2), 257–274. <https://doi.org/10.1080/01425692.2011.547310>
- Brunello, G., & De Paola, M. (2013). The Costs of Early School Leaving in Europe. Retrieved from <http://ftp.iza.org/dp7791.pdf>
- Calero Martínez, J., Gil Izquierdo, M., & Fernández Gutiérrez, M. (2011). *Los costes del abandono escolar prematuro: una aproximación a las pérdidas monetarias y no monetarias causadas por el abandono prematuro en España*. Ministerio de Educación, Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Retrieved from https://books.google.es/books?id=AX_lfttK6L0C&pg=PA29&lpg=PA29&dq=Los++costes++del++abandono++escolar++prematuro.++Una+aproximación+a+las+pérdidas+monetarias+y+no+monetarias+causadas+por+el+abandono+prematuro+en+España.&source=bl&ots=UkK7dU4DpP&sig=wn8vaF
- Carrasco, S.; Narciso, L.; Bertran, M. (2015). ¿Qué pueden hacer los centros públicos ante el abandono escolar prematuro? Explorando las medidas de apoyo al alumnado a través de dos estudios de caso en Cataluña en un contexto de crisis. *Profesorado, Revista de Currículum Y Formación Del Profesorado*, 19(3), 72.92.
- Choi De Mendizábal, Á., & Calero Martínez, 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, 362, 562–593. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-362-242>
- Cieza García, J. A. (2006). Educación comunitaria. *Revista de Educación*, 339, 765–799.
- Collet, J. y Tort, A. (coord. . (2011). *Famílies, escola i èxit. Millorar els vincles per millorar els resultats*. (n° 35 collecció Informes Breus, Ed.). Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Feito Alonso, R. (2015). LA ESO DE ADULTOS. TRAYECTORIAS DE ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO ENTRE ESTUDIANTES CON EXPERIENCIA LABORAL. *Profesorado. Revista de Currículum Y Formación de Profesorado*, 19(2), 351–371. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56741181022>
- Fernández Enguita, Mariano; Mena Martínez, Luis & Riviere Gómez, J. (2010). *Colección Estudios Sociales* (Fundación). Barcelona: Colección Estudios Sociales. Núm. 29. Fundación “La Caixa.” Retrieved from [https://www.forotf.com/u/uploads/File/CAPWIN/La caixa.pdf](https://www.forotf.com/u/uploads/File/CAPWIN/La%20caixa.pdf)
- García-Gracia, M., Casal, J., Merino, R., y Sánchez-Gelabert, A. (2013). La ESO de adultos. Trayectorias de abandono escolar temprano entre estudiantes con experiencia laboral. *Revista de Educación*, 361, 65–94.
- Generalitat de Catalunya. (2010). *Mesures de foment, reconeixement i suport de l'educació en el lleure de base comunitària*. Barcelona: Departament d'Acció Social i Ciutadania. Secretaria de Joventut.
- Gonzales, L., & Gunderson, J. (2013). Linking Common Core and Expanded Learning.

- Leadership*, 18–22.
- González, M. T. G. (2015). Los centros escolares y su contribución a paliar el desenganche y abandono escolar. *Profesorado, Revista de Currículum Y Formación Del Profesorado*, 19(3), 158–176. Retrieved from <http://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/43639>
- Harris, E. (2010). 21st CCLC-Funded Afterschool Programs. Highlights from the Out-of-School Time Database. Research Update, No. 4. *Harvard Family Research Project*. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED517976>
- Iglesias, E. (2015). *Educación Intercultural en el tiempo libre. Acción educativa en tiempos neoliberales*. Madrid: Editorial Popular.
- INCLUD-ED Consortium. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas. Journal of Chemical Information and Modeling* (Vol. 53). <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Martínez, M., & Albaigés, B. (dir). (2012). Cap a un model educatiu d'èxit: desigualtats i oportunitats en temps de crisi (Conclusions). *L'Estat de L'educació a Catalunya. Anuari 2011*, p 319-375.
- MEDC. (2012). *Plan estratégico para la reducción del abandono educativo temprano. Período 2014–2020*. Madrid: Dirección General de Formación Profesional. Subdirección General de Aprendizaje a lo Largo de la Vida.
- Moral Corral, A. J. (2010). Determinantes del abandono escolar en Cataluña: más allá del nivel socio-económico de las familias. *Revista de Educación*, (Número extraordinario), 171–190.
- NESSE. (2010). *Early School Leaving. Lessons from research for policy makers. Final Report*. Bruselas: European Commission.
- OCDE. (2012). *Equity and Quality in Education. Supporting Disadvantaged Students and Schools*. OCDE Publishing. Executive Summary.
- Stelow Griffin, S. & Martínez, L. (2013). *The value of partnerships in afterschool and summer learning: a national case study of 21 st Century Community Learning Center. En: Expanding minds and opportunities. Section 3: Recent Evidence of Impact. Power of Afterschool and Summer Learning for Stude*. Washington: Collaborative Communications Group, Inc.,.
- Tarabini, A., Curran, M., Montes, A., & Parcerisa, L. (2015). The politics of educational success: a realist evaluation of early school leaving policies in Catalonia (Spain). *Critical Studies in Education*, 1–18.
- Tarabini, A., Montes, A. (2015). La agenda política contra el abandono escolar prematuro en España: la LOMCE contra las evidencias internacionales. *Avances en Supervisión Educativa*, 23.
- Tarabini, A. (coord. . (2015). *Políticas de lucha contra el abandono escolar en España*. Madrid.: Síntesis.
- UNESCO. (2008). Conferencia Internacional De Educación. “*La Educación Inclusiva: El Camino Hacia El Futuro.*”