

# (Des)vinculación escolar y procesos de acompañamiento en educación secundaria por clase social y origen nacional<sup>1</sup> en un municipio de la región metropolitana de Barcelona

## School (Dis)engagement and Support Processes in Secondary Education by Class and Origin in a Local Community of the Barcelona Metropolitan Area

Jordi Pàmies Rovira, Angelina Sánchez-Martí, Silvia Carrasco Pons<sup>2</sup>

Afiliación: EMIGRA-CER Migracions, Universitat Autònoma de Barcelona

### Resumen

El abandono temprano de la educación y la formación (ATEF) afecta a uno de cada cinco jóvenes entre 18 y 24 años en España (Eurostat, 2019), con importantes diferencias por sexo y clase social, y aún mayores por origen, nacional. Este artículo analiza la incidencia de la clase social y el origen como factores clave en la (des)vinculación escolar, así como la relevancia de los procesos de acompañamiento escolar y local en las transiciones educativas. El trabajo se inscribe en uno de los dos *spin-off* realizados en los municipios del Sabadell y El Prat de Llobregat, centrándose en este último, a partir del proyecto del FP7 *Reducing Early School Leaving in Europe* (RESL.eu, 2013-2018). Además de confirmar las diferencias por clase social y origen nacional, los resultados subrayan el impacto que tienen las prácticas de acompañamiento y orientación sobre este alumnado dentro y fuera de los centros educativos y su articulación con la vinculación académica a la hora de favorecer las transiciones educativas a las etapas postobligatorias.

### Palabras clave

Abandono temprano de la educación y la formación (ATEF), vinculación escolar, orientación académica, recursos de acompañamiento, inmigración, clase social.

### Abstract

The Early leaving from education and training (ELET) affects one in five young people between ages of 18 and 24 (Eurostat, 2019), with significant differences by sex and social class, and even greater by national origin. This article analyzes the impact of social class and origin in the key factors of school (dis)engagement as well as the relevance of the processes of school and local accompaniment in educational transitions. This work is part of one of the two spin-offs carried out in the municipalities of Sabadell and El Prat de Llobregat from the FP7 project Reducing Early School Leaving in Europe (RESL.eu, 2013-2018), focusing on data obtained in the latter. In addition to confirming differences by social class and national origin, our results underline the impact that guidance and counselling practices have on these students in schools and in out-of-school local resources and their articulation with school engagement to promote transitions to post-compulsory education stages.

### Keywords

Early leaving from education and training (ELET), school engagement, academic orientation, guidance resources, immigration, social class.

### Cómo citar/Citation

Pàmies Rovira, Jordi; Sánchez-Martí, Angelina y Carrasco Pons, Silvia (2020). (Des)vinculación escolar y procesos de acompañamiento en educación secundaria por clase social y origen nacional en un municipio de la región metropolitana de Barcelona. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13 (4), 487-506. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.4.18044>.

Recibido: 29-07-2020  
Aceptado: 14-09-2020

1 Al utilizar la categoría *origen nacional* hacemos referencia al alumnado de familias inmigradas que puede haber nacido o no en España y obtenido o no la nacionalidad española. Por este motivo utilizamos *esta* categoría y *no lugar de nacimiento* o *nacionalidad*.  
2 Jordi Pàmies Rovira, Universitat Autònoma de Barcelona, [jordi.pamies@uab.cat](mailto:jordi.pamies@uab.cat); Angelina Sánchez-Martí, Universitat Autònoma de Barcelona, [angelina.sanchez@uab.cat](mailto:angelina.sanchez@uab.cat); Silvia Carrasco Pons, Universitat Autònoma de Barcelona, [silvia.carrasco@uab.cat](mailto:silvia.carrasco@uab.cat).

## 1. Introducción

Reducir el abandono temprano de la educación y la formación (AEP o ATEF) de jóvenes entre 18 y 24 años sin formación postobligatoria al 10% sigue siendo uno de los retos más importantes de la UE. En España esta tasa es la más alta de la UE, y a pesar de la disminución experimentada desde 2011 –cuando se situaba en el 28%–, todavía sigue afectando a 1/5 jóvenes entre 18 y 24 años (Eurostat, 2019), con diferencias por sexo y clase social, y aún mayores por origen nacional (Eurydice y Cedefop, 2014).

Esta situación unida a la reducción drástica de empleos de baja cualificación y al cambio de modelo productivo que situó a España como un destino de atracción en las migraciones del cambio de siglo, hace que la formación de los jóvenes y, en particular, de los de clase obrera nacional y de origen extranjero sea fundamental. Ante ello, se sitúa el riesgo de exclusión laboral y social, con un paro juvenil que alcanza un 44% y una precariedad que se ceba en los más vulnerables.

Mientras, avivados por la crisis actual de la COVID-19, conviven los debates sobre la distribución desigual de los hijos e hijas de familias inmigradas en los centros escolares y la supuesta falta de apoyo familiar como factores que supuestamente explican las trayectorias postobligatorias diferenciadas de los jóvenes. Un buen número de investigaciones (Appleton, Christenson, y Furlong, 2008; Demanet y Van Houtte, 2014, entre otras) atribuyen a la disposición hacia la escuela, así como a los resultados que en ella se obtienen lo que llamamos vinculación escolar (*school engagement*). Sin embargo, Fredricks, Blumenfeld y Paris (2004) desarrollan una propuesta más compleja en la cual se enmarcan directa e indirectamente los procesos de acompañamiento como un predictor positivo de las transiciones educativas hacia la continuidad en el sistema. Así lo han confirmado recientes investigaciones realizadas en España sobre abandono temprano de la educación y la formación (ATEF), con especial atención a los efectos de las políticas educativas y las prácticas de los centros educativos (Tarabini y Rambla, 2015; Tarabini, Curran, Montes, y Parcerisa, 2015), algunas centradas específicamente en el caso del alumnado de origen extranjero, entre otros aspectos (Carrasco, Narciso y Bertran, 2015 y 2018; Carrasco, Pàmies, y Narciso, 2018).

El riesgo de ATEF y, en sentido inverso, la continuidad educativa, parece depender en mayor medida de la vinculación escolar, pero sobre todo de la percepción del apoyo docente, por encima de otros factores como la percepción de apoyo social (familiar y del grupo de iguales) y de las aspiraciones educativas del alumnado de secundaria obligatoria, con pocas variaciones por clase social y origen nacional. Así lo ha constatado la investigación realizada en Sabadell (Carrasco y Molins, 2020), uno de los grandes municipios catalanes con una estructura social diversa, entendiendo la realidad local en su conjunto como un mercado educativo en el que se analiza la totalidad de una cohorte de 4º de ESO a partir de la identificación de una tipología de entornos de escolarización diversos y desiguales. El modelo de análisis de las dimensiones del riesgo de abandono escolar temprano ha sido desarrollado por el proyecto *Reducing Early School Leaving in Europe* (RESL.eu, 7PM 2013-2018), que comparó su incidencia en 9 países europeos. Este artículo se basa en el estudio realizado en un municipio del área metropolitana y antiguo cinturón industrial de Barcelona, El Prat de Llobregat, que añade otros rasgos de complejidad al poner a prueba este modelo analizando la incidencia de la clase social y el origen migratorio en los factores clave de (des) vinculación escolar y el alcance y la capacidad de los procesos y recursos de acompañamiento escolares y municipales para favorecer transiciones educativas de continuidad.

## 1.1. La (des)vinculación escolar y los procesos de acompañamiento ante las transiciones educativas

Son numerosas las investigaciones sobre vinculación escolar que muestran la relación de ésta con el rendimiento académico y plantean que resulta una categoría relacional (Davidson, 1996; Ballestín, 2018). La vinculación escolar supone considerar de forma holística las dimensiones subjetivas, emocionales, afectivas, cognitivas, psicosociales, académicas y/o ambientales que configuran las actitudes y conductas del alumnado hacia la escuela (Fredricks *et al.*, 2004).

En este sentido, el concepto analiza en qué medida los jóvenes se involucran, comprometen y motivan para aprender y trabajar a lo largo de sus trayectorias académicas y laborales, y se propone como una herramienta para evaluar la probabilidad de que abandonen prematuramente sin las competencias y calificaciones necesarias para poder desenvolverse profesionalmente con ciertas garantías de «éxito» (Fredricks *et al.*, 2004; Rumberger, 2011). Las definiciones clásicas existentes hablan de sentimientos de pertenencia, motivación y apego para explicar el compromiso adoptado por el alumnado ante el aprendizaje (Skinner, Kindermann, Connell, y Wellborn, 2009), aunque, a nivel cognitivo, también se destacan elementos como la perseverancia frente a los retos, la autorregulación, o el uso de estrategias profundas en vez de superficiales (Greene, Miller, Crowson, Duke, y Akey, 2004). Por su parte, Appleton *et al.* (2008), en su revisión crítica del concepto, defiende que la (des)vinculación escolar debe entenderse como un «metaconstructo» con varias dimensiones de análisis, que en el proyecto de RESL eu operativizamos como (des)vinculación conductual, emocional y cognitiva, siguiendo a Fredricks *et al.* (2004). En su conjunto, todos estos elementos han llevado a los modelos de análisis existentes a hablar de dos extremos de un continuo: el alumnado vinculado y el alumnado desvinculado, cuyos extremos conjugamos en este artículo con la palabra (des)vinculación escolar.

Adoptando este enfoque multidimensional, la (des)vinculación escolar se ha entendido como un predictor altamente significativo de los resultados académicos (Suárez-Orozco, Pimentel, y Martin, 2009; Wang y Fredricks, 2014; Woolley y Bowen, 2007) y se ha descrito como un constructo mediado por los contextos ecológicos del alumno/a y que tiene que ver con el éxito y las transiciones educativas (Li, Lerner, y Lerner, 2010). Este predictor debe entenderse como resultado de un proceso y no como consecuencia de un solo evento (Alexander, Entwisle, y Kabbani, 2001), del cual queda todavía mucho que aprender acerca de su relación con las características sociodemográficas y las trayectorias individuales (Elfers, 2012), así como con los mecanismos de apoyo socioeducativo (Li, Lerner, y Lerner, 2010; Wang y Eccles, 2012). Por ende, nuestra aproximación teórica entiende esta (des)vinculación escolar como un proceso fluido y dinámico que se encuentra en estrecha interacción con los procesos de acompañamiento y que queda mediada por ellos: en particular, por la percepción de apoyo que tiene el alumnado de sus docentes (apoyo docente), familias (apoyo familiar) y amistades (apoyo de los iguales). Y, desde una perspectiva más amplia, queda también mediada por procesos de acompañamiento local y que se realizan en el contexto extraescolar.

## 1.2. La importancia de la clase social y el origen nacional en la vinculación escolar y los procesos de transición educativa

Ni la vinculación escolar ni los procesos de acompañamiento son los únicos predictores del logro académico y de las transiciones educativas. La clase social, en particular, viene siendo también un factor clave de los resultados educativos (Shildrick y MacDonald, 2007). El alumnado de contextos socioeco-

nómicos más altos y con familias de mayor nivel formativo suele tener una vinculación escolar mayor que sus homólogos de entornos socioeconómicos más bajos y con menor formación (Rumberger y Lim, 2008).

Por su parte, el origen se ha llegado a describir como una «característica de riesgo demográfica» (Appleton, Christenson, Kim, y Reschly, 2006), que puede correlacionar con niveles bajos de vinculación escolar dadas las desigualdades educativas y sociales existentes. Suárez-Orozco *et al.* (2010), por ejemplo, plantean que los adolescentes y jóvenes inmigrantes corren un riesgo mayor de desvincularse si sus entornos sociales inmediatos no pueden satisfacer sus necesidades emocionales, dado que para mantener la vinculación es necesaria cierta estructura, consistencia, límites bien definidos, calidez interpersonal y un plan de estudios desafiante. Un escaso ajuste entre apoyos y contextos también se ha demostrado como un elemento que complica la vinculación escolar del alumnado inmigrante (Eccles y Roeser, 2003). De hecho, a medida que desde la investigación y la práctica se han ido buscando respuestas para responder a las desigualdades educativas y sociales de una buena parte del alumnado de poblaciones minorizadas, las relaciones y/o las prácticas docentes han emergido como variables moduladoras que tienen un impacto directo en su (des)vinculación (Stanton-Salazar, 2001; Suárez-Orozco, Pimentel, y Martin, 2009). En este sentido, el análisis de los datos cuantitativos y cualitativos longitudinales del proyecto RESL.eu en Cataluña relativos al alumnado de origen extranjero (Carrasco, Narciso y Bertran, 2018) mostró la inadecuación de los análisis basados en una perspectiva lineal de sus trayectorias, detallando los procesos de adecuación de sus altas aspiraciones iniciales ante sucesivas barreras encontradas a lo largo de las mismas, consolidando aspectos más frágiles de su vinculación escolar con el tiempo.

## 2. Metodología

La investigación responde a un diseño metodológico mixto secuencial (Creswell y Plano Clark, 2011) y se plantea en 2 fases diferenciadas, que incluyen técnicas de obtención de información con potencialidades y cualidades complementarias: un estudio por encuesta, y una fase cualitativa apoyada en historias de vida y grupos de discusión.

### 2.1. Instrumentos y participantes

En la primera fase, el instrumento de medida utilizado fue previamente diseñado y validado en el proyecto RESL.eu con el objetivo de mapear y explorar las interacciones de determinadas variables sociodemográficas, educativas y actitudinales clave integradas en un modelo estadístico multivariado para identificar los factores de riesgo y protección del ATEF del alumnado de secundaria y así explicar sus trayectorias académicas (Ryan, D'Angelo, Kaye, y Lorinc, 2019). Este modelo permitió identificar las dimensiones más importantes para promover la vinculación escolar de todos los jóvenes, aquellas que pueden estar en el centro de las políticas, intervenciones pedagógicas y de apoyo parental a nivel local e incluso internacional (Kaye, D'Angelo, Ryan, y Lörinc, 2015). El modelo se sustenta en la relación existente entre el contexto macroestructural y la resiliencia individual mediante las experiencias del alumnado en los centros educativos, sus familias, el grupo de iguales y la comunidad (Carrasco y Molins, 2020; Van Pragg, *et al.*, 2018), siendo sus dimensiones principales la (des)vinculación escolar, la percepción de apoyo social (familia y grupo de iguales) y docente (profesorado), así como las aspiraciones y expectativas del alumnado. La encuesta utilizada se estructura en 6 bloques (información

personal; tú y tu familia; en el centro educativo; tus amigos y/o amigas; tu barrio; planes de futuro) y 68 variables (Tabla I) que pueden consultarse en Kaye, D'Angelo, Ryan, y Lörinc (2015). Además de las variables sociodemográficas, contextuales y de trayectoria, incluye también escalas psicométricas para conocer la actitud del estudiante hacia la educación; su autoconcepto; su interpretación sobre la relación y el apoyo recibido de sus familias, sus iguales y del profesorado; el comportamiento, motivación y aspiraciones respecto a la escuela. Estas variables también permiten «medir» capital social y factores estructurales relacionados con clase socioeconómica.

**Tabla I. Variables integradas en el modelo de análisis**

<b>VINCULACIÓN ESCOLAR</b>	Importancia de la educación y motivaciones	7 variables
	Autorregulación académica	4 variables
	Resiliencia académica	5 variables
	Locus de control académico	4 variables
	Sentimiento de pertinencia escolar	3 variables
<b>APOYO SOCIAL</b>	Apoyo familiar	6 variables
	Apoyo familiar académico	6 variables
	Control y supervisión familiar	3 variables
	Implicación familiar	3 variables
	Apoyo de iguales	6 variables
	Aspiraciones de iguales	7 variables
<b>APOYO DOCENTE</b>	Interacción profesorado-alumnado	11 variables
<b>ASPIRACIONES Y EXPECTATIVAS</b>	Aspiraciones educativas	1 variable
	Expectativas familiares	1 variable
	Expectativas docentes	1 variable

El proyecto financiado por el 7º Programa Marco de la Unión Europea entre 2013 y 2018 en 9 países, contó con la participación del grupo EMIGRA de la UAB como partner. Gracias a la financiación del Ayuntamiento del Prat, el proyecto RESL.eu supuso la base para investigar las trayectorias del total de jóvenes de 12 a 16 años que se encontraban cursando la educación secundaria obligatoria (ESO) en todos los centros públicos y privados de la ciudad durante el curso 2017-18. Un total de 1713 alumnos respondieron el cuestionario lo que supone el 68,77% de la población, siendo el error muestral máximo del 1,3%. Todos los centros facilitaron el acceso y participaron activamente en la administración del cuestionario y la recogida de datos. De la muestra total un 5,7% son nacidos fuera de la Unión europea, y un 0,8% nacidos en otros países de la UE, siendo un 13,5% hijos e hijas de familias inmigradas si tomamos en consideración la «mal llamada» segunda generación (6,5% de primera generación –inmigrantes extranjeros residentes en España– y 7% de segunda -nacidos en España siendo hijos/as de inmigrantes extranjeros). Mayoritariamente, el alumnado dice tener padres y madres operarios (55,3% los padres, y 45,5% las madres), seguido de técnicos (24,6% y 25,3%, respectivamente) y profesionales (14,9% y 14,2%, también respectivamente), según la estructura jerarquizada de la Clasificación Catalana de Ocupaciones (CCO-2011ca) (Instituto de Estadística de Catalunya, 2012). En cuanto a los niveles educativos de los padres, un 29,6% son de nivel CINE 6 o superior, un 16,1% de niveles CINE 4 o 5, un 11,8% de CINE 3, y el resto (23,5%) de niveles inferiores. En el caso de las madres, los participantes indican que un 36,5% son de nivel CINE 6 o superior, un 15,4% de CINE 4 o 5, un 12,3% de CINE 3, y el resto (19,5%) de niveles inferiores.

En la fase cualitativa se llevaron a cabo 18 historias de vida a jóvenes (10 chicos y 8 chicas) y 4 grupos de discusión a cada tipo de actor: jóvenes (1) y profesionales de la educación (1), representantes de asociaciones (1), y técnicos del ámbito municipal (1). A diferencia de la fase anterior, en esta focalizamos nuestra atención en los jóvenes de familias inmigradas. Las técnicas cualitativas utilizadas partieron, en este caso, del instrumento validado previamente en otro proyecto centrado en el análisis de las trayectorias de éxito de jóvenes de origen marroquí en Cataluña (Pàmies *et al.*, 2014) y permitieron conocer las condiciones y factores que han incidido en las trayectorias de éxito y fracaso académico y la incidencia que han tenido en estas los procesos de acompañamiento y orientación escolar y local.

## 2.2. El contexto local

La investigación se ha centrado en el Prat de Llobregat, un municipio del Área Metropolitana de Barcelona que cuenta con 64 199 habitantes, según el padrón de 1 de enero de 2018, y está vinculado a sectores productivos de su área reticular, como el aeropuerto. En el municipio, la población extranjera representa un 11,93% de la población total y las personas en paro (de 16 años y más) superan las 4000 (4136 en 2016) siendo la temporalidad laboral juvenil, entre 16 y 24 años, de un 1,84%. La oferta educativa formal en el municipio, desde la etapa 0-3 años a la formación de adultos, alcanza los 33 centros de los que 8 (6 públicos y 2 concertados), son de educación secundaria obligatoria. La oferta postobligatoria se concentra en los centros públicos de ESO, tanto el bachillerato (4 centros), como la formación profesional de grado medio y superior (2 centros) mientras que la oferta de formación para jóvenes y el fomento de la empleabilidad engloba diversas opciones que se enmarcan en los Programas de Formación e Inserción (PFI), y que dependen del Departamento de Educación, y también 18 plazas del Curso de Acceso al Grado Superior.

## 2.3. Análisis de datos

Para el análisis de los resultados aquí presentados se aplicaron, en la fase cuantitativa, pruebas de estadística bivariada, además de una técnica de minería de datos (árboles de decisión) por ser la más adecuada para sondear los datos y ofrecer soluciones a problemas de predicción, clasificación y segmentación. Además, contábamos en esta ocasión con una muestra amplia, cumpliéndose la recomendación de aplicación de este tipo de técnicas con muestras no inferiores a 1 000 casos (Berlanga *et al.*, 2013). Este análisis permitió determinar qué variables de un listado de variables independientes resultan ser las variables más relevantes, y en qué orden de importancia, para predecir, en este caso, qué factores explican una mayor vinculación escolar y menor riesgo de ATEF. Para ello, las variables escalares del modelo RESL.eu fueron recodificadas de escalares a ordinales. Se utilizó el paquete estadístico SPSS v.25. En la fase cualitativa, se llevó a cabo un análisis de contenido a partir de la información recogida en la segunda fase de este estudio con el apoyo del NVivo v.12.

## 3. Resultados

### 3.1. La incidencia de la clase social y el origen nacional en la vinculación escolar

En primer lugar, los resultados de la fase cuantitativa muestran que el alumnado nacido en el extranjero puntúa por debajo en los factores de vinculación escolar, siendo mayores las diferencias si comparamos el alumnado nacido fuera de la Unión Europea con el alumnado nacido en España (Tabla II). Estas diferencias observadas son estadísticamente significativas en apoyo social y aspiraciones. Esto nos constata, por una parte, que el origen incide en el apoyo social percibido: el alumnado nacido fuera

de la UE obtiene una media de 3.93 en comparación con el alumnado nacido en España (M=4.06). Por la otra, las aspiraciones del alumnado nativo son significativamente mayores que la de sus colegas, cuyo resultado señala que el alumnado nacido en el extranjero percibe tener menores aspiraciones académicas hacia el futuro.

En cuanto a los demás factores, vemos que el alumnado nativo y el nacido fuera de la UE señalan percibir igual apoyo docente. En el caso de la vinculación escolar, ocurre lo mismo, aunque en este caso el alumnado nacido fuera de la UE puntúa también ligeramente por debajo que sus análogos nacidos en España.

Si ampliamos el análisis incluyendo los lugares de nacimiento de los progenitores, los resultados señalan que el alumnado de primera generación, y por ende nacidos en el extranjero, obtiene peores resultados que los de segunda, nacidos en España, pero con familiares directos nacidos en otros países, contrariamente a lo que se ha observado en otros estudios.

**Tabla II. Relación entre las variables del modelo de análisis RESL.eu (vinculación escolar, apoyo social, apoyo docente y aspiraciones) con otras variables de interés**

		VINCULACIÓN ESCOLAR				APOYO SOCIAL				APOYO DOCENTE				ASPIRACIONES ALUMNO/A			
		M	DT	Test	Sig,	M	DT	Test	Sig,	M	DT	Test	Sig,	M	DT	Test	Sig,
<b>Origen</b>																	
	Lugar de nacimiento																
	Nacido en España	3,67	0,55	T=0,539	,59	4,06	0,53	T=2,297	,02*	3,54	0,69	T=0,023	,98	2,48	0,98	T=1,754	,05*
	Nacido fuera UE	3,64	0,48			3,93	0,53			3,54	0,67			2,29	1,11		
<b>Antecedentes migratorios (generaciones)</b>	Nativos	3,67	0,55	F=0,696	,49	4,07	0,52	F=6,076	,00*	3,54	0,69	F=0,099	,91	2,48	0,98	F=2,634	,07
	1º Gene,	3,62	0,50			3,92	0,54			3,51	0,71			2,25	1,11		
	2º Gene,	3,64	0,50			3,95	0,59			3,53	0,72			2,53	0,95		
<b>Clase social</b>																	
	Ocupación del padre																
	Profesionales	3,72	0,55	F=1,059	,36	4,16	0,48	F=6,731	,00*	3,57	0,68	F=0,241	,87	2,64	0,88	F=3,027	,03*
	Técnicos	3,70	0,54			4,12	0,51			3,52	0,77			2,53	0,97		
	Operarios	3,67	0,53			4,04	0,52			3,55	0,67			2,44	1,00		
	Otros	3,65	0,60			3,93	0,59			3,56	0,65			2,38	0,93		
<b>Ocupación de la madre</b>	Profesionales	3,78	0,53	F=8,315	,00*	4,15	0,49	F=8,277	,00*	3,57	0,69	F=0,841	,47	2,46	1,05	F=13,781	,00*
	Técnicos	3,74	0,51			4,13	0,47			3,58	0,70			2,71	0,76		
	Operarios	3,62	0,54			4,03	0,52			3,52	0,68			2,44	0,99		
	Otros	3,61	0,61			3,96	0,61			3,52	0,74			2,22	1,12		
<b>Estudios de la madre</b>	CINE 0-2	3,57	0,59	F=6,237	,00*	3,93	0,58	F=9,370	,00*	3,53	0,67	F=0,854	,49	2,42	0,94	F=34,523	,00*
	CINE 3	3,67	0,54			4,07	0,49			3,54	0,63			2,58	0,85		
	CINE 4-5	3,73	0,52			4,09	0,53			3,60	0,68			2,62	0,87		
	CINE 6+	3,73	0,51			4,14	0,49			3,54	0,72			2,68	0,80		

		VINCULACIÓN ESCOLAR				APOYO SOCIAL				APOYO DOCENTE				ASPIRACIONES ALUMNO/A			
		M	DT	Test	Sig,	M	DT	Test	Sig,	M	DT	Test	Sig,	M	DT	Test	Sig,
Estudios del padre	CINE 0-2	3,61	0,58	F=3,688	,00*	3,96	0,59	F=8,355	,00*	3,52	0,67	F=0,780	,54	2,42	0,95	F=25,528	,00*
	CINE 3	3,70	0,48			4,05	0,50			3,59	0,60			2,59	0,82		
	CINE 4-5	3,69	0,54			4,12	0,47			3,56	0,71			2,67	0,80		
	CINE 6+	3,73	0,51			4,14	0,50			3,55	0,72			2,67	0,83		
<b>Orientación</b>																	
¿En algún momento algún profesor/a te ha explicado o dado información sobre qué hacer cuando acabes la ESO?	Sí	3,68	0,52	F=0,620	,54	4,06	0,53	F=2,482	,08	3,60	0,66	F=11,830	,00*	2,58	0,87	F=22,622	,00*
	No	3,66	0,59			4,07	0,51			3,43	0,72			2,39	1,07		
	No lo sé	3,63	0,52			3,97	0,58			3,47	0,73			2,08	1,23		

(\*) La correlación es significativa al nivel 0,05.

El mismo análisis por clase social, tomando como variables de clase los estudios y ocupaciones de las familias, señala algo parecido. En cuanto a la ocupación de padres y madres, en términos generales, los factores de vinculación escolar disminuyen en aquellas ocupaciones que ocupan las posiciones más bajas en la Clasificación Catalana de Ocupaciones (Instituto de Estadística de Catalunya, 2012), quedando éstas determinadas por el trabajo realizado en función del nivel y especialización de competencias que requiere. Se observan en este caso que las diferencias observadas en relación con la ocupación de la madre son estadísticamente significativas en cuanto a la vinculación escolar, el apoyo social y las aspiraciones. Y, en el caso, de los padres, estas diferencias son estadísticamente significativas en relación con el apoyo social y las aspiraciones. Estas diferencias por progenitor señalan una mayor incidencia de las madres en la vinculación escolar. Y, en ningún caso, parecen incidir en el apoyo docente.

Por lo que a los estudios de las familias se refiere, los resultados señalan nuevamente que, a mayor nivel de estudios tanto de madres como de padres, también aumentan los factores de vinculación escolar (Tabla II), siendo estas diferencias estadísticamente significativas en todos los factores menos en el caso del apoyo docente, donde este aumento no es progresivo como sí ocurre en los demás casos.

Por último, se ha incluido en esta etapa de análisis una de las variables de orientación académica de las que disponíamos (Tabla II), en este caso vinculada a la ayuda prestada al alumnado para que oriente sus estudios y progrese en la elección de estos. Los resultados señalan, en primer lugar, que el 30% de los jóvenes de secundaria no han recibido información por parte de ningún profesor sobre qué hacer cuando acaben la ESO –y un 11,2% no son conscientes–, y que los jóvenes de familias inmigradas son los que tienen una mayor percepción de haber recibido información en este sentido. En cuanto a las escalas, el alumnado que dice haber recibido información relativa a salidas laborales obtiene puntuaciones más elevadas en todos los factores (vinculación escolar, apoyo social, apoyo docente y aspiraciones).



### 3.2. Interrelación y clasificación de factores clave para predecir la vinculación escolar

En una segunda etapa del análisis, se usó la técnica del árbol de decisión, tomando como variable dependiente la vinculación escolar. Se incluyeron en el análisis las demás variables principales del modelo de análisis RESL.eu, además de otras variables estructurales (clase social y origen nacional) y/o explicativas con las que habíamos identificado diferencias anteriormente (orientación académica).

Se obtuvieron un total de 19 nodos con una profundidad de tres niveles a partir del nodo de vinculación escolar, 12 de ellos terminales y una estimación de riesgo de 0,4. El modelo resultante clasifica y predice correctamente el 60% de los casos, con mayor precisión para el alumnado con mayor vinculación escolar y menor riesgo de ATEF. El perfil que presenta una mayor probabilidad de clasificación correcta es el de alta vinculación escolar (72,6%) y el que menos el que muestra una vinculación media (49,3%) (Tabla III).

**Tabla III. Predicción de clasificación del alumnado según el método de ramificación CHAID exhaustivo**

PRONOSTICADO				
Observado	Baja	Media	Alta	Porcentaje correcto
Baja	321	179	54	57,9%
Media	100	273	181	49,3%
Alta	20	135	411	72,6%
Porcentaje global	26,3%	35,1%	38,6%	60,0%

Método de crecimiento: EXHAUSTIVE CHAID.

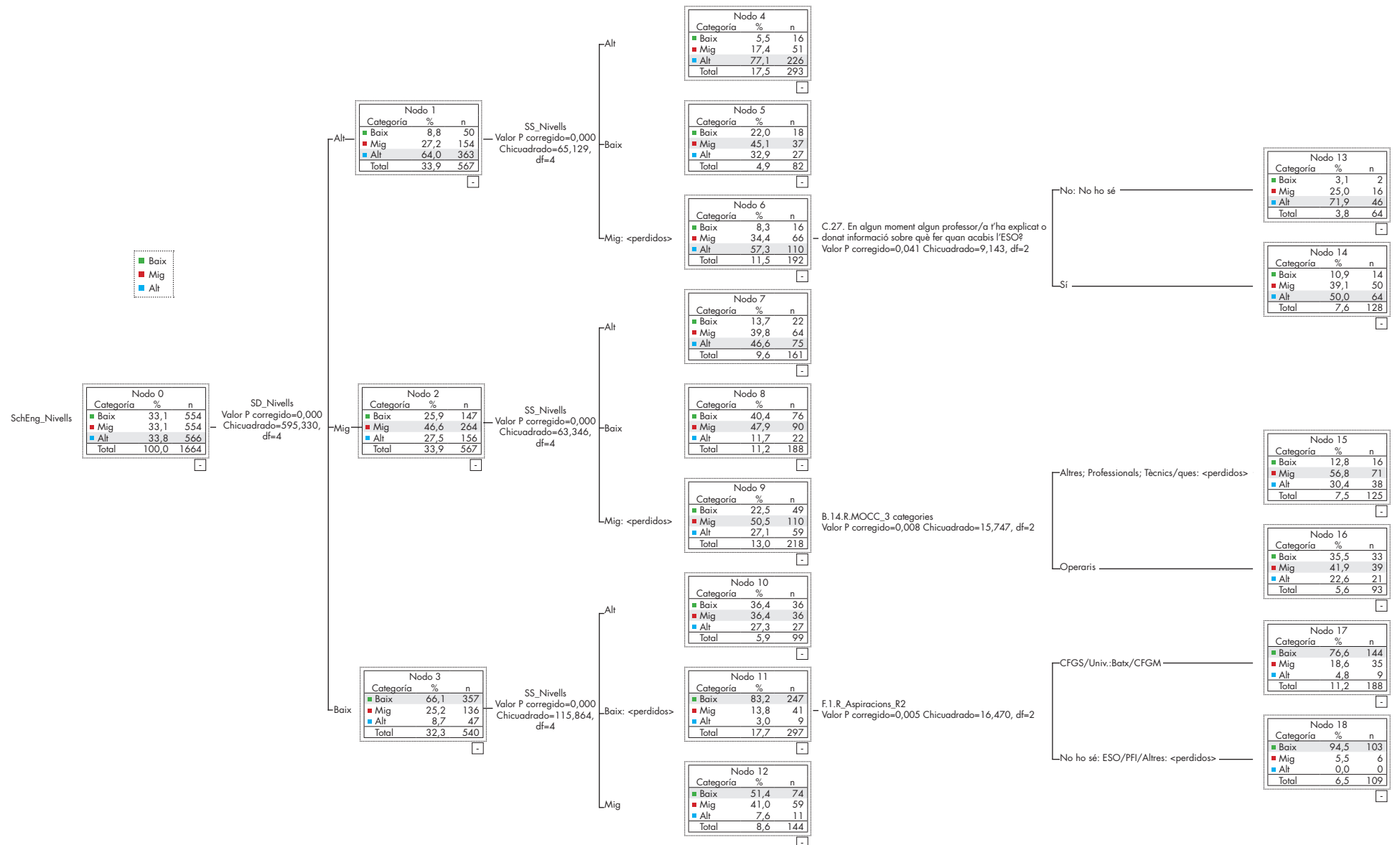
Variable dependiente: vinculación escolar (grados).

El diagrama de árbol clasificó a 1 674 participantes. La primera ramificación se produce a partir del apoyo docente, lo que indica que éste emerge como el elemento más relevante para explicar la vinculación escolar ( $\chi^2_{(4)}=595,330$ ;  $p=0,00$ ). Esta ramificación da lugar a tres nodos:

1. Apoyo docente alto: Este primer nodo nos permite predecir las variables más relevantes que se encuentran vinculadas a un grado alto de apoyo docente. Del total de participantes con apoyo docente alto, el 64% tienen una alta vinculación escolar, mientras que el 27,2% una vinculación media, y el 8,8% una vinculación baja. Esto indica que un alto grado de apoyo predice la vinculación escolar en un 64% de los casos. En el siguiente nivel, vemos que este nodo se ramifica inmediatamente con el Apoyo social ( $\chi^2_{(2)}=65,129$ ;  $p=0,00$ ), siendo la probabilidad de tener apoyo docente mucho más alta si el apoyo social es también alto (77,1%). En la última ramificación, vemos que, en el caso del alumnado con un apoyo social medio, la probabilidad de que aumenten su vinculación escolar no tiene necesariamente que ver con una mayor información por parte del centro en cuanto a las salidas laborales (nodos 13 y 14).
2. Apoyo docente medio: Este segundo nodo ofrece información sobre los adolescentes que perciben apoyo docente medio. Igual que antes, del total de participantes con apoyo docente medio, el 46,6% tiene una vinculación media, el 27,5% alta, y el 25,9% baja. En el siguiente nivel, la variable que segmenta los participantes es también el Apoyo social ( $\chi^2_{(2)}=66,346$ ;  $p=0,00$ ). En este caso el modelo predictivo plantea que esta vinculación escolar media aumenta (nodo 9) si la ocupación de la madre es de rango superior (nodo 15).

3. Apoyo docente bajo: Este último nodo ofrece información sobre el alumnado que percibe apoyo docente bajo. El diagrama muestra cómo un apoyo docente bajo predice en el 66,1% de los casos una vinculación escolar también más baja. A su vez, el nivel de ramificación superior señala que los niveles más bajos de vinculación tienen también que ver con un apoyo social bajo (nodo 11) y con unas aspiraciones más bajas o indefinidas (nodo 18).

Gráfico 1. Clasificación del alumnado según la vinculación escolar: árbol de decisión (CHAID exhaustivo)



### 3.3. El alcance de los procesos de acompañamiento escolar y local

Las historias de vida y grupos de discusión desarrollados en la fase cualitativa del estudio, focalizada a diferencia de la fase anterior, en los jóvenes de familias inmigradas permiten conocer algunos factores clave en los procesos de orientación y acompañamiento por clase social y origen nacional, el alcance de algunas acciones y programas educativos municipales y su articulación con las que se desarrollan en el interior de los centros escolares. De este modo, reconocer el alcance de los procesos de acompañamiento escolar y local en las transiciones educativas, tal es uno de los objetivos de este artículo.

#### 3.3.1. Acompañamiento a las transiciones educativas desde los centros educativos

Al profundizar en la fase cualitativa en la calidad de la orientación y acompañamiento recibida constatamos que, en términos generales, chicos y chicas han recibido una orientación académica y profesional básica, que dirige al alumnado considerado de mayores capacidades hacia el Bachillerato y al alumnado construido como menos capaz hacia CFGM. En esta orientación el papel de un profesor o profesora resulta capital. Así se expresa Rachid:

*«Yo choqué con una profesora a finales de primero, bueno, en segundo, y no sé, me planteó la idea y dije, “oye pues sí” (ir a Bachillerato). A ver, te orientan, pero en ese sentido yo creo que ya todos los institutos... ya de por sí deberían de dejar más horas [para la orientación]»*  
[Rachid, 18 años].

La orientación y acompañamiento hacia la transición educativa se basó, afirman los y las jóvenes, en las indicaciones del profesorado tutor, en charlas que recibieron en las escuelas, o bien, en las consultas que pudieron hacer ellos mismos por internet. En estos procesos de orientación, los estereotipos y las expectativas del profesorado jugaron un papel importante, incluso fueron, como explica Francisca un factor determinante. Como en su caso, una buena parte de los jóvenes de origen migrante estuvieron sometidos a una orientación «a la baja», al considerar desde la escuela limitadas sus capacidades y acabar ellos y ellas interiorizándolas. Pero no solo eso, también recibieron un menor acompañamiento y tuvieron mayores dificultades de acceso a una información de calidad cuando sus transiciones se dirigían hacia *tracks* menos prestigiosos, como los CFGM. Entonces tenían que ser más proactivos. A María un profesor le dio una web para que buscara información:

*A los profes les dije que yo quiero continuar después de la ESO, y me dijeron que mejor continuar haciendo un PQPI. [...] A veces algunos me decían que yo no podría hacer eso, [...] Pero algunos me decían: ¡Venga va, que tú puedes hacerlo! eran muy pocas las personas que me decían que tú lo harás, tú puedes. La mayoría me decían no, no puedes...*  
[Francisca, 18 años].

*Hubo un tiempo que quería hacer Bachillerato [...], pero había profes que me decían que mejor que no, que no me veían, no me veían capaz, y entonces me bajó mucho la autoestima, [...] Un profesor del XXXX me dijo que buscara información de los Ciclos, que sería más interesante para mí. Me dio la web. [María, 18 años].*

María no es la única, otros jóvenes de origen inmigrante han sido orientados por el profesorado hacia los CFGM, entendiendo que resulta una opción «más asequible para los menos capaces» pero sin tener en cuenta las verdaderas aspiraciones de los y las jóvenes. Estos consideran que se trata de opciones a la que te dirigen «cuando te ven perdido», y que no se tienen en cuenta «hasta que no ven que un alumno está desesperado y perdido»:

*«El Ciclo, hasta que no te ven perdido no te dicen tal. Llega tarde la información [...] Hasta que no ven que un alumno está desesperado y perdido, no piensan en ayudarlo [...] prefiero que me digas: si te vas a un ciclo te va a valer la pena, te va a gustar, pero no me trates de que no, que tu no vales». [GD Jóvenes].*

### 3.3.2. Los dispositivos locales de acompañamiento a las transiciones

En el municipio existe un número elevado de dispositivos, espacios y programas dirigidos al acompañamiento a la escolarización y a las transiciones, la mayor parte de ellos consolidados y de larga tradición, como el *Pla Educatiu d'Entorn* (PEE). Este plan gira sobre tres ejes, el éxito educativo de todos los chicos y chicas, la convivencia y la cohesión social y la red educativa como respuesta integral y eficaz para conseguir la continuidad académica. Son diversas las actividades y proyectos que se inscriben en el PEE (Talleres de apoyo a la promoción del éxito escolar, Plan local para la prevención del absentismo escolar, proyecto SORELL de reutilización de libros) y en especial resulta relevante para este artículo considerar el *Servei d'Acompanyament a Joves* (SAJ) que a través de diferentes programas (proyecto Transició Escola Treball, TET; proyecto Bastida de Suport a l'Alumnat, BASSA; proyecto Passarella) ofrece acompañamiento a los y las jóvenes del municipio para la toma de decisiones en sus transiciones formativas y profesionales, personales y de orientación laboral.

Ahora bien, y aunque estas actividades se presentan a los centros educativos en ocasiones el desconocimiento de estas por parte del profesorado, impide que alcancen el impacto esperado en los y las jóvenes. Así se expresaba un grupo de profesores:

*«A mí me gustaría que los centros fueran más conocedores de todas las actividades para generar sinergias [...] A lo mejor tienes razón que no conocemos todas las actividades que se hacen y es verdad». [GD Profesorado].*

En las acciones de acompañamiento se inscriben también las actividades que forman parte de la *Xarxa d'Orientació*, una red municipal vigente desde hace 10 años y que gestionada desde los servicios educativos locales cuentan con la participación de diversos departamentos (Juventud, Promoción Económica y Servicios Sociales). Desde la transversalidad propone implicar a todos los agentes para favorecer transiciones educativas exitosas y lo hace a través de acciones consolidadas (como el *Tastet Cicles Formatius*, o la *Jornada d'Orientació Acadèmica i Professional*, JOAP, entre otras) y otras más novedosas (como *Mart XXI*, una actividad de motivación que se desarrolla en colaboración con la UPC). Estas actividades consideran el acompañamiento de forma individualizada y más allá de lo académico.

Cuando a los jóvenes les preguntamos si se sentían acompañados desde los servicios y programas municipales y si había en la ciudad suficientes programas y dispositivos que les pudieran motivar y ayudar a seguir estudiando su respuesta fue rotunda: «sí, un montón»:

*Si, un montón. El Lloro, el Sao, la Escuela de Adultos. Promoción económica, la CAP-SA [...]. [GD Jóvenes].*

Los y las jóvenes consideran también que la ciudad cuenta con una oferta formativa postobligatoria y profesionalizadora suficiente. Llegan a afirmar que «hay un montón de cursos», «hay un montón de lo que te informan»:

*«En el Prat hay un montón de cursos la verdad, yo he ido a uno de comercio de la Capsa y siempre te están llamando por si quieres. Hay un montón de cosas». [Lucía, 19 años].*

*«Creo que el Prat tiene una buena oferta formativa. Hay un montón de cursos, sobre todo en el centro de promoción económica, hay un montón de lo que te informan». [Isabel, 19 años].*

Sin embargo, y a pesar de que el conocimiento que tienen los jóvenes de los programas y de la mayor parte de los servicios y equipamientos de la localidad es elevado, los utilizan con menor frecuencia de la esperada. Algunos jóvenes argumentan que la información no les llega a través de los canales que generalmente utilizan.

*«[...]que haya más publicidad por qué no me entero, si no leo el panel, Estaría bien que tuvieran Instagram, ir por donde se mueve la gente joven que hoy en día es por las redes sociales». [Lucía, 19 años].*

Desde los servicios municipales se considera que los y las jóvenes tienen necesidad de conocer esta información de poder acceder a los dispositivos locales de seguimiento y acompañamiento sostenido que existen. Afirman que lo que quieren los y las jóvenes «es el maravilloso valor del acompañamiento» y que cuando se dan ciertos ingredientes (conocimiento de la información, existencia de una persona referente clara y acompañamiento sostenido), el éxito socioacadémico está asegurado:

*Lo que quieren [los y las jóvenes] es el maravilloso valor del acompañamiento. En el momento en que colocamos servicios que tienen referentes claros que están para ayudar, donde puede haber un trabajo claro de seguimiento y acompañamiento, aquí hay éxito seguro. [GD Servicios].*

En esta situación consideran también que es necesario dar mayor visibilidad a todas las acciones que se están llevando a cabo para favorecer las transiciones, la continuidad y el éxito socioeducativo, desde un trabajo en red compartido, entre los centros educativos y los diversos servicios locales.

## 4. Conclusiones

A través de este artículo hemos analizado la incidencia que la clase social y el origen nacional/extranjero tienen como factores clave en la (des)vinculación escolar. Además, nos hemos acercado a la relevancia que tienen los procesos de acompañamiento escolar y local en las transiciones educativas. La investigación confirma, en primer lugar, las diferencias existentes por clase social y origen nacional/extranjero en los factores de vinculación escolar. Los resultados señalan que existen factores clave de vinculación escolar en los que el alumnado nacido en el extranjero puntúa por debajo. En este sentido, si bien existen estudios que señalan que la percepción del apoyo docente y la vinculación escolar de este alumnado suele ser más elevada (Quin, 2017), futuros estudios podrían explorar más exhaustivamente la incidencia y explicación de factores como el «optimismo del inmigrante» (Cebolla-Boado y Martínez de Lizarrondo, 2015; Carrasco, Narciso y Bertran, 2018) o la confianza en el sistema escolar como medio de ascenso social en estos resultados. Se intuye que las diferencias podrían no ser mayores en este sentido porque se trata de una generación que todavía está expuesta a las aspiraciones de mejora social del proyecto migratorio de sus familias.

Por clase social, los resultados de esta investigación señalan una mayor incidencia de las madres en la vinculación escolar, sobre todo, por lo que se refiere a los factores de acompañamiento.

Pese a estas diferencias por origen y clase social que inciden sobre todo en los procesos de acompañamiento familiar y social, esta investigación pone de relieve una vez más que el factor que más predice la vinculación escolar en más de un 60% de los casos es el apoyo docente (Van Praag *et al.*, 2018; Quin, 2017; Stanton-Salazar, 2001). Pone de relieve también que una mayor orientación académica es necesaria, dado que, aunque algunos resultados apuntan que a más información relativa a las salidas laborales mayores puntuaciones en todos los factores de vinculación escolar, también se ha observado una gran ambivalencia en cuanto a la orientación recibida y resultados dispares en el análisis de clasificación, lo que subraya una necesidad imperante de incidir en este campo en educación secundaria.

La investigación insiste también y una vez más, en la importancia que adquieren los procesos de orientación escolar y las políticas educativas locales en los procesos de acompañamiento y en las transiciones educativas. Los resultados muestran el amplio abanico de programas, dispositivos y espacios de ámbito local consolidados que se articulan en el municipio del Prat de manera sostenida. En este contexto, cabe resaltar la importancia que para las transiciones educativas de los y las jóvenes tienen estos programas y la apuesta que desde las políticas locales se hace para consolidar un modelo de educación a tiempo completo. En él se busca la colaboración de los centros educativos y se impulsan mecanismos para hacer llegar la amplia oferta de actividades existentes a todos los y las jóvenes y familias de la ciudad, independientemente de su ascendencia, situación económica y jurídica.

Sin embargo, frente al desconocimiento de una parte del profesorado de los programas existentes en el municipio y las posibilidades que estos ofrecen, resulta conveniente seguir trabajando en la coordinación entre los servicios locales y entre estos y los centros educativos. En esta línea, la investigación señala que urge la necesidad de mejorar los canales de información y promover encuentros temáticos entre los centros y los Servicios educativos, a fin de que los primeros puedan hacer un uso más efectivo de los programas, espacios y dispositivos municipales existentes. Las investigaciones (Borman y Rachuba, 2001; Chapman y Harris, 2004; entre otros muchos) muestran como las relaciones entre la escuela y el entorno y la creación de comunidades escolares amplias, que incluyan a los agentes y actores del territorio, permi-

te hacer más efectivas las políticas locales y las acciones que se programan y desarrollan en los diversos ámbitos de educación formal y no formal.

Los datos corroboran también la valoración positiva de los y las jóvenes de los recursos institucionales que tienen al alcance y de forma paralela, manifiestan dificultades de información. Teniendo en cuenta que muchos jóvenes no utilizan los equipamientos públicos de la ciudad parece necesario promocionar su uso a través del impulso de proyectos coordinados con las entidades de educación formal y no formal a la vez que escuchar la voz de los y las jóvenes, sus expectativas e intereses y valorar el uso que consideran sería necesario dar a estos equipamientos. Asimismo, resulta conveniente dar visibilidad a las acciones que ya se están desarrollando y hacer difusión de la oferta y de las actividades a través de canales de comunicación cercanos a los y las jóvenes.

Mientras, resulta necesario construir procesos de acompañamiento en las transiciones desde la flexibilización, que tengan en consideración las vías de retorno y contemplen de manera integral la existencia de multiplicidad de opciones, reformulando una orientación que, a pesar de las acciones que se emprenden, en muchos casos hemos podido corroborar que en los centros resulta informativa, tardía y colectiva. En estos procesos, una parte del alumnado, el que está expuesto a mayor vulnerabilidad por su origen, situación social y mayor desvinculación académica el que tiene más posibilidades de recibir una orientación a la baja y un acompañamiento a la transición de menor calidad. Precisamente resulta este alumnado el que las investigaciones han demostrado que a lo largo de su escolarización es objeto de mayor número de actuaciones desaconsejadas (repeticiones, grupos de nivel) y de mayores obstáculos a pesar de sus aspiraciones académicas (Carrasco, Pàmies, y Narciso, 2018). Sin duda, un mayor conocimiento del alumnado por parte del profesorado y el impulso en los centros de medidas creativas de acompañamiento y de co-tutoría puede minimizar los efectos.

Los resultados ponen de relieve la necesidad de contrarrestar los efectos sistémicos (socioeconómicos y educativos) que reducen las oportunidades y los derechos a un acompañamiento y a unas transiciones de calidad, ya que, mientras el alumnado y las familias ya cuenta con altas aspiraciones (Carrasco, Pàmies, y Narciso, 2018), el profesorado se convierte en un actor determinante en los procesos de orientación y en las elecciones académicas-profesionales.

En definitiva, se trata de poner en valor que el énfasis no debe de estar únicamente en los resultados académicos y en las elecciones de los y las jóvenes, sino en los factores y las condiciones que conducen a ellos y que pueden interpretarse a través del modelo de análisis teórico-empírico de ATEF que se propone desde el proyecto RESL.eu. Y de este modo, poder diseñar intervenciones dirigidas a la mejora de los procesos de vinculación académica y a las formas de acompañamiento y a las transiciones educativas en el ámbito escolar y local.

## Referencias bibliográficas

Alexander, Karl L.; Entwisle, Doris R. y Kabbani, Nader S. (2001): "The Dropout Process in Life Course Perspective: Early Risk Factors at Home and School". *Teachers College Record*, 103 (5), 760-822. DOI: <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00134>.



- Appleton, James J.; Christenson, Sandra L.; Dongjin, Kim y Reschly, Amy L. (2006): “Measuring Cognitive and Psychological Engagement: Validation of the Student Engagement Instrument”. *Journal of School Psychology* (44), 427-445. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.002>.
- Appleton, James J.; Christenson, Sandra L. y Furlong, Michael J. (2008): “Student Engagement with School: Critical Conceptual and Methodological Issues of the Construct”. *Psychology in the Schools*, 45 (5), 369-386. DOI: [https://doi.org/10.1002/\(ISSN\)1520-6807](https://doi.org/10.1002/(ISSN)1520-6807).
- Ballestín, Beatriz (2018): “Experiencias y dinámicas de (des)vinculación escolar en contextos de inmigración: una perspectiva socioantropológica”. *Temas de educación*, 23 (2), 266-290.
- Berlanga, Vanesa; Rubio, María J. y Vilà, Ruth (2013): “Com aplicar arbres de decisió en SPSS”. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 6 (1), 1-15.
- Borman, Geoffrey D. y Rachuba, Laura T. (2001): *Academic Success Among Poor and Minority Students. An Analysis of Competing Models of School Effects* (Report No. 52). Washington, DC: CRESPAR.
- Carrasco, Silvia; Narciso, Laia y Bertran, Marta (2018): “Neglected Aspirations. Academic Trajectories and the Risk of ESL Among Immigrant and Minority Youth in Spain” en Christiane Timmermann, Lore Van Praag y Noel Clycq (eds.): *Reducing Early School Leaving in the EU. A Quantitative and Qualitative Study*. London: Routledge.
- Carrasco, Silvia; Pàmies, Jordi y Narciso, Laia (2018): “Abandono escolar prematuro y alumnado de origen extranjero en España: ¿un problema invisible?” en Joaquín Arango, Ramón Mahía, David Moya, y Elena Sánchez Montijano (dir.): *Anuario CIDOB de la inmigración 2018*. Barcelona: CIDOB.
- Carrasco, Silvia y Molins, Cristina (2019) “Reduir l’abandonament escolar prematur des de la perspectiva de l’equitat. Estudi de cas a Sabadell i propostes d’actuació” en *Observatori de l’Educació Local. Anuari 2019*. Barcelona: Diputació de Barcelona.
- Cebolla-Boado, Héctor y Martínez de Lizarrondo, Antidio (2015): “Las expectativas educativas de la población inmigrante en Navarra. ¿Optimismo inmigrante o efectos de escuela?”. *Revista Internacional de Sociología* (RIS), 73 (1), e007. DOI: <http://dx.doi.org/10.3989/ris.2013.02.22>.
- Chapman, Christopher y Harris, Alma (2004). “Improving Schools in Difficult and Challenging Contexts: Strategies for Improvement”. *Educational Research*, 46 (3), 219-228. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/0013188042000277296>.
- Creswell, John W. y Plano Clark, Vicki L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (2<sup>nd</sup> Edition). Los Angeles, Londres, New Delhi, Singapur, Washington: Sage.
- Davidson, Ann L. (1996). *Making and Molding Identity in Schools: Student Narratives on Race, Gender, and Academic Engagement*. Albany: State University of New York Press.
- Demanet, Jannick y Van Houtte, Mieke (2014): “Social-ethnic School Composition and Disengagement: An Inquiry into the Perceived Control Explanation”. *The Social Science Journal*, 51 (4), 659-675. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.socij.2014.09.001>.

- Eccles, Jacquelynne S. y Roeser, Robert W. (2003). "Schools as Developmental Contexts" en Gerald R. Adams, y Michael D. Berzonsky (Eds.): *Blackwell Handbook of Adolescence*. Malden, MA: Blackwell. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x>.
- Elfers, Louise (2012): "One Foot out the School Door? Interpreting the Risk for Dropout Upon the Transition to Post-Secondary Vocational Education". *British Journal of Sociology of Education*, 33 (1), 41-61. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/01425692.2012.632866>.
- European Education Information Network (EURYDICE) y European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop). (2014). *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- EUROSTAT (2019). Statistics Explained (en línea). [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Early\\_leavers\\_from\\_education\\_and\\_training](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Early_leavers_from_education_and_training), consultado el 10 de julio de 2020.
- Fredricks, Jennifer A.; Blumenfeld, Phyllis C. y Paris, Alison H. (2004): "School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence". *Review of Educational Research*, 74 (1), 59-109. DOI: <http://dx.doi.org/10.3102/00346543074001059>.
- Greene, Barbara A.; Miller, Raymond B.; Bryan L. Duke, H. Michael Crowson y Akey, Kristine L. (2004): "Predicting High School Students' Cognitive Engagement and Achievement: Contributions of Classroom Perceptions and Motivation". *Contemporary Educational Psychology*, 29 (4), 462-482. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.01.006>.
- Institut d'Estadística de Catalunya (2012). Classificació catalana d'ocupacions [CCO-2011 (ca)]. Nivells. Generalitat de Catalunya. Disponible en: <https://www.idescat.cat/Classif/Classif?TC=4&V0=2&V1=111>
- Kaye, Neil; D'Angelo, Alessio; Ryan, Louise y Lörinc, Magdolna (2015). Students' survey (A1): Preliminary analysis. Reducing Early School Leaving in Europe, Project Paper, 5.
- Li, Yibing; Lerner, Jacqueline V. y Lerner, Richard M. (2010): "Personal and Ecological Assets and Academic Competence in Early Adolescence: The mediating Role of School Engagement". *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 801-815. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-010-9535-4>.
- Pàmies, Jordi; Bertran, Marta; Ponferrada, Maribel; Narciso, Laia; Sellam, Mustapha A. y Casalta, Vicenç (2014): "Trajectòries d'èxit dels joves d'origen marroquí a Catalunya. Una anàlisi qualitativa des d'una perspectiva comparada" en Direcció General per a la Immigració (ed.): *Recerca i immigració VI. Col·lecció Ciutadania i Immigració* (10). Barcelona: Departament de Benestar Social i Família.
- Quin, Daniel (2017): "Longitudinal and Contextual Associations Between Teacher-Student Relationships and Student Engagement: a Systematic Review". *Review of Educational Research*, 87 (2), 345-387. DOI: <http://dx.doi.org/10.3102/0034654316669434>.
- Rumberger, Russell W. (2011). *Dropping Out: Why Students Drop Out of High School and What can be Done About it*. Londres: Harvard University Press. DOI: <http://dx.doi.org/10.4159/harvard.9780674063167>.

- Rumberger, Russell W. y Lim, Sun A. (2008): "Why Students Drop Out of School: A Review of 25 years of Research". *California Dropout Research Project*, 15, 1-3.
- Ryan, Louise; D'Angelo, Alessio; Kaye, Neil y Lorinc, Magdolna (2019): "Young People, School Engagement and Perceptions of Support: A Mixed Methods Analysis". *Journal of Youth Studies*, 22 (9), 1272-1288. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13676261.2019.1571178>.
- Shildrick, Tracy y MacDonald, Robert (2007): "Biographies of Exclusion: Poor Work and Poor Transitions". *International Journal of Lifelong Education*, 26 (5), 589-604. DOI: <https://doi.org/10.1080/02601370701559672>.
- Skinner, Ellen A.; Kindermann, Thomas A.; Connell, James P. y Wellborn, James G. (2009): "Engagement as an Organizational Construct in the Dynamics of Motivational Development" en Kathryn Wentzel y Allan Wigfield (eds.): *Handbook of Motivation at School*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Stanton-Salazar, Ricardo D. (2001). *Manufacturing hope and despair: The school and kin networks of U.S. Mexican youth*. Nueva York, NY: College Press.
- Suárez-Orozco, Carola; Gaytán, Francisco X.; Bang, Hee J.; Pakes, Juliana; O'Connor, Erin y Rhodes, Jean (2010): "Academic Trajectories of Newcomer Immigrant Youth". *Developmental Psychology*, 46 (3), 602-618. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0018201>.
- Suárez-Orozco, Carola; Pimentel, Allyson y Martin, Margary (2009): "The Significance of Relationships: Academic Engagement and Achievement Among Newcomer Immigrant Youth". *Teachers College Record*, 111 (3), 712-749.
- Tarabini, Aina y Rambla, Xavier (Coords.) (2015). *Políticas de lucha contra el abandono escolar en España*. Madrid: Síntesis.
- Tarabini, Aina; Curran, Marta, Montes, Alejandro, y Parcerisa, Lluís (2015). "La vinculación escolar como antídoto del Abandono Escolar Prematuro: explorando el papel del Habitus Institucional". *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19 (3), 1-39.
- Van Praag, Lore; Nouwen, Ward; Van Caudenberg, Rut; Clycq, Noel; Timmerman, Christiane (Eds.) (2018). *Comparative Perspectives on Early School Leaving in the European Union. Taking a Multi-Methods Approach Towards a Multi-Level Social Phenomenon*. Londres-Nueva York: Routledge.
- Wang, Ming T. y Eccles, Jacquelynne S. (2012). "Social Support Matters: Longitudinal Effects of Social Support on Three Dimensions of School Engagement from Middle to High School". *Child Development*, 83 (3), 877-895. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x>.
- Wang, Ming T. y Fredricks, Jennifer A. (2014): "The Reciprocal Links Between School Engagement, Youth Problem Behaviors, and School Dropout During Adolescence". *Child Development*, 85 (2), 722-737. DOI: <https://doi.org/10.1111/cdev.12138>.
- Woolley, Michael E. y Bowen, Gary L. (2007): "In the Context of Risk: Supportive Adults and the School Engagement of Middle School Students". *Family Relations*, 56 (1), 92-104.

## Notas biográficas

**Jordi Pàmies Rovira** es profesor agregado del Departamento de Teorías de la Educación y Pedagogía Social de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), y en la actualidad, coordinador del grupo de investigación EMIGRA-CER Migracions UAB (2017 SGR 1702). Es maestro, licenciado en Geografía e Historia y en Publicidad y Relaciones Públicas, Doctor en Antropología Social y Cultural e investigador en temas de educación, migraciones y desigualdades, desde una perspectiva comparativa. Se ha especializado en la migración marroquí en Cataluña y en el análisis de las políticas educativas destinadas a la diversidad cultural. Participa en diversos proyectos europeos y en actividades de formación del profesorado y actualmente coordina el Màster Interuniversitari de Migracions Contemporànies UAB-UB.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1707-4797>.

**Angelina Sánchez-Martí** es profesora lectora Serra Húnter del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona. Doctora en Educación y Sociedad y Licenciada en Psicopedagogía por la Universidad de Barcelona. Forma parte de EMIGRA, CER-Migracions (2017 SGR 1702) desde el 2016 y su investigación se centra, principalmente, en la línea de trabajo centrada en el estudio de las dimensiones y el impacto de la diversidad cultural y la desigualdad social en la educación de las sociedades contemporáneas.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4719-4688>.

**Silvia Carrasco Pons** es profesora titular de Antropología Social de la UAB y fundadora de EMIGRA-CER Migracions (2017 SGR 1702). Investiga las condiciones de integración social y educativa de la población menor de origen inmigrante y de clase trabajadora, desde una perspectiva comparativa internacional orientada al análisis de las políticas públicas vinculadas a estos ámbitos. En la actualidad trabaja en diversos proyectos europeos sobre abandono escolar prematuro y riesgo de exclusión social y sobre derechos educativos y sociales de menores inmigrantes y refugiados en la región MENAT (Oriente Medio, norte de África y Turquía) y en la Unión Europea. Es miembro del consejo editorial de la revista especializada *Ethnography and Education*.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0474-400X>.

## Nota

Silvia Carrasco, Jordi Pàmies, Laia Narciso y Angelina Sánchez han recibido en 2019 un premio de La Caixa Social Observatory para la divulgación social de un estudio sobre abandono escolar prematuro y alumnado de origen extranjero en España.