

VNIVERSITAT Đ VALÈNCIA



FACULTAT DE FILOSOFIA I CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ

PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

(Código: 3117; RD. 99/2011)

TESIS DOCTORAL

El abandono escolar: causas, efectos y estrategias

PRESENTADA POR:

ERMINIA ALOE

DIRIGIDA POR:

RAQUEL CONCHELL DIRANZO

DONATELLA DONATO

MARISOL LILA MURILLO

València, abril de 2024

Agradecimientos

Esta tesis, lejos de ser el resultado final de mi curso de doctorado, es la expresión de una experiencia humana y profesional adquirida al conocer a tantas personas y lugares especiales.

Tantos maestros que he conocido a lo largo de este camino; cada uno de ellos me dedicó un tiempo precioso, dedicado a discutir y encontrar respuestas a mis preguntas, creencias e ideas.

No puedo dejar de darles las gracias a ellos y a todas las personas que han compartido conmigo estos años y este proyecto de investigación.

Doy las gracias a la profesora Rachel Conchel Diranzo y a la profesora Lila Marisol Murillo por creer en mi potencial desde el principio y por su apoyo constante a lo largo de todo el proceso. Su confianza en mí y su compromiso de proporcionarme las herramientas necesarias fueron fundamentales para lograr este objetivo.

Mi agradecimiento especial a la profesora Donatella Donato, no sólo por su ayuda en la redacción de mi tesis, sino también por su disponibilidad y precisión a la hora de aconsejarme sobre el mejor curso de acción, y por su capacidad para estimular mi interés por el tema. Sin su ayuda, mi trabajo no habría sido tan completo y probablemente no habría alcanzado este nivel de conocimientos. Siempre llevaré conmigo el bagaje cultural y humano que me transmitió.

Quisiera expresar mi sincera gratitud a mi familia, cuyos sacrificios y apoyo constante hicieron posible esta importante meta en mi vida. Su amor y paciencia han sido un faro durante los momentos más difíciles de este trabajo.

Todos mis colegas han contribuido decisivamente a la consecución de esta meta, que es a la vez el punto de llegada y el punto de partida de mi vida. Un sincero agradecimiento a mis queridos colegas, Andrea, Francesco, Marco, Nadia, Sonia, Lia y Giuseppe, por su apoyo, cooperación y preciosa amistad. Compartir esta experiencia ha sido un privilegio y una vivencia enriquecedora que siempre llevaré en mi corazón.

Por último, dedico esta tesis a mí misma y a mis padres, que me han transmitido la fuerza, la determinación y la tenacidad necesarias para afrontar los retos de la vida y perseguir mis objetivos con determinación.

A todos vosotros, mi más sincero y profundo agradecimiento. Este éxito es fruto de vuestro apoyo y confianza en mí.

ÍNDICE

PRIMERA PARTE

CAPÍTULO I Introducción al problema de la investigación	9
1.1 Justificación e importancia del tema	9
1.2 Objetivos de la tesis doctoral y estructura del documento	10
 CAPÍTULO II El abandono escolar: los contextos, las definiciones, las teorías y los enfoques	21
2.1 Los contextos de desarrollo	21
2.2 Las definiciones de abandono escolar.....	26
2.3 El abandono escolar en las políticas nacionales e internacionales.....	32
2.4 La situación en Italia	38
 CAPÍTULO III El abandono escolar: causas y factores determinantes.....	49
3.1 Las causas de la dispersión escolar	49
3.1.1 Los factores individuales	52
3.1.2 Los factores familiares.....	57
3.1.3 Los factores del contexto escolar.....	58
3.2 Análisis de las características del alumnado en la educación secundaria obligatoria..	59

CAPÍTULO IV Programas de intervención en Italia.....	63
4.1 Fuoriclasse in Movimento: un modelo para contrastar el abandono escolar.....	64
4.1.1 Fuoriclasse in Movimento: un modelo exitoso para combatir el abandono escolar	68
4.2 Im-Possibile 2022: Construyendo el futuro	73
 CAPÍTULO V El abandono escolar: algunas investigaciones del fenómeno en Italia.....	77

SEGUNDA PARTE

CAPÍTULO VI Los estudios	89
6.1 Estudio 1: Actitudes hacia el centro escolar y la educación como factor de riesgo o protector hacia el abandono escolar	89
6.1.1 Introducción	89
6.1.2 Método	90
6.1.3 Descripción del contexto	90
6.1.4 Muestra	91
6.1.5 Instrumento	98
6.1.6 Procedimiento	100
6.1.7 Análisis de datos	100
6.1.8 Resultados.....	111
6.2 Estudio 2: análisis del profesorado sobre el abandono escolar y formación a través de un grupo de discusión	117

6.2.1 Introducción	117
6.2.2 Método	118
6.2.3 Muestra Cuestionario	119
6.2.4 Muestra Grupo de discusión	119
6.2.5 Instrumentos	121
6.2.5.1 Entrevista directora centro	121
6.2.5.2 Entrevista Grupo de Discusión.....	122
6.2.6 Procedimiento	122
6.2.7 Análisis del discurso y resultados	123
6.2.7.1 Encuesta directora Centro de Educación Secundaria (Mesina)	123
6.2.7.2 Grupo de discusión.....	129
6.2.8 Resultados.....	136
6.3 Estudio 3: Revisión sistemática (2019-2023) sobre la formación del profesorado en abandono escolar.....	137
6.3.1 Introducción	137
6.3.2 Objetivos.....	137
6.3.3 Método	137
6.3.4 Estrategia de búsqueda	138
6.3.5 Elegibilidad.....	138
6.3.6 Evaluación de la calidad metodológica	139
6.3.7 Búsqueda base de datos	140
6.3.8 Resultados del riesgo de sesgo	140
6.3.9 Análisis de datos	141
6.3.10 Resumen de los estudios incluidos	141
6.3.11 Indicadores simples.....	146

6.3.12 Indicadores de contenido	148
6.3.13 Resultados.....	152
6.3.13.1 Resultados de los estudios incluidos que analizaron la variable formación docente y su relación con el abandono escolar	152
6.3.13.2 Resultados de los estudios incluidos que analizaron la relación entre la coordinación docente y el abandono escolar.....	156
6.3.13.3 Resultados de los estudios que analizaron los aspectos relacionales y su relación con el abandono escolar	158
6.3.13.4 Resultados de los estudios que analizaron los aspectos didácticos y curriculares, y su relación con el abandono escolar	160
 CAPÍTULO VII Conclusiones, límites y líneas futuras	163
7.1 Centrarse en el presente para construir el futuro	163
 BIBLIOGRAFÍA	177
ÍNDICE TABLAS.....	199
ÍNDICE FIGURAS.....	201
ANEXOS	203

PRIMERA PARTE

CAPÍTULO I

Introducción al problema de la investigación

1.1 Justificación e importancia del tema

La presente tesis doctoral pone de relieve un problema todavía actual: el abandono escolar, que constituye una derrota del sistema educativo en diferentes países y un grave desperdicio de talentos humanos y de recursos financieros. Se han llevado a cabo muchas intervenciones, que solo en algunos casos, han abordado la cuestión de la escasa motivación de una parte de los/as jóvenes, especialmente en relación con un estudio percibido como alejado de sus propios intereses y a menudo propuesto de manera abstracta.

Si por un lado, el abandono escolar encuentra sus raíces más profundas en situaciones de malestar material y cultural del contexto social y de las familias de origen, sin embargo, encuentra terreno fértil en la debilidad organizativa y cultural del sistema educativo, que no logra afrontar adecuadamente la demanda de muchos jóvenes de asistir a itinerarios formativos concretos, hasta darse cuenta de que hay un problema común: el alumnado ya no cree en la escuela como institución y a menudo experimenta desinterés.

En este contexto resulta fundamental observar, reflexionar y buscar las estrategias más adecuadas para interceptar el malestar, despertar el interés y la motivación, para, finalmente, participar en el proceso formativo con implicación y pasión. Esto permite comprender que en la acción educativa cada sujeto es diferente, cada contexto tiene sus características peculiares, cada día es distinto del otro, aunque se tenga que interactuar con las mismas personas. Esta diversidad, debe ser entendida como una riqueza, ser conocida y acogida y su conversión en una oportunidad holística de formación, requiere la

participación activa del profesorado y de la comunidad educativa y por otro lado, la fundamentación del proceso de enseñanza-aprendizaje acerca de conocimientos y saberes actualizados, que respondan a las expectativas, a las necesidades y a las emergencias que caracterizan la sociedad actual, utilizando al máximo y de manera eficaz, todos los recursos disponibles: humanos, tecnológicos y financieros. Entre las preguntas que sustentan este estudio encontramos: ¿Quiénes son los responsables de una biografía escolar interrumpida? ¿Quién tiene la autoridad para intervenir ante una decisión de abandono? ¿Qué impacto tiene el abandono escolar a nivel individual y colectivo? Bastan unas cuantas preguntas para recordar la complejidad de un fenómeno que merece ser objeto de una planificación social integral, a nivel de políticas sociales, escolares y familiares (Pérez Tornero y Martire, 2017). Prevenir y abordar el abandono escolar es prioritario y en este sentido consideramos fundamental, por un lado, cuantificar la magnitud del fenómeno mediante la identificación de las variables y de las causas que contribuyen a su expansión y por otro, escuchar y dialogar con todos los colectivos protagonistas en el proceso de formación y finalmente buscar la colaboración de todos los agentes educativos.

1.2 Objetivos de la tesis doctoral y estructura del documento

El tema del abandono escolar ocupa un lugar destacado y se ha convertido en el focus de interés de los responsables políticos, las investigaciones y las organizaciones educativas, ya que saca a la luz varias cuestiones y coyunturas críticas que es necesario abordar, con repercusiones y consecuencias no sólo para los y las jóvenes, sino para la sociedad en su conjunto. Alistair y Leathwood (2013) señalan que el abandono escolar no solo es un indicador importante de la falta de crecimiento económico de un país y de las altas tasas de desempleo juvenil, sino también un signo de la reproducción de las desigualdades sociales. El abandono, de hecho, no se distribuye de forma homogénea entre la población juvenil, sino que suele afectar a los estratos sociales más desfavorecidos y, dentro de éstos, a los más frágiles, sacando a la luz mecanismos conocidos de desigualdad social (discriminación de género, territorial, cultural, económicas, étnica) todavía existentes. Por otro lado, la literatura (Batini, 2014; Batini y Bartolucci, 2016; Colombo, 2010, 2015; Lamb et al., 2011; Scales, 2015) convergen en adoptar modelos y claves para interpretar el fenómeno de tipo

sistémico y multidimensional, capaces de tener en cuenta los múltiples factores y elementos que entran en juego, relacionados con:

- a) Las características psicológicas del alumnado (presencia de alguna dificultad de aprendizaje, necesidades educativas especiales, actitud de rechazo hacia la escuela, desvinculación, autopercepción de inadecuación, etc.).
- b) Las condiciones familiares y socioeconómicas (pertenencia a una categoría social y económicamente desfavorecida, bajo nivel educativo de las familias y su implicación en la vida escolar de sus hijos/as, inestabilidad de la unidad familiar, etc.).
- c) Los inherentes al sistema escolar (organización y clima escolar, las dinámicas del proceso de enseñanza-aprendizaje, la calidad de las relaciones interpersonales, etc.).

El abandono escolar adquiere hoy tintes aún más alarmantes en la perspectiva de la "sociedad del conocimiento" (Krüger, 2006) dada la incompatibilidad básica entre la idea de un desarrollo cada vez más vinculado al conocimiento y unas tasas aún más elevadas de abandono prematuro del sistema educativo. El debate más reciente también parece poner de manifiesto la coexistencia de viejas y nuevas formas del abandono escolar, donde junto a las causas tradicionales del fenómeno, identificables en la baja dotación de capital cultural de las familias, las ineficiencias de la escuela o sus deficiencias estructurales, se están configurando, nuevos modelos causales que tienden a conectar el malestar del alumnado con una dificultad más general para completar el proceso de estructuración de la identidad en el marco de la profunda "incertidumbre" que caracteriza la modernidad tardía (Migliorini et al., 2008; Citarella, 2023).

Esta ampliación del fenómeno nos lleva a considerar el riesgo de abandono mucho más extendido que en el pasado, porque ya no se limita a categorías específicas de sujetos, sino que se extiende a todo el universo de los/as jóvenes en formación. Por otra parte, implica un cambio en la vertiente de la investigación, en la que, más allá de la necesidad de cuantificación, se debe prestar mayor atención a la comprensión de las dinámicas individuales, grupales y estructurales (complejas y extremadamente diversas) de la desafección a la escuela (Quarta, 2021).

En la estela de estas reflexiones se sitúa el presente estudio, que pretende poner el foco en las trayectorias biográficas de los/as jóvenes que deciden "cambiar de rumbo", en busca de otras formas de autoafirmación.

Los numerosos documentos institucionales elaborados en Europa y la literatura científica (Rumberger 2012; Allulli, 2010; Alessandrini, 2012; Calaprice, 2012; Freeman y Simonsen, 2015) coinciden en considerar el abandono escolar como un problema que afecta al individuo, con considerables repercusiones en el ámbito social. En este sentido, la acción preventiva es esencial para potenciar el capital humano, que adquiere una importancia aún mayor dentro de una economía basada en el conocimiento, en la que el valor económico es fruto del propio conocimiento (Innerarity, 2022), pero también para contribuir a la formación de una ciudadanía comprometida, activa y responsable. Si el crecimiento económico y el aumento de la esperanza de vida de la población condicionan el proceso productivo, está claro que la escuela está llamada a formar sujetos capaces de responder de manera consciente y responsable a las demandas provenientes del mercado laboral (Baldacci, 2014), pero por otro lado, la educación y los procesos de escolarizaciones tienen como objetivo principal la formación holística e integral del sujeto que participa en la sociedad con conciencia y de manera activa.

Si es cierto que en los últimos veinte años, las políticas educativas se han dirigido principalmente a fomentar la adquisición de competencias disciplinares y técnicas, consideramos fundamental recuperar la estructuración y generación de espacios para el desarrollo cognitivo, político, espiritual del alumnado, como futuro ciudadano, a través de la integración de los saberes, nuevos y previos, de la implementación de habilidades relacionales y comunicativas y de actitudes cooperativas, solidarias y democráticas.

Las competencias, entendidas como unas aproximaciones a los problemas y a la vida de la persona, se convierten así en un recurso para actuar con eficacia y autonomía en la complejidad de la sociedad caracterizada por la contingencia, la reticularidad y la multidimensionalidad (Frabboni y Pinto Minerva, 2013). Los procesos de educación y formación deben tender, por un lado, a la autenticidad, asegurando al aprendiz, parafraseando a Wiggins (Wlodkowski y Ginsberg, 2017), que sea capaz de "hacer" con lo que sabe (nos referimos, en este sentido, a la capacidad de movilizar la planificación en acciones concretas, detectables y observables) y, por otro lado, promover la flexibilidad y la originalidad para cualificar la acción del sujeto de forma coherente y eficaz respecto a

las diferentes situaciones problemáticas a las que se enfrenta (Nava, 2017). En esta perspectiva, el concepto de competencia representa no sólo el resultado del proceso de formación, sino unas de las dimensiones de la acción didáctica cuyo objetivo es la promoción constante de actitudes activas, constructivas y proactivas. Todo esto está estrechamente conectado con el objetivo general del presente estudio que es examinar los factores que pueden contribuir al abandono escolar identificando los elementos clave para su prevención.

Después un primer capítulo de introducción y justificación acerca del tema de estudio expuesto en esta tesis doctoral se avanza con un segundo capítulo que pone de manifiesto la complejidad del fenómeno del abandono, analizando el contexto, las definiciones, las teorías y los enfoques aplicados para atajar un problema que tiene raíces culturales, sociales y económicas.

Es la misma Comisión Europea, que identifica claramente este ámbito de intervención como crucial para un mejor desarrollo económico y una mayor inclusión social de todas las personas. En consecuencia, se han diseñado y puesto en marcha numerosos proyectos y programas a diversos niveles para prevenir/contrarrestar el abandono escolar. Sin embargo, tradicionalmente, las intervenciones para abordar el problema se han llevado a cabo aplicando metodologías y estrategias que no contemplan el fenómeno desde una perspectiva multifactorial ni lo interpretan en términos de complejidad, así como se puede leer en el documento de estudio y propuestas elaborado en el mes de junio de 2022 por la Autoridad para la Infancia y la Adolescencia.

Estos enfoques sólo han tenido un éxito parcial, ya que contribuyen a mantener una concepción del abandono escolar como algo inherente al individuo y que debe abordarse principalmente con intervenciones sectoriales centradas casi exclusivamente en el aspecto del rendimiento y el desempeño cognitivo. En cambio, es necesario hacer una interpretación del fenómeno que tenga en cuenta la naturaleza compleja y circular del fenómeno, en la que el contexto y las diferentes variables asumen una importancia fundamental, así como los aspectos motivacionales, emocionales y relacionales.

La psicología cultural, de hecho, nos permite mirar el fenómeno del abandono escolar desde una perspectiva más amplia, implementando una mirada focalizada a las estrategias de intervención y los contextos implicados (Cozzolino, 2014).

La cuestión del abandono escolar es uno de los puntos cruciales del sistema escolar a nivel europeo, que es el contexto de desarrollo de esta investigación, que cada año ve cómo se despliegan considerables recursos humanos y económicos para abordar el fenómeno. La centralidad de la cuestión viene indicada, en los documentos de Lisboa 2010, Europa 2020 y la Agenda 2030, en los que se pide a los Estados miembros que eleven el nivel de competencia de los/as ciudadanos/as jóvenes. La petición parte del reconocimiento de que la tendencia en el mercado laboral es seleccionar personal con un alto nivel de conocimientos, pero sobre todo con la capacidad de cuestionar los saberes adquiridos y la voluntad de aprender nuevos conocimientos para adaptarse a las exigencias de una sociedad en constante cambio.

Las previsiones del CEDEFOP (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional) sobre las necesidades de cualificación para la próxima década muestran que el cambio tecnológico provocará un aumento de la demanda de personas con cualificaciones de nivel medio y alto. Esto significa que las personas con cualificaciones formales de bajo nivel (o sin ellas) tendrán más dificultades para encontrar empleo en el futuro (Barone, 2019).

El abandono escolar es un fenómeno relevante que afecta, en mayor o menor medida, a todos los países de la Unión Europea y que, a largo plazo, puede representar un verdadero problema de carácter cultural, social y económico. En el año 2000, durante el Consejo Europeo de Lisboa, los Jefes de Estado acordaron alcanzar para 2010 una economía basada en el conocimiento, más competitiva y dinámica, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social.

Se recordó el papel clave de la educación, ya que la escuela actúa como mediadora entre las necesidades individuales y las colectivas (Calaprice, 2012) y que constituye el principal instrumento para garantizar la participación activa de la ciudadanía en la dinámica de la vida social (Allulli, 2010).

En el presente trabajo focalizamos nuestra atención en el fenómeno del abandono escolar en Italia, donde se registra un desconocimiento por parte de quienes promueven políticas y dispositivos contra el abandono escolar sobre cómo vincular la dimensión individual a la dimensión colectiva y social del problema (Giullari y De Angelis, 2020).

Por lo tanto, el enfoque desde las políticas implementadas sigue siendo en gran medida "accidental" e individual, relacionadas a la "falta" y responsabilidad del sujeto que se ha

dispersado o no ha correspondido a las expectativas sociales relacionadas con su aprendizaje y su formación. Consecuentemente, si los/as jóvenes italianos/as no van a la escuela y no poseen niveles de competencias básicas parangonables a las medias de otros países europeos, las consecuencias recaen en un mercado laboral "débil", poco competitivo, mantenido al margen de los flujos de inversión a nivel internacional y mundial.

Si en el imaginario común, el perfil del alumnado que abandona la escuela sigue estando caracterizado por los marcadores más tradicionales: bajo capital cultural y social, contexto familiar no solidario o afectado por un empobrecimiento progresivo, malestar personal y problemas de salud/dependencia de sustancias, a ello se suman factores conectados con la crisis de empleo y la falta de perspectivas en los estratos sociales más desfavorecidos (Pattaro et al., 2018).

El fenómeno es aún más complejo, en cuanto las personas que abandonan el sistema escolar, no proceden necesariamente y solamente de contextos desfavorecidos, sino que también pueden emprender esta salida como reacción a una inversión familiar excesiva, los pertenecientes a las clases medias o de familias inmigrantes con expectativas muy elevadas.

Además, el abandono puede estar conectado a factores como traslados, cambios de domicilio o de clase, años perdidos y no recuperados, así que muchos estudiantes "en crisis" prefieren experimentar un rol laboral, aunque sea precario, arriesgado, y con poco poder de agencia dentro de la empresa. En definitiva, la persona que abandona o es abandonada por el sistema escolar, era y sigue siendo un sujeto caracterizado por complejidades que ponen a prueba los diferentes enfoques e intervenciones, sin garantías de éxito en cuanto a objetivos, resultados e impactos específicos (Pandolfi, 2017).

En el tercer capítulo, se profundizan las causas y los factores determinantes del abandono escolar, específicamente la etapa de la adolescencia, periodo de transición y maduración, caracterizado por continuos y profundos cambios. El objetivo es analizar la condición de los/as jóvenes que abandonan la escuela, destacando las variables decisivas que subyacen a las vías de abandono y la relevancia de los factores económicos, sociales y culturales (Batini y Bartolucci, 2016).

Se identifican, así, las siguientes áreas conectadas al fenómeno: a) el ámbito sociofamiliar; b) el ámbito socio pedagógico; c) el ámbito fisiológico y psicopatológico-individual.

En particular, las investigaciones del Centro Nacional Italiano de Documentación, Innovación e Investigación Educativa (INDIRE) demuestran que los/as niños/as que proceden de entornos socialmente desfavorecidos y de familias con un bajo nivel educativo tienen más probabilidades de abandonar la escuela antes de completar los estudios.

En un contexto familiar donde no hay libros, ni otros estímulos culturales, y los genitores recuerdan con angustia los escasos y ya lejanos días de escuela, es muy poco probable que los/as niños/as tengan un buen rendimiento escolar o un mínimo interés por la escuela. La crisis de los últimos años, la falta de recursos económicos en la familia por la pérdida de trabajo, contribuyen aún más al fracaso escolar de este tipo de alumnado (Pellerone, 2015).

Cabe mencionar también otros factores que pueden empujar al abandono temprano de los estudios y, entre ellos, los trastornos de ansiedad tienen un peso considerable. El problema está bastante extendido en la franja de edad entre los 15 y los 18 años, especialmente entre quienes tienen problemas para socializar, para hablar en público, en quienes sufren fobia y ataques de pánico. Estos jóvenes no carecen de interés por la educación, que intentan completar como autodidactas, pero no pueden hacer frente a los altos niveles de estrés que les provoca el entorno escolar. A ellos se suman las causas conectadas de manera intrínseca al proceso de enseñanza-aprendizaje, con estrategias inadecuadas, metodologías obsoletas, contextos comunicativos y relacionales pobres en contactos y estímulos que influyen negativamente en las motivaciones personales.

Otra variable importante, señalada como clave principal para entender el fenómeno es cómo se vive la fase de la adolescencia, momento extremadamente delicado de la transición a la edad adulta, en cuanto algunos/as niños/as son más sensibles a los factores de riesgo, a las perturbaciones más o menos graves, transitorias o duraderas de la adolescencia (Pellerone, 2015), que tienen que ver con el desarrollo de la propia identidad, tanto individual como social, la adquisición de la capacidad de relacionarse con los demás y la preparación a la vida adulta (Avanzi, 2015; Maggiolini y Di Lorenzo, 2018), la adolescencia se caracteriza, por tanto, por la presencia constante de un elemento de desafío (Greco et al., 2014).

La relación con el profesorado está sujeta más o menos a la misma dinámica que define la relación adolescente-familia. Cuanto más autoritario sea un docente (como un familiar) y cuanto más unidireccional sea la comunicación con el alumnado, de arriba a abajo, con poca posibilidad de interacción, más se construirá el conocimiento de forma "acumulativa",

según una lógica lineal y con escasa posibilidad de *transfert* de un contexto de aprendizaje a otro.

Si, por el contrario, la comunicación profesorado-alumnado tiene lugar de forma dialógica, según un estilo "socio-integrativo" es decir, el profesorado anima, escucha los deseos del alumnado, este tiende a mostrar comportamientos positivos (se comunica espontáneamente, y participa activamente, etc.). Por lo tanto, es necesario privilegiar el diálogo, ya que la afectividad es una "mayéutica del aprendizaje": en este sentido, los problemas escolares no son más que el apéndice de la dificultad global del sujeto para afrontar las tareas evolutivas que plantea la adolescencia.

El aprendizaje se produce a través de un proceso afectivo y cognitivo a la vez, por lo que un docente que posea, además de nociones y valores, una mente abierta y una capacidad crítica, permite al estudiantado, mediante la participación activa, la corresponsabilidad y la cooperación, desarrollar intereses y estructuras psíquicas integrales (Lassi, 2019).

Además, se explora la interrelación entre los recursos a disposición en el proceso de crecimiento y el proceso de aprendizaje, la influencia del clima familiar, la relación con el grupo de pares, el clima escolar, así como la relación entre educación y territorio. En la adolescencia todos los agentes educativos desempeñan un papel fundamental.

En este sentido, se decidió analizar y describir cómo y en qué medida la influencia de la familia, los pares y el profesorado puede afectar a la motivación para aprender, las expectativas sobre el futuro y la calidad de vida. A partir de los hallazgos, parece claro y adecuado que la escuela y la familia deben trabajar conjuntamente por el bienestar de los/as adolescentes, teniendo una visión a largo plazo de su desarrollo. Los/as jóvenes, de hecho, mientras oscilan entre la búsqueda de la autonomía y la dependencia de las figuras de referencia, necesitan la guía y el estímulo de estas últimas para poder establecer y alcanzar con perseverancia ciertas metas, especialmente las que se refieren a la formación y al futuro (Bianchi, 2015).

Todo el camino de crecimiento y maduración personal puede considerarse como una dialéctica continua entre el proceso de construcción y definición de sí mismo y el desarrollo y mantenimiento de las relaciones con la red social de referencia. En el entorno familiar, la autoeficacia parece desarrollarse a partir de la calidad de las interacciones, el clima

emocional y las referencias. Se ha demostrado que las familias pueden estimular la autoeficacia en los/as hijos/as, estructurando tareas -ni demasiado complejas ni demasiado sencillas- adecuadas a sus habilidades, fomentando situaciones de dominio y, de nuevo, enseñando a manejar las dificultades con serenidad y confianza (Emad, 2018).

El entorno escolar también afecta en gran medida a la autoeficacia percibida. Las experiencias adquiridas en este contexto, las evaluaciones y los comentarios sobre el propio rendimiento escolar contribuyen a configurar las creencias sobre las propias capacidades y posibilidades, especialmente importantes en la adolescencia (Cornoldi y Zaccaria, 2015).

Además, la motivación juega un papel decisivo en la determinación del compromiso y el esfuerzo personal hacia la autorregulación del estudio y el éxito escolar (Caprara et al., 2008; Caprara et al., 2012; Schunk y Meece, 2007) y reduce el abandono escolar (Cozzolino, 2014; Laghi et al., 2012). De hecho, la escuela es para el/la joven adolescente un entorno de primera importancia, no sólo como institución responsable de la educación y el desarrollo del aprendizaje, sino también gracias a las relaciones sociales que se establecen en ella, tanto en lo que se refiere a la relación con los/as compañeros/as, como en lo que se refiere a las interacciones con los adultos (profesorado, equipo directivo, personal escolar).

En este sentido, se reconoce a la escuela un papel decisivo en la formación social, en ella se desarrollan las estrategias relacionales que permiten conectarse tanto con el mundo horizontal, formado por los pares, como con el vertical, representado por las instituciones, relacionándose en primer lugar con el profesorado (Palmonari, 2011). Además, los adolescentes pueden encontrar en el contexto escolar las herramientas y los estímulos para promover el sentido de la responsabilidad y la conciencia preparatoria para la formación del ciudadano (Prezza y Santinello, 2002).

La complejidad que caracteriza la experiencia escolar sitúa, por tanto, al adolescente ante una serie de pruebas que la convierten en una de las experiencias más difíciles de superar, pero potencialmente también en una de las más constructivas (Palmonari, 2011).

De acuerdo con lo expresado, será, por tanto, imprescindible implementar un análisis multinivel, que considere tanto las características del alumnado, como el rendimiento o las habilidades sociales, así como las características del centro escolar en su conjunto, considerando el tipo de oferta educativa y la organización didáctica, las relaciones entre el

profesorado y el equipo directivo, las relaciones con el territorio y las formas de interacción e implicación de las familias.

El cuarto capítulo investiga algunos programas de intervención implementados en Italia. Durante la última década, se han formulado muchos modelos teóricos y de intervención para la prevención del abandono escolar y la mejora de la motivación del alumnado hacia el estudio. Estos enfoques (Besozzi, 1990; Severi, 1995) se han centrado principalmente en los aspectos cognitivos, dejando en segundo plano la dimensión relacional del fenómeno, con una sobrevaloración de los aspectos internos del individuo que abandona el sistema escolar y una falta de atención a las influencias del contexto y la cultura (Arcuri y Castelli, 2000).

Por ello, muchas intervenciones educativas se han llevado a cabo desde una perspectiva individual que tiene como supuesto básico que se trata de un fenómeno que se origina dentro de la cabeza del alumnado, de la familia o de algunos/as profesores/as (Liverta Sempio et al., 1999 pág. 26).

Un diferente enfoque se centra en cómo la relación entre la cultura de pertenencia y el individuo influye en las emociones, cogniciones, creencias, narrativas y comportamientos. En este sentido, se destaca precisamente la necesidad de devolver al "hacer escuela" una profundidad cultural y humana, en la que el análisis de los sistemas de reglas y de organización de la vida cotidiana es indispensable.

Adoptar este punto de vista significa, por tanto, orientar el análisis de los procesos educativos a la actividad de atribución de significado a los acontecimientos y a las interacciones con los demás. Dentro de estas relaciones, se sostiene que los esquemas, los sistemas de creencias, los propósitos y las intenciones, los sentimientos y las emociones se estructuran y se mantienen en la interacción con los demás y están influidos por los contextos en los que los individuos viven (Cozzolino, 2014).

En el quinto capítulo se ha querido abordar el fenómeno del abandono escolar desde el punto de vista de los/as protagonistas analizando algunas investigaciones elaboradas en Italia. Se examinan en este apartado algunos documentos que se basan en un enfoque preventivo de carácter ecológico y sistémico. Entre los agentes que intervienen en el sistema escolar, el papel que desempeña el profesorado es, sin duda, fundamental para la prevención del abandono que debe ir acompañado de una correcta información al alumnado y a las familias.

En este escenario, por tanto, un papel fundamental en la prevención del fenómeno es el del personal docente, que representa el verdadero punto de contacto entre la escuela, las familias y los servicios locales. Esto sólo es posible si, además de la transmisión de contenidos y conocimientos, se tiene en cuenta la función social del docente. En este sentido, el profesorado está llamado a acompañar al alumnado en su trayectoria educativa, asumiendo un papel activo en la gestión de los factores internos (individuales) y externos como por ejemplo: la gestión del aula (establecer un clima de serenidad y tranquilidad, que es útil no sólo para promover el aprendizaje, sino también para prevenir situaciones de malestar); la gestión de los fenómenos de acoso; la importancia de valorar al alumnado, que debe estar siempre en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje (gratificación personal, evaluación auténtica, feedback continuo y refuerzo positivo); la promoción de interacciones positivas entre los pares (para fomentar la cohesión, el sentido crítico y el espíritu de iniciativa) y el papel que pueden desempeñar la escucha activa y la aceptación para establecer una relación educativa auténtica y positiva.

La segunda parte de esta investigación se estructura en un capítulo sexto donde se explicitan el enfoque mixto, cuantitativo y cualitativo del estudio, los objetivos, general y específicos a conseguir, el contexto de desarrollo del trabajo de campo, los instrumentos, la muestra, los resultados. Para finalizar con un capítulo séptimo de conclusiones, explicitando los límites del estudio y las proyecciones futuras.

CAPÍTULO II

El abandono escolar: los contextos, las definiciones, las teorías y los enfoques

2.1 Los contextos de desarrollo

El problema del abandono escolar ha cobrado relevancia y preocupación en los últimos cincuenta años. Desde la Segunda Guerra Mundial, se han producido nuevos avances en diversos ámbitos, gracias a la mayor presencia de los aparatos democráticos, la innovación científica y tecnológica en la producción, la información y la comunicación, acompañada de una progresiva liberalización y globalización de los mercados mundiales. El nivel de escolarización se ha convertido en una condición indispensable para que los países mantengan altos niveles de bienestar y calidad de vida.

El debate y los enfoques de estudio sobre el tema del abandono se han visto influenciados por los cambios históricos, políticos y sociales de las últimas décadas. A diferencia del pasado, hoy existe una fuerte conciencia de que, para estudiar y comprender este fenómeno, no es posible prescindir del análisis de múltiples factores (individuales, familiares y sociales) que interactúan entre sí. Ya no basta con luchar contra el analfabetismo instrumental, sino que es necesario que los/as trabajadores/as, o la mayoría de ellos/as, se beneficien de una escolarización completa, al menos en el nivel secundario superior (De Mauro, 2016).

Este es el objetivo que la mayoría de los países se han fijado explícitamente. Todo ello enriquece y completa una dirección de sentido hacia una nueva economía del conocimiento (Domenici et al., 2018). Las personas con un bajo nivel de competencias se arriesgan a la

exclusión económica y social (Bombardieri, 2017), vinculando los bajos niveles de formación con el abandono escolar prematuro y la escasa participación en las oportunidades de aprendizaje permanente, lo que unido a los malos resultados obtenidos durante la educación secundaria y al bajo nivel de competencias básicas detectado a través del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), se reconocen explícitamente como las áreas más problemáticas en la agenda europea de educación y formación.

El abandono escolar no es un fenómeno marginal, es una disfunción de la escuela, causa y consecuencia de la falta de desarrollo y, al mismo tiempo, un déficit democrático en el engranaje de la movilidad social y un indicador de una deficiencia en términos de equidad.

La consecuencia no es sólo la pérdida, para cientos de miles de chicas y chicos, de las oportunidades derivadas de completar los estudios y la formación, sino que conlleva riesgos muy elevados para las personas implicadas. Condena a una gran parte de la población a la marginación social, en términos de reducción de la esperanza de vida, mayor probabilidad de caer en la dependencia del alcohol y de las sustancias psicotrópicas, de la delincuencia, de quedarse sin trabajo o al margen del mercado laboral, de experimentar una pobreza temprana, de no participar en la toma de decisiones compartida y en el ejercicio de los derechos democráticos.

Además, el abandono escolar comporta una pérdida económica para todo el país en términos de PIB (producto interior bruto) y de cohesión territorial y social. Supone un descenso del nivel cultural de toda la sociedad, produce un mayor gasto público, genera conflictividad social y afecta negativamente a la participación democrática (MIUR, 2018).

La complejidad de la sociedad contemporánea se caracteriza por la heterogeneidad, el dinamismo, la naturaleza contradictoria de sus componentes y, al mismo tiempo, su interdependencia (Cambi, 2014). Desde esta perspectiva, se observa que los sistemas de educación y formación, en respuesta a la demanda social, producen múltiples efectos, tanto en el destino social de los individuos como en la sociedad en su conjunto.

Los sistemas de formación, desde la escuela hasta la universidad, pasando por la formación de adultos, se han convertido, sobre todo en los últimos treinta años, en un terreno de contraste entre el dinamismo de las nuevas formas y los nuevos contenidos del

conocimiento y sus organizaciones ya anticuadas (Riva, 2020). La nuestra es una "sociedad compleja" en la que se vuelve fundamental entender que la formación y la educación asumen un papel estratégico para cada país que invierte (algunos más y otros menos) en políticas de formación para garantizar la posibilidad de estudiar a todas las personas y para el crecimiento del individuo y de la comunidad (Zanfrini, 2014).

En este contexto, el abandono escolar ha sido debatido y estudiado durante décadas, comparando los resultados obtenidos y aplicando intervenciones específicas. La conciencia de un seguimiento constante para una deseable mejora ha llevado a los países europeos a utilizar el indicador de *Early School Leavers* (ESL) (Eurydice, 2015) para detectar la proporción de jóvenes de 18 a 24 años con estudios secundarios (E.S.O.), que están fuera del sistema educativo nacional y del sistema regional de educación y formación profesional (Colucci, 2015).

La función de la escuela es, sin duda, permitir que las personas aprovechen al máximo su potencial, sus capacidades, habilidades y pasiones y la educación es un área prioritaria para las principales políticas públicas, considerada fundamental para el crecimiento económico de un país porque favorece el desarrollo del capital humano.

Según la definición proporcionada por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), el capital humano incluye los conocimientos, habilidades, competencias y otros atributos de los individuos, que facilitan la creación de bienestar personal, social y económico (OCDE, 2013):

- a) Los conocimientos (de carácter cognitivo) se refieren a la organización de los conceptos directa o indirectamente implicados en las tareas que se van a abordar, el *saber qué*.
- b) Las habilidades (de carácter operativo) se refieren a la capacidad de utilizar las herramientas operativas, el *saber hacer*.
- c) Las actitudes (de carácter afectivo) se refieren a las disposiciones internas que implican creencias, motivaciones que permiten no sólo dar sentido y valor a la actividad a realizar, sino también apoyar la voluntad en su realización, el *saber hacia dónde* (Di Gennaro et al., 2017).

Es legítimo preguntarse si el sistema educativo puede ser a la vez un instrumento de realización individual y un instrumento de desarrollo cultural. Encontrar una solución de compromiso entre ambos no es fácil, especialmente en una sociedad que cambia constante y rápidamente. En otras palabras, se plantea la cuestión de si la escuela tiene la tarea de "reproducir" la cultura o, ante las transformaciones radicales registradas, debe dedicarse a preparar a los/as jóvenes para afrontar el mundo cambiante que tendrán que habitar (Colucci, 2015).

Lo que las escuelas hacen o deciden hacer sólo tiene sentido en el contexto más amplio de los objetivos que la sociedad pretende alcanzar mediante la inversión en educación (Bruner, 2015), la educación y la formación son valores fundamentales para la construcción del futuro.

No es casualidad que, en 2013, el CNEL (Consejo Nacional de Economía y Trabajo) y el ISTAT (Instituto Nacional de Estadística) pusieran a disposición de la comunidad una herramienta capaz de identificar los elementos fundamentales del bienestar en Italia.

Se trata del documento "Benessere equo e sostenibile" (BES), publicado ese mismo año, que propone un cambio de énfasis de la medición de la producción económica a la medición del bienestar de la persona. La educación es uno de los indicadores considerados, en cuanto la educación, la formación y los niveles de cualificación influyen en el bienestar de las personas y abren oportunidades que, de otro modo, quedarían excluidas. La educación no sólo tiene un valor intrínseco, sino que influye directamente en el bienestar de las personas. Aquellas con mayor nivel de estudios tienen más posibilidades de encontrar trabajo, aunque con una importante variabilidad según el tipo de diploma o título. Por lo general, las personas más educadas tienen un nivel de vida más alto, viven más y mejor porque tienen estilos de vida más saludables y tienen más oportunidades de encontrar trabajo en entornos menos arriesgados. Además, los niveles más altos de educación y formación se corresponden con niveles más altos de acceso consciente y disfrute de los bienes y servicios culturales y, en general, con estilos de vida más activos (ISTAT y CNEL, 2013, p.41).

En este contexto, todavía más importante resulta el estudio y el análisis de las causas y las consecuencias del abandono escolar, un fenómeno complejo, que se verifica sobre todo en el ámbito de la escuela secundaria, que actúa como punto de inflexión, fomentando o no la continuación de los estudios e influyendo en las elecciones decisivas y que involucra

aspectos educativos, sociológicos y psicológicos, que lo hacen rico en matices de significado (Checchi, 2014).

Otro momento clave, se produce en la transición de la escuela secundaria a la universidad: algunos acceden a las vías académicas mientras que otros permanecen excluidos (Antonacci et al., 2016).

En otras palabras, la población estudiantil es filtrada a través de las mallas del sistema escolar y llevada a enfrentar diferentes tipos de tareas y demandas de adaptación a los sistemas de valores institucionalizados, de manera que se cumpla el proceso más general de diferenciación estructural de la sociedad, que coincide, en la visión funcionalista, con la intención de preparar a la clase dirigente y asignar los recursos humanos de acuerdo a las necesidades de las diferentes esferas productivas (Batini y Bartolucci, 2016).

Con la escolarización masiva, las instituciones educativas empiezan a desempeñar la función de garantizar una cierta inclusión social y un proceso de socialización de las nuevas generaciones a través de la formación. Mientras que, por un lado, la educación de las masas abre ciertamente nuevas posibilidades a los/as ciudadanos/as, en particular la de exigir una mayor igualdad a la sociedad (Regini, 2015), por otro lado se verifican algunas situaciones caracterizadas por la "desigualdad":

- Desigualdad de entrada: que preceden a la acción educativa y por las que algunas personas acceden a las vías educativas con desventaja.
- Desigualdad de resultados: en cuanto para las personas socioeconómicamente desfavorecidas resulta imprevisible alcanzar los objetivos previstos.
- Desigualdad de trato: la escuela actúa a través de mecanismos de exclusión y discriminación, por ejemplo, a través de la evaluación que a menudo confirma la desigualdad de partida.
- Desigualdad de rentabilidad: la escuela actúa a través de la diferenciación del tiempo de acceso al mercado laboral, la diferente remuneración según la titulación, etc. (Batini y Bartolucci, 2016).

En general, al término desigualdad debería corresponder lo de equidad. La igualdad, según la definición del Diccionario de la lengua italiana de De Mauro (2000), es la propiedad de varias cosas o personas de ser iguales entre sí, en todas o para ciertas características,

mientras que la equidad es el criterio de justicia que tiene en cuenta las particularidades de cada caso y las circunstancias humanas.

En otras palabras, y por lo que interesa en este documento, la equidad se refiere a la medida en que las personas pueden beneficiarse de la educación y la formación en términos de oportunidades, acceso, condiciones y resultados. Los sistemas equitativos garantizan que los resultados de la educación y la formación sean independientes del entorno socioeconómico y de otros factores que causan desventajas y que el proceso de enseñanza-aprendizaje responda a las necesidades específicas de las personas.

Las políticas educativas basadas en la eficiencia y la equidad tienen el potencial de aumentar los beneficios a largo plazo, reducir los costes económicos y sociales y añadir valor a otros ámbitos como la cohesión social. Garantizar una educación y una formación de calidad para toda la ciudadanía permitiría hacer frente a los retos socioeconómicos y ecológicos de la sociedad moderna globalizada.

2.2 Las definiciones de abandono escolar

Aunque se ha estudiado durante mucho tiempo, el abandono escolar es un fenómeno que escapa a una definición unívoca y que incluye tanto una dimensión individual, como una dimensión institucional, y finalmente, social respecto a las funciones atribuidas a la escuela (Batini y Bartolucci, 2016).

En la larga historia del análisis del fenómeno se han utilizado muchas definiciones. El término *drop-out*, por ejemplo, de origen anglosajón, significa literalmente "abandonado", "dejado ir" y designa internacionalmente la retirada de un programa de educación o formación antes de su finalización. El término también se refiere a los/as estudiantes que han completado su educación o formación pero no han aprobado el examen y, por tanto, no han obtenido el título correspondiente. Por otro lado, la interrupción de los estudios por parte de sujetos que todavía están en edad de escolarización obligatoria se denomina "evasión escolar" y está regulada en Italia, por la Ley de Presupuestos de 2006 (Ley 296, 2006) y por el Decreto Ministerial n° 139/2007, que contiene el "Reglamento sobre el cumplimiento de la enseñanza obligatoria".

Hablamos de "evasión formal" para indicar la falta real de matriculación en la escuela, y de "evasión de hecho", para significar la matriculación que no se corresponde con la asistencia real. El término "evasión primaria" se refiere a los/as menores que nunca se han matriculado o no han asistido a la escuela obligatoria, mientras que la "evasión secundaria" se refiere a la interrupción de los estudios antes de los dieciséis años.

Es de importancia decisiva, dentro de esta perspectiva, disponer en primer lugar de datos científicamente tamizados y actualizados, capaces de describir la complejidad del fenómeno, las tendencias y las diferentes características. Por ello, la falta de una definición unívoca del fenómeno ha producido a lo largo del tiempo un gran número de estimaciones e indicadores que se han solapado y/o contrapuesto entre sí (Barone, 2020) de manera que hoy, a pesar de que la atención es muy alta, nos encontramos en una especie de vacío de comprensión del fenómeno que no ha permitido políticas y acciones de prevención realmente eficaces (Rullani, 2014).

Hablamos de un fenómeno que debe ser analizado desde una perspectiva sistémica que ofrezca una visión multinivel para abarcar todas las instancias implicadas: alumnado, contexto escolar, familias y territorio. Se genera un circuito en el que cada agente tiene su propio peso e influye en el otro de forma más o menos virtuosa y evidente (Gravina y Lovsin, 2012).

A este respecto son ciertamente esclarecedoras las palabras de la pedagoga Bombardelli, citado por Nicoli (2015), que ponen de manifiesto de forma muy clara las facetas que subyacen al concepto de abandono escolar, que debe ser visto no sólo como la evasión de la obligación de la escolarización por parte del alumnado antes de finalizar el ciclo de estudios realizado, sino como una realidad que incluye también las repeticiones de curso, los retrasos respecto a la edad escolar, los cambios de centro, la asistencia irregular, incluso los numerosos casos de bajo rendimiento.

El concepto de abandono escolar debe entenderse en relación con la idea de escolarización existente en una sociedad determinada: en los países occidentales, por ejemplo, se ofrece una educación regular hasta los 18 años. Hay dispersión de los talentos cada vez que hay una sensación de malestar grave que impide al alumnado vivir una experiencia escolar plenamente formativa. Se trata de un problema cuyo origen es una multiplicidad de factores (Nicoli, 2015 pág.253).

A pesar de los numerosos intentos de llegar a una clasificación conceptual compartida del fenómeno, no parece posible encontrar en la literatura una verdadera definición operativa, que sea capaz de proporcionar al investigador empírico parámetros útiles para la valoración de las variables a estudiar. La definición más adecuada prevé una descomposición del concepto del abandono escolar en tres categorías:

- a) El abandono escolar como fenómeno de deserción de los/as jóvenes, en relación con el ciclo de escuela secundaria obligatoria (E.S.O.) y los dos primeros años de bachillerato.
- b) El abandono como fenómeno de desafección y crisis del sentido de pertenencia a la dimensión escolar y de clase, por parte de los/as jóvenes que cursan el último año de la escuela secundaria obligatoria (E.S.O.) y el ciclo completo del curso de bachillerato.
- c) El abandono como situación de incumplimiento escolar, es el caso de de aquellos/as jóvenes que, a pesar de estar regularmente matriculados/as en el primer ciclo de la escuela secundaria obligatoria y en el bachillerato, no asisten o asisten a un número muy reducido de horas, lo que da lugar a dificultades de evaluación y aprovechamiento (Nanni, 2007).

En conclusión, el abandono escolar es un proceso que tiene profunda relación con aquellas situaciones que producen retrasos, ralentizaciones, salidas tempranas del circuito escolar, fracasos, repeticiones, abandonos y traslados a otras instituciones (Besozzi y Colombo, 2020).

- Por retraso escolar se entiende la situación en la que un alumno asiste a un nivel de clase uno o más años por debajo del nivel de clase al que debería haber asistido teniendo en cuenta su año de nacimiento. Se trata de un fenómeno de prolongación del curso de los estudios (meses o años) con respecto al plan de estudios establecido institucionalmente y que también afecta a los estudios universitarios.
- Los traslados pueden ser tanto horizontales (de un instituto a otro del mismo tipo) como verticales: descendentes, por ejemplo, de bachiller a la formación profesional, o, más raramente, ascendentes, es decir, desde la formación profesional al bachillerato.

En definitiva, existen múltiples formas de abandono con respecto al grado de desvinculación de la escuela, el alejamiento físico o emocional, la duración y la voluntariedad (Batini y Bartolucci, 2016) que caracterizan la ruptura definitiva o parcial del pacto educativo con la institución escolar (Barone, 2020), y pueden ser subsiguientes también a situaciones de maltrato físico, psicológico, abuso sexual, violencia institucional y otras condiciones que potencialmente pueden llevar al abandono (Checchi, 2014).

El malestar generalmente precede, acompaña y sigue al fracaso escolar y puede manifestarse también a través del absentismo, es decir, de las ausencias, controladas o no por la familia, que pueden ser más o menos repetidas en el tiempo y son un síntoma de dificultad con una inevitable repercusión en el rendimiento escolar.

El propio fenómeno del absentismo parece estar relacionado con otros como el rechazo a la escuela, la fobia escolar o al malestar. Morgagni (2016) sostiene que el malestar escolar se refiere a las dificultades que encuentra el alumnado no solo en el estudio y el aprendizaje, sino también en sus relaciones con los/as compañeros/as y el profesorado y acompaña a la inadaptación y más generalmente al fracaso (Ulivieri y Dozza, 2016). Así como la cuestión del rendimiento por debajo de las posibilidades de aquel alumnado que, a pesar de estar físicamente presentes en el aula, no está interesado en alcanzar los objetivos educativos establecidos, percibiendo la escuela y lo que en ella ocurre como irrelevante para su proyecto de vida (Pirozzi y Rossi Doria, 2010).

En 1986 Morrow realizó varias investigaciones en el territorio anglosajón, distinguiendo cinco categorías diferentes de alumnado que abandonan el recorrido de formación:

- a) Los expulsados (*pushout*), son aquellos cuyo comportamiento o rendimiento es tal que la escuela es incapaz de acomodarlos o reintegrarlos en el sistema.
- b) Los desafiliados (*disaffiliated*), son aquellos que permanecen en las escuelas, pero no se interesan por ella, obteniendo malos resultados.
- c) Los *educational mortalities*, son los/as alumnos/as que no logran completar el programa de estudios, son todos aquellos que en algún momento de su trayectoria escolar lo interrumpen para hacer otra cosa o dejar lo que ya no les interesa.
- d) Drop-out capaces (*capable drop-out*) son aquellos que dejan de estudiar y asistir a la escuela, pero que sí tienen los recursos cognitivos para enfrentar el programa,

aunque no logran encontrar un espacio adecuado de expresión en el ambiente escolar.

- e) Los *stop-outs*, los rebeldes, son los que permanecen en el entorno escolar, pero se oponen a él en cualquier forma de resistencia, pueden organizarse en torno a sus pandillas que asumen actitudes críticas y hostiles hacia el entorno escolar, a veces incluso con actos de vandalismo y acoso.

Para finalizar es importante recordar que el abandono escolar no pertenece sólo a la persona que se ve afectada, no es un proceso meramente subjetivo, de hecho, no sólo hay un daño evidente para el adolescente que abandona, sino que todas las instituciones involucradas en diversas capacidades en la educación pierden con él (Lodi, 2010).

Es un proceso que implica a varios sujetos y sistemas: una realidad que es el resultado de la co-construcción y la co-responsabilidad. De hecho, no se pueden olvidar las responsabilidades directas de la escuela y la sociedad.

Las investigaciones empíricas realizadas desde los años 70 sobre el fenómeno del abandono escolar han puesto de manifiesto algunos indicadores que ayudan a definir el perfil de los individuos en riesgo (Cervia, 2014). En particular, adquieren importancia:

1. El género: el fenómeno afectaría más a los hombres.
2. La familia de origen: la frecuencia de abandono del sistema escolar es inversamente proporcional al capital cultural de la familia de origen, entendiendo por capital cultural el conjunto de recursos materiales y no materiales (conocimientos, valores, habilidades cognitivas, afectivas, emocionales, relacionales) que el individuo, en parte, hereda de la familia y que le sitúan, frente a las instituciones, y a la educación escolar en particular, en una condición de ventaja o desventaja.
3. La edad: los abandonos más masivos corresponden a las etapas iniciales de los diferentes ciclos escolares, aunque también hay abandonos en los otros años intermedios de los diferentes ciclos.
4. La irregularidad escolar: las trayectorias escolares marcadas por las repeticiones de curso y las interrupciones son una condición necesaria pero no suficiente para el abandono escolar. Esta variable adquiere importancia cuando se asocia a las carencias culturales, familiares y materiales.

5. Las motivaciones subjetivas, en este caso las explicaciones dadas por los sujetos sobre los motivos que les llevaron a abandonar los estudios que pueden ser explicaciones de carácter personal, relativas al funcionamiento del centro escolar o a las dificultades familiares.
6. La precocidad: parece posible suponer que cuanto más precoz es el fenómeno, más posibilidades hay de intervención.
7. La marginalidad social: una parte de las personas en riesgo vive una condición caracterizada por la marginación escolar y la pobreza económica, cultural y emocional que dificulta el desarrollo de intervenciones y formas de recuperación centradas exclusivamente en el sujeto. Esta marginalidad, junto con el fracaso escolar, se expresa a menudo en la falta de habilidades cognitivas y sociales, asociada a menores oportunidades de autodesarrollo, sentimientos de autovaloración, dificultades socio-relacionales.
8. Los resultados posteriores al abandono: un número considerable de jóvenes se reincorpora al sistema de formación de diversas maneras (cursos de formación profesional, clases nocturnas, aprendizaje, contratos de formación para el empleo); en otros casos se produce una colocación en el mundo laboral, a menudo en actividades de servicios poco cualificados o en los límites de la regularidad.

Cabe señalar que las características descritas anteriormente son recurrentes en las encuestas realizadas sobre el fenómeno, sin embargo, es difícil hacer correlaciones de causa y efecto; más bien, es posible observar las múltiples combinaciones correlacionadas con los diferentes contextos.

La necesidad de actuar para prevenir y abordar el abandono escolar es polifacética. Mientras que, por un lado, es necesario promover enfoques que conviertan al alumnado en protagonista activo de su trayectoria educativa, por otro lado, es necesario intervenir en la arquitectura del propio sistema educativo (Batini y Bartolucci, 2016; Batini y Benvenuto, 2016; Lefstein y Snell, 2013; Ball, 2017).

Un enfoque integrado del abandono escolar debería reforzar todas las estrategias de prevención y experimentar fórmulas para que el problema se aborde de manera eficaz y está claro que todos los agentes sociales implicados deberían trabajar coordinando su acción.

En este sentido, deberían potenciarse colaboraciones entre autoridades locales e instituciones educativas a todos los niveles, tercer sector y voluntariado. La perspectiva de cambio propone pensar el presente en una "perspectiva de futuro", teniendo en cuenta las habilidades y aspiraciones individuales y las interferencias del entorno (Gardella, 2016).

Se trata, por tanto, de impulsar un círculo virtuoso entre políticas, culturas y prácticas que puede marcar la diferencia frente a las meras declaraciones de intenciones, implementando una cotidianidad didáctica que, enriquecida por la presencia de respuestas específicas a diferentes especialidades, se vuelve cuantitativa y cualitativamente más rica (Vaccarelli, 2016; Gaspari, 2020; Sclavi y Giornelli, 2020).

2.3 El abandono escolar en las políticas nacionales e internacionales

El derecho a la educación se considera un derecho humano fundamental, pero el camino que ha conducido a este logro ha sido muy largo y tortuoso. De hecho, la condición del/la niño/a como persona ha sido adoptada por la comunidad internacional sólo recientemente, especialmente a nivel de normas, considerado la titularidad de sus propios derechos.

La escuela tiene entre sus objetivos socializar los individuos y por eso, debe ser capaz de captar los fermentos, las necesidades y las expectativas de la persona y de la sociedad para garantizar la recíproca evolución. Por otro lado, la participación de los distintos componentes debe expresarse en formas de colaboración y apoyo que la propia escuela debe saber aprovechar. Por lo tanto, la relación escuela-sociedad se considera un punto de encuentro, sin duda problemático, pero también lleno de potencial y fundamental para la prevención y la resolución del abandono escolar (Serio y Lelli, 2016).

Desde los años 90 se empezó a tomar conciencia de los niveles existentes de abandono escolar y las instituciones europeas han intentado abordar el problema desde diferentes perspectivas (Batini y Bartolucci, 2016). La formación y la educación se consideraban instrumentos de política activa del mercado de trabajo, ya que sirven para adaptar la preparación profesional de los/as trabajadores/as y los/as jóvenes a las necesidades cambiantes del mercado (Marcone, 2018).

Presentado en 1995 por la Comisión Europea, a iniciativa del Comisario de Investigación, Educación y Formación, Cresson, el Libro Blanco, titulado "Enseñar y aprender. Hacia la

sociedad del aprendizaje", parte de una constatación: los cambios han aumentado las posibilidades de cada individuo de acceder a la información y al conocimiento. Sin embargo, al mismo tiempo, estos fenómenos suponen un desarrollo de las competencias necesarias.

Cada vez más, la posición de cada uno de nosotros en la sociedad vendrá determinada por los conocimientos que hayamos adquirido. La sociedad del futuro será, por tanto, una sociedad que sepa invertir en conocimiento, una sociedad competitiva, en la que cada individuo sea capaz de construir su propia cualificación (Marcone, 2018).

El Libro Blanco de Cresson identifica la información, la internacionalización y el conocimiento científico y tecnológico como factores fundamentales dentro del proceso de adquisición de conocimientos; en consecuencia, establece 5 objetivos para los Estados de la UE: 1) fomentar la adquisición de nuevos conocimientos; 2) acercar la escuela al mundo del trabajo; 3) combatir la exclusión; 4) extender el conocimiento de al menos tres lenguas extranjeras de la Unión; 5) aumentar la inversión en "capital humano".

En el Consejo Europeo extraordinario celebrado en Luxemburgo los días 20 y 21 de noviembre de 1997 (la llamada Cumbre del Empleo), los Jefes de Estado y de Gobierno aprobaron una estrategia coordinada para las políticas nacionales y un conjunto de Directrices para el Empleo. Se subrayó la importancia del aprendizaje permanente para el desarrollo de profesionales cualificados, especialmente en el ámbito de las tecnologías de la información y la comunicación; de este modo se mejora la empleabilidad, se combate el desempleo juvenil y se previene el desempleo de larga duración.

Uno de los objetivos es facilitar la transición de la escuela al trabajo. En este contexto, se entiende que las perspectivas de empleo son escasas para los/as jóvenes que abandonan el sistema escolar sin haber adquirido las competencias básicas. Por consiguiente, los Estados miembros definen entre sus prioridades mejorar la calidad de sus sistemas escolares, incluso prestando especial atención a los/as jóvenes con dificultades de aprendizaje, a fin de reducir sustancialmente el número de aquellos/as que abandonan el sistema escolar de forma prematura, mediante la creación o el desarrollo de específicos sistemas de escolarización (Antoniazzi, 2013).

Por lo tanto, el abandono escolar representa un despilfarro de recursos que ningún sistema puede permitirse, un derroche de energía que perjudica no sólo a las personas sino a la sociedad en su conjunto, porque produce desempleo y agrava las desigualdades.

En esta perspectiva se destaca el papel central de los sistemas educativos y de todos los que participan en la formación, como principales vectores de promoción social y desarrollo personal (Marcone, 2018). Ya en el Consejo Europeo de Lisboa se reconoció el papel decisivo que desempeña la educación, considerada parte integrante de las políticas económicas y sociales, y una herramienta útil para reforzar la competitividad de los países y garantizar la cohesión de la sociedad para el pleno desarrollo de la ciudadanía a través del aprendizaje permanente, para cuya promoción se fijaron cuatro objetivos transversales (Allulli, 2010):

1. La elaboración de un marco internacional con la inclusión y encuadramiento de todos los títulos y calificaciones emitidos por los organismos presentes en el territorio.
2. La aplicación de medidas para evaluar y validar el aprendizaje formal e informal.
3. El establecimiento de sistemas de orientación para la promoción y el apoyo del aprendizaje permanente.
4. La puesta en marcha de iniciativas para reforzar la movilidad transnacional.

Otra iniciativa que entra en el ámbito de las intervenciones iniciadas por el Consejo de Lisboa fue la definición del marco de competencias clave para el aprendizaje permanente, contenida en la Recomendación de 18/12/2006.

Las competencias clave, concebidas como indispensables, permiten a todas las personas integrarse en el contexto social y laboral, deben adquirirse al final de la educación/formación obligatoria y representar la base del aprendizaje permanente y son:

- La comunicación en la lengua materna.
- La comunicación en lenguas extranjeras.
- La competencia matemática.
- Las competencias en ciencia y tecnología.
- La competencia digital.
- Aprender a aprender.

- Las competencias sociales y cívicas.

La escuela, como lugar dedicado a la formación y la socialización, tiene la responsabilidad de proporcionar al alumnado las herramientas más adecuadas para adquirir las *life skills* (Antonietti, 2015) entendidas como un conjunto de habilidades cognitivas, emocionales y relacionales básicas, cuya posesión permite a cada persona actuar con competencia y conciencia, tanto a nivel individual como de componente de un entorno social.

Estas competencias y habilidades, si se poseen, intervienen en el apoyo a las personas para que afronten las demandas, necesidades y cambios de la vida de forma eficaz. Cada individuo aprende, desarrolla y modifica las habilidades de una manera particular, de modo que les permitan identificar respuestas adaptativas positivas.

La OMS (1994) define las *life skills* como competencias que conducen a un comportamiento positivo y adaptativo, y que permiten a los individuos afrontar eficazmente las exigencias y los retos de la vida cotidiana. Las skills identificadas contienen diez competencias, que pueden agruparse en tres macro áreas interconectadas. a) El área emocional, que contiene el autoconocimiento, la gestión de las emociones, la gestión del estrés; b) el área relacional, referida a la empatía, la comunicación efectiva, las relaciones efectivas; c) el área cognitiva de la resolución de problemas, la toma de decisiones, el pensamiento crítico, el pensamiento creativo.

Por ello, la Unión Europea se ha movilizado en favor del derecho a la educación y ha reafirmado su compromiso en la Carta de Derechos Fundamentales de la Unión Europea (proclamada en 2000 en Niza y que entró en vigor en 2007 con el Tratado de Lisboa, aunque con algunos cambios), y con una resolución específica del Consejo de la Unión Europea en 2003, hacer de la escuela un entorno de aprendizaje abierto para prevenir y combatir el abandono escolar, las desventajas, promover la inclusión social y la protección frente al malestar.

Precisamente para luchar contra el abandono, la Resolución subraya la importancia de diversificar y flexibilizar los cursos de educación y formación, concediendo un gran espacio a la importancia de los lugares de aprendizaje formal, pero también a los de aprendizaje no formal e informal.

Es siempre la Resolución la que pone en el centro la importancia de la cooperación en los distintos niveles de las instituciones implicadas, así como de las familias y del entorno. El documento concluye con el deseo de que los Estados miembros sepan aprovechar la oportunidad de cooperar en el ámbito de la educación y, sobre todo, sean capaces de promover un nuevo modelo de ciudadanía a europea, sensible a las cuestiones más importantes, integrada y participe en la sociedad.

La Unión Europea no ha perdido la oportunidad de mencionar la importancia del derecho a la educación también en su documento más importante, la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea. El art. 14 de la citada Carta regula el derecho a la educación de la siguiente manera: "Toda persona tiene derecho a la educación y a tener acceso a la formación profesional y continua. Este derecho incluye el libre acceso a la educación obligatoria. La libertad de creación de centros docentes dentro del respeto a los principios democráticos, así como el derecho de las familias a proveer a la educación y a la enseñanza de sus hijos/as conforme a sus convicciones religiosas, filosóficas y pedagógicas, serán respetadas de acuerdo con las leyes nacionales que regulan el ejercicio de esta libertad".

El artículo mencionado pone claramente de manifiesto el ideal que persigue la política educativa europea, es decir, la construcción de una sociedad basada en el conocimiento, razón por la cual se destacó la reducción de los niveles de abandono escolar prematuro como uno de los puntos de referencia a alcanzar. Este objetivo contemplaba el hecho de que la media de jóvenes que abandonan la educación secundaria no debería superar el 10% de la población entre los 14 y 18 años. En 2005, cinco años después y, por tanto, a mitad de camino, se constató que los objetivos marcados en 2000 estaban lejos de alcanzarse. Los umbrales previstos para la reducción del abandono escolar, de hecho, ni siquiera habían sido alcanzados por la mayoría de los países miembros, ya que la media de la UE27 se detuvo en el 15,1% en 2008 (Colombo, 2011).

Tomando nota de los insuficientes resultados obtenidos, los Estados miembros de la UE decidieron poner en marcha una segunda fase que finalizaba en 2020 y en la que se reiteraban los objetivos anteriores añadiendo un nuevo parámetro de calidad del capital humano.

Cada Estado miembro debía ocuparse tanto del mantenimiento de los sistemas de formación en el nivel secundario como de la extensión de la formación postsecundaria (grado o título técnico-secundario) a una parte cada vez mayor de la población joven.

Los objetivos pueden resumirse así: a) reducción del abandono escolar por debajo del 10%; b) aumento al 40% de los/as jóvenes de 30 a 34 años con estudios universitarios. En esta dirección iba la Estrategia Europa 2020, una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador de la sociedad europea con el establecimiento de nuevos objetivos que incluyen:

1. Al menos el 95% de las niñas y los niños deberían participar en la educación infantil.
2. El porcentaje de abandono prematuro de la educación y la formación debe ser inferior al 10%.
3. El porcentaje de personas de 30 a 34 años con estudios superiores debería ser del 40%.
4. Al menos el 15% de los adultos de entre 24 y 64 años deberían participar en el aprendizaje permanente.

La necesidad de supervisar los flujos de entrada y salida de los/as alumnos/as de la educación, recomendada por el Consejo de Europa en 2011, exige la necesidad urgente de identificar los principales factores que conducen al abandono escolar prematuro a nivel local y nacional, y de aplicar intervenciones específicas y eficaces basadas en datos reales.

El abandono escolar prematuro y la trayectoria de las políticas aplicadas han sido objeto de estudio y reflexión por parte de EURYDICE (Red Europea de Información sobre la Educación) y el CEDEFOP (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional). Las dos agencias internacionales participan en estudios sobre el tema, tal y como se refleja en el informe *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures*. Este informe examina el abandono prematuro de la educación y la formación y ofrece una visión general de algunos de los principales problemas que se plantean. El documento pone de manifiesto el elevado coste que supone para la sociedad el abandono prematuro de los estudios, así como las consecuencias para las personas.

En resumen, las personas poco cualificadas y la escasa participación en el aprendizaje permanente de los/as trabajadores/as de más edad y poco cualificados/as corren el riesgo de ser excluidas económica y socialmente. Por esta razón se hace urgente implementar estrategias de aprendizaje permanente unificadas, la cualificación y validación del aprendizaje no formal e informal, desarrollar el triángulo del conocimiento (educación, investigación e innovación) que desempeña un papel fundamental en el fomento del crecimiento y el empleo. Por lo tanto, es importante acelerar las reformas, promover la excelencia en la educación superior y las colaboraciones entre la universidad y la empresa y garantizar que todos los sectores de la educación y la formación desempeñen plenamente su papel en el fomento de la creatividad y la innovación (Consejo Europeo, 2010).

Es correcto observar que, si bien se han logrado algunos resultados en materia de contención, también es cierto que no se puede decir que el objetivo se haya alcanzado plenamente o que esté cerca de hacerlo, sobre todo si se tiene en cuenta que sería erróneo hablar de aplicación de políticas de promoción del éxito escolar si se considera que en el sur de Europa, donde se encuentran las zonas más afectadas (incluida Italia), la tasa de abandono endémico no muestra una disminución estable y que el modelo de inclusión escolar sigue teniendo un alcance limitado.

Dicho esto, sigue siendo muy difícil analizar la eficacia de las directivas europeas y de las políticas estatales destinadas a reducir el fenómeno (Tofani, 2014).

2.4 La situación en Italia

El sistema escolar público en Italia está estructurado en varias etapas (escuela primaria 5 años, secundaria de primer grado “Scuola Media” 3 años, secundaria de segundo grado “Scuola Superiore” 5 años), que ofrecen una formación obligatoria gratuita hasta los 16 años, gestionada a nivel central por el Ministerio de Educación y Mérito (MIM).

Uno de los problemas que atañe a la sociedad italiana es el abandono, en cuanto sigue siendo un fenómeno creciente y preocupante, conectado también a las condiciones socioeconómicas en las que se vive. La pobreza de la familia o del territorio de origen, las diferencias culturales o de género, el hecho de vivir en zonas céntricas o periféricas de la

misma ciudad, las perspectivas inciertas de empleo, la falta de eficacia de la educación, son sólo algunas concausas del abandono prematuro del ciclo de formación.

Desgraciadamente, la falta de titulación condenará a los/as jóvenes que han abandonado la escuela a tener menos oportunidades, perpetuando las desigualdades que generan el fenómeno. Además, el abandono escolar prematuro supone un coste para el Estado en términos de protección social y delincuencia, así como una menor riqueza nacional, comportando la falta de cohesión y la participación, la desintegración del tejido económico y social, la reducción de los ingresos y el crecimiento de los gastos sociales. A esto hay que añadir la carga que supone para el sistema sanitario, ya que las personas con un bajo nivel de estudios tienen de media más problemas de salud y una menor esperanza de vida (Genzone, 2021).

En general, el coste para el Estado de cada estudiante que abandona la escuela antes de tiempo es de entre 1 y 2 millones de euros a lo largo de su vida. Solo en Italia, resolver el problema del abandono escolar temprano supondría un aumento del PIB de entre el 1,4% y el 6,8% (Petrelli y Frova, 2019).

Por ello, el abandono es uno de los problemas más graves; un mayor nivel de formación podría aportar una serie de consecuencias positivas tanto para el individuo como para la sociedad en relación con el empleo, los salarios más altos, la mejora de la salud, la disminución de la delincuencia, la mayor cohesión social, la disminución de los costes públicos y sociales, el aumento de la productividad y el crecimiento (Eurydice, 2015).

Por estas razones, uno de los objetivos fijados por la UE era que el porcentaje de abandono escolar prematuro fuese inferior al 10% en 2020. Hoy en día la tasa de abandono se mantiene al 13,5% y superaba el 17% en 2012. Para reducir el nivel de abandono escolar prematuro, el Gobierno italiano intervino en 2013 con un decreto, posteriormente convertido en ley. La medida trataba de ampliar la oferta de actividades educativas, al menos de forma experimental. Empezando por el alumnado de escuela primaria y las zonas con mayor riesgo, la estrategia empleada era aquella de mantener las escuelas abiertas más allá del horario curricular y promover actividades extraescolares como las deportivas (Decreto Ley nº104, 2013).

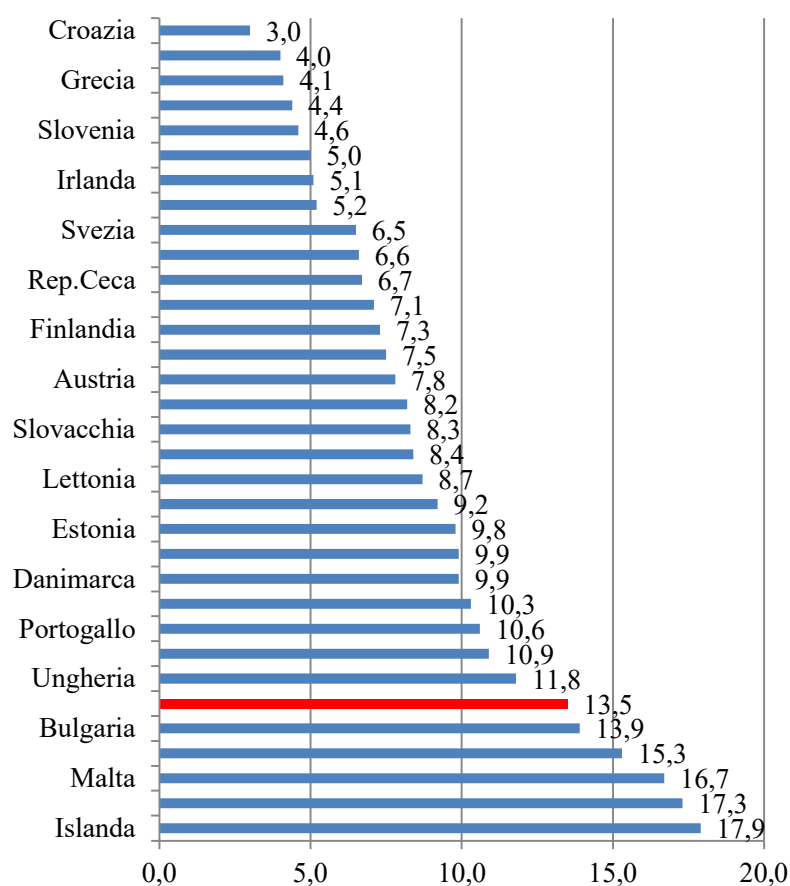
Posteriormente, la Comisión de Cultura y Educación puso en marcha una investigación sobre las intervenciones para reducir el abandono, que van desde la necesidad de luchar contra el fenómeno desde la escuela de la infancia, hasta el replanteamiento de la formación del profesorado, pasando por el papel del aprendizaje de idiomas en la integración de los/as niños/as de origen extranjero, que se encuentran entre los más susceptibles (Molina, 2017).

Sin embargo, para intervenir de manera eficaz sería necesario medir de manera precisa el fenómeno y la opción metodológica adoptada a nivel europeo es utilizar como indicador indirecto el porcentaje de jóvenes de entre 18 y 24 años que sólo tienen un certificado de estudios secundarios. Entre ellos también se incluye a los que han obtenido una cualificación profesional regional de primer nivel con una duración inferior a dos años.

Según este indicador, Italia ocupa el sexto lugar en la clasificación europea (nos referimos a los datos Eurostat de 2019, año en el que empezó el presente estudio doctoral). Sorprendentemente, la tasa más alta es la de Islandia, con un 17,9%, España y Malta les siguen con, respectivamente, el 17,3% y el 16,7%. Peor que Italia son Rumanía y Bulgaria con un 15,3% y un 13,9% respectivamente. Los países con menor porcentaje son Grecia (4,1%), Lituania (4%) y Croacia (sólo 3%) (Figura 1).

Figura 1

Porcentaje de jóvenes entre 18 y 24 años que no han terminado la educación secundaria

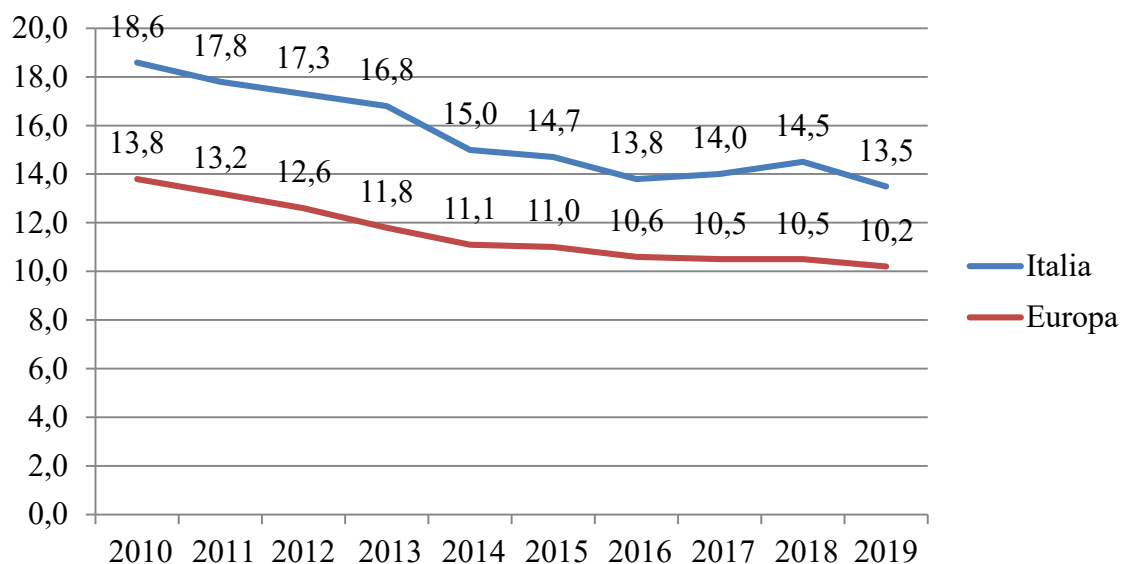


Nota: Fuente Eurostat, 2019

El siguiente gráfico muestra la tendencia del abandono escolar prematuro en Europa e Italia entre los años 2010 y 2019 (Figura 2).

Figura 2

Porcentaje de jóvenes entre 18 y 24 años que han abandonado la escuela antes de graduarse



Nota: Fuente Eurostat, 2019

Los datos muestran que los/as jóvenes italianos/as de hace diez años eran más propensos/as al abandono escolar. De hecho, la media europea ese año fue del 13,8%, mientras que la media italiana fue del 18,6%. Lentamente la brecha se está reduciendo: España y Portugal, pasaron respectivamente del 28,2% al 17,3% y del 28,3% al 10,6%. Sorprendente también Grecia, donde el abandono escolar prematuro del 13,5% en 2010 ha bajado al 4,1% en 2019.

Otro problema que atañe a Italia es el nivel de estudio medio. Según los datos del informe ISTAT sobre los niveles de educación publicado el 22 de julio de 2020, en Italia el 62,2% de las personas de entre 25 y 64 años tienen un diploma de educación secundaria mientras que en la media europea es del 78,7%; con el 86,6% en Alemania, el 80,4% en Francia y el 81,1% en el Reino Unido.

Según los datos sólo el 47,3% de los extranjeros obtuvieron un título de educación secundaria (ESO), mientras que entre los/as ciudadanos/as italianos/as la cifra asciende al 64%, sólo el 12,8% de los extranjeros consigue un título de educación secundaria de segundo grado (bachiller o formación profesional), mientras que entre los ciudadanos

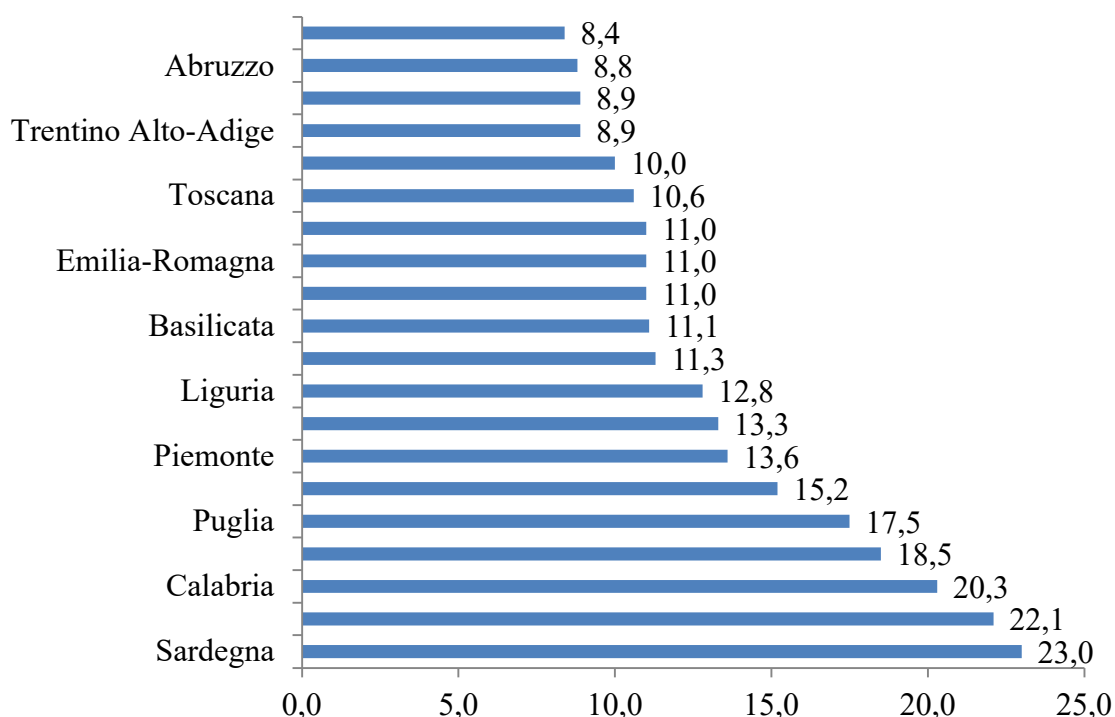
italianos la cifra asciende al 20,6% frente al 38,7% de la UE (34,3% en Alemania, 31,3% en España, 42,8% en Francia y 55,7% en el Reino Unido).

Se pueden hacer consideraciones similares a nivel geográfico, los/as jóvenes del sur tienen más dificultades y persisten las diferencias territoriales en los niveles educativos. En el sur, los beneficios laborales relacionados al cumplimiento del ciclo de formación son mayores que en el Centro-Norte: en particular, las mujeres residentes en el sur del país, que obtienen una cualificación de educación secundaria de segundo grado (bachiller o formación profesional) aumentan considerablemente su participación en el mercado laboral y reducen la diferencia con los hombres y las mujeres del Centro-Norte.

Sin embargo, las tasas de empleo en el sur siguen siendo mucho más bajas que en el resto del país y las tasas de desempleo son mucho más altas, incluso entre las personas con alta cualificación educativa (figura 3).

Figura 3

Porcentaje, por regiones, de jóvenes entre 18 y 24 años que abandonan los estudios



Nota: Fuente Openpolis - Con i Bambini sobre datos de Istat Sdg 17/04/2019

Según los datos del MIUR (2019), en el curso 2017/2018 el alumnado que decidió abandonar los estudios (ya sea porque dejaron de asistir a las clases o porque no se matricularon en el curso siguiente) son un total de 11.830 en lo que respecta a los centros de educación obligatoria (ESO) (el 0,69% del total de alumnos), y 99.272 en lo que respecta a los cursos de educación secundaria de segundo grado (el 3,81% del total de alumnos).

Para estos/as estudiantes, el mayor obstáculo parece estar representado por el primer año del curso: los abandonos en esta fase se sitúan de hecho en torno al 6,2%. Pero la brecha no es sólo entre la escuela secundaria obligatoria y el curso de bachillerato, también es social y territorial, así como de género.

Actualmente la reducción del abandono sigue siendo uno de los principales retos a escala europea. Por este motivo, la Unión Europea ha actualizado sus datos rebajando al 9% el objetivo que debe alcanzarse a nivel continental en 2030. Los datos más recientes indican

una senda de aproximación para el conjunto de la UE, ya que en 2022, el 9,6% de los europeos con edades comprendidas entre los 18 y los 24 años habían abandonado los estudios.

Contrariamente a cuanto pasa a nivel europeo, según el Informe Istat (Instituto Nacional de Estadística) 2023, los indicadores del bienestar de los/as jóvenes en Italia se encuentran en los niveles más bajos de Europa. Alrededor de 1,7 millones de jóvenes, casi una quinta parte de los/as que tienen entre 15 y 29 años, no estudian, ni trabajan, ni reciben formación (los llamados *ninis*). La proporción de *ninis* ha caído a un nivel cercano al mínimo de 2007, pero sigue estando por encima de la media de la UE en más de 7 puntos y sólo por debajo de la de Rumanía.

El fenómeno de los *ninis* afecta en mayor medida a las niñas (20,5%) y, sobre todo, a los residentes en las regiones del sur de Italia (27,9%) y a los extranjeros (28,8%): en Sicilia, casi un tercio de los/as jóvenes de entre 15 y 29 años, mientras que la proporción alcanza el valor más bajo, el 9,9%, en la Provincia Autónoma de Bolzano. La incidencia de los *ninis* disminuye a medida que aumenta el nivel educativo: es de alrededor del 20% entre los/as jóvenes con un diploma de escuela secundaria de segundo grado, mientras que se detiene en el 14% entre los graduados.

Se trata de un fenómeno que se asocia a una elevada tasa de paro juvenil (18%, casi 7 puntos superior a la media europea), con una proporción de jóvenes que buscan trabajo al menos tres veces en los últimos 12 meses (8,8%) respecto a la media europea (2,8%). Alrededor de un tercio de los *ninis* (559 mil) están desempleados, en la mitad de los casos durante al menos 12 meses (62,5% en el Sur, frente al 39,5% en el Norte). Mientras que casi el 38% de los *ninis* (629 mil) no están buscando trabajo ni están disponibles para trabajar de inmediato. Este último grupo se divide entre los que están a la espera de realizar un curso educativo (47,5% entre los niños), los que declaran razones para cuidar a los/as hijos/as u otros miembros de la familia no autosuficientes (46,2% entre las niñas) y los que indican problemas de salud.

Solo el 3,3% dice que no tiene interés o necesidad de trabajar. Más de tres cuartas partes de los *ninis* siguen siendo niños en su familia de origen y sólo un tercio ha tenido experiencia laboral previa, un valor que varía entre el 6,8% de los menores de 20 años y el 46,7% de los de 25 a 29 años. El 11,5 por ciento abandonó la escuela sin obtener un diploma de escuela secundaria en 2022: entre los jóvenes de 18 a 24 años, en 2022, el 11,5 por ciento

abandonó la escuela prematuramente, sin obtener un diploma de secundaria superior. En este caso, la brecha con la UE-27 se ha reducido de 4,7 puntos porcentuales a solo 1,9 puntos porcentuales en una década. La incidencia de abandono escolar es más de 4 puntos mayor entre los hombres que entre las mujeres y, territorialmente, se acerca al 18 por ciento en las Islas.

El panorama actual de la escuela italiana sigue caracterizándose por problemas relacionados con las dificultades y el abandono escolar prematuro. En este contexto, los proyectos educativos, la integración entre agentes educativos, la relación con el contexto y el territorio, juegan un papel fundamental para tratar de contrarrestar estos problemas críticos y ofrecer oportunidades de crecimiento a los/as estudiantes. Resulta urgente implementar estrategias formativas integrales para promover el éxito escolar y prevenir el fenómeno del abandono escolar prematuro, promoviendo así una trayectoria educativa satisfactoria para cada alumno/a.

Los datos de 2019 muestran que Italia se sitúa por encima de la media de la OCDE en cuanto a la tasa de matriculación de estudiantes de entre 15 y 19 años, con un 86% de la población matriculada en programas educativos, dos puntos porcentuales por encima de la media (EaG 2021). Sin embargo, esta tasa disminuye con la edad, lo que indica una falta de políticas orientadas al aprendizaje permanente, a pesar de los objetivos de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (Agenda 2030; EaG 2021).

El Ministerio de Educación ofrece datos sobre el fenómeno del abandono escolar, que muestran una reducción de las tasas de abandono en los últimos años, con un nuevo descenso entre 2017/2018 y 2018/2019 (Miur 2019).

La pandemia ha estimulado a la comunidad científica a reflexionar sobre las criticidades del sistema educativo, destacando que en Italia la brecha cultural y digital, en particular la de tercer nivel, es particularmente alta. Por brecha digital de tercer nivel entendemos la que entrecruza las desigualdades estructurales, es decir, las diferentes condiciones subjetivas y colectivas de acceso y posesión de determinados recursos estratégicos, no sólo como uso de los medios digitales tout court, sino como uso de dichos medios para activar dinámicas de inclusión social (Selva, 2020).

El impacto de la pandemia en el mundo de la educación y del trabajo ha sido extremadamente significativo y ha afectado a muchos aspectos de la vida de los/as estudiantes y de los/as trabajadores. En primer lugar, el cierre de escuelas llevó a la

necesidad de adoptar rápidamente la enseñanza a distancia. Sin embargo, esta transición puso de manifiesto las desigualdades existentes en el acceso a la tecnología y la educación. Muchos estudiantes tuvieron dificultades para acceder a Internet o a la tecnología necesaria para participar en clases en línea. Paralelamente, el impacto económico de la pandemia provocó un aumento del desempleo y la inestabilidad económica en muchos sectores. Esto ha hecho especialmente difícil la transición de los/as jóvenes de la escuela al mercado laboral, ya que muchos/as perdieron oportunidades de trabajo o vieron sus perspectivas profesionales considerablemente reducidas.

Además, la pandemia ha tenido un impacto significativo en la salud mental de los/as estudiantes, aumentando los niveles de estrés y ansiedad debido a la incertidumbre sobre la salud, la escuela y el futuro, la falta de interacciones sociales y la discontinuidad de las rutinas escolares. La transición a la enseñanza a distancia también suscitó inquietud en cuanto a la eficacia de la enseñanza y el progreso académico, agravando la brecha de aprendizaje ya existente entre estudiantes de diferentes orígenes.

Sin embargo, a pesar de los retos, la pandemia también dio lugar a una aceleración de la innovación en la educación y el trabajo: las escuelas han desarrollado nuevas estrategias de formación a distancia y muchas empresas han adoptado nuevos modelos de trabajo flexible, como el trabajo a distancia.

Analizando las tasas de desempleo e inactividad de los/as jóvenes de 25 a 34 años entre 2019 y 2020, se observa un aumento de la tasa de desempleo de 2 puntos porcentuales para cada ciclo educativo, que tiende a disminuir a medida que aumenta la titulación; concretamente: por debajo de la secundaria superior (13% a 15%), secundaria superior o postsecundaria no terciaria (7% a 9%) y terciaria (5% a 7%).

Italia se desvía negativamente de la media de la OCDE, pero con una tendencia inversa, con un descenso del 1% de 2019 a 2020 (EaG 2020, p. 64; p. 79). La tasa de inactividad es una cifra creciente de 2019 a 2020 tanto en promedio para los países participantes en la encuesta como para Italia. En concreto, en promedio, la cifra disminuye alrededor del 30% para la educación secundaria e inferior al 11% para la educación terciaria con una tendencia constante entre 2019 y 2020. Italia se desvía de la media con una tasa del 33% al 38% para 2020 para la secundaria inferior, del 25% al 28% para la secundaria superior o postsecundaria no terciaria y del 23% al 25% para la terciaria.

La expectativa de entrar en el mercado laboral está condicionada por factores y variables, en primer lugar, la cualificación educativa obtenida, el género, el perfil psicosocial, las expectativas individuales y específicas, las posibles ocupaciones en la zona y el origen. Los/as jóvenes se encuentran viviendo un período en el que entran en juego múltiples equilibrios entre recursos personales, expectativas, influencias externas y comportamientos esperados (Fatali y Gallo, 2022).

Los datos proporcionados por la OCDE (2021) muestran también una brecha de género en función de la cualificación obtenida: las mujeres jóvenes sin estudios secundarios superiores presentan una tasa de desempleo del 17,8%, frente al 13,6% de los chicos (EaG 2021). Esta brecha tiende a ampliarse a medida que aumenta la cualificación obtenida. ISTAT confirma la correlación entre una alta cualificación educativa y la capacidad de gasto en el mercado laboral con mayores oportunidades de empleo y mayores ventajas salariales (ISTAT 2021).

La escasa posibilidad de entrar en el mercado de trabajo debido a una cualificación poco competitiva corre el riesgo de agravar las condiciones de desigualdad social y acentúa la brecha que va más allá de las meras diferencias económicas: es una separación que concierne a la calidad del trabajo, entendida como renta, estabilidad, seguridad, perspectivas y movilidad social (Simonazzi, 2021).

CAPÍTULO III

El abandono escolar: causas y factores determinantes

3.1 Las causas de la dispersión escolar

El abandono escolar es un fenómeno complejo y articulado y para planificar y aplicar las medidas adecuadas para prevenirlo y abordarlo, es necesario analizar y comprender sus causas y los factores que lo alimentan, apuntando al capital humano y las redes de apoyo (Salmeri, 2015).

Las dificultades escolares están, aún hoy, más relacionadas con actitudes de rechazo, de desvinculación, de resistencia. Debido a ello, las intervenciones se situarán no sólo en el ámbito de la motivación sino también en otros diversos. Surge el tema de la relación con el profesorado y el grupo de pares, la comunicación con las familias y la interacción con el contexto y el territorio de procedencia. Por tanto, las intervenciones contienen dimensiones más individuales, relacionales, contextuales y finalmente didáctico-pedagógicas.

Desde luego, el enfoque tiene que ser multifactorial, una experiencia en la que los resultados no pueden separarse de las motivaciones, los significados, el sistema de interacciones que influyen en el comportamiento. En otras palabras, en el centro de la atención debe situarse tanto el sujeto, entendido como un actor capaz de participar, de elaborar significados y experiencias, como los procesos sociales que influyen en las trayectorias formativas, combinando así los aspectos individuales y relacionales con los estructurales (Batini y Bartolucci, 2016).

Asumir la complejidad del fenómeno supone reflexionar sobre cuestiones como: igualdad, mérito, calidad, eficacia, respeto, atención a las diferencias, superación de la

discriminación, construcción del espíritu democrático, sentido de la ciudadanía, práctica de la justicia, crecimiento cultural, diálogo, solidaridad, cooperación, participación y protección de los derechos humanos. Desde las diferentes perspectivas de análisis del fenómeno, que tendían a dar peso a un factor más que a otro (al sujeto, a su inteligencia, a su desarrollo cognitivo, al entorno, a la familia, a la falta de medios económicos, a la pobreza de estímulos culturales, a la escuela selectiva) se ha llegado hoy a compartir una lectura que capta las relaciones y el entrelazamiento entre los distintos factores, que tiende a identificar claramente los distintos elementos de riesgo, las distintas causas de la dispersión escolar, pero dentro de su interrelación (Batini y Bartolucci, 2016).

Las desigualdades en términos de oportunidades en el sistema educativo están, hoy por hoy, a la vista:

- a) A nivel escolar, entre los individuos que logran la titulación y los que eluden o abandonan prematuramente el circuito de la educación y la formación.
- b) A nivel económico, entre ricos y pobres, entre los que disponen de mayor riqueza y comodidad y los que, por poner un ejemplo entre muchos, siguen teniendo dificultades para garantizar a sus hijos/as el comedor escolar o la posibilidad de asistir a actividades extraescolares.
- c) A nivel cultural, entre los que poseen competencias básicas, funcionales o superiores y los que carecen de las competencias mínimas y se definen como analfabetos.
- d) A nivel geográfico-cultural, entre el Norte y el Sur, entre contextos territoriales que ofrecen mayores recursos y oportunidades económicas-culturales y contextos en los que la degradación y la desventaja económico-cultural son visibles e históricas.
- e) A nivel individual, entre hombres y mujeres, entre jóvenes y mayores, entre italianos y extranjeros (Ulivieri y Dozza, 2016).

Desgraciadamente, son las desigualdades sociales en la intervención educativa las que distribuyen de forma desigual la posibilidad y la capacidad de acceso a la escolarización de los ciudadanos desfavorecidos, haciendo más imprevisible e incierta la consecución de los umbrales teóricamente programados y determinando una falta de resultados.

El abandono escolar es, sin duda, un indicador de la desigualdad en la distribución de las oportunidades educativas y, desde luego, hoy en día no afecta sólo a los grupos más débiles. De hecho, incluso los/as jóvenes de clase media pueden experimentar los más diversos y perturbadores territorios de malestar que desembocan en el abandono escolar debido a: motivaciones inadecuadas, incapacidad de decisión, estados y situaciones de estrés, fases de transición, episodios de fracaso, trayectorias descendentes, pérdida y falta de recursos materiales y simbólicos, dificultades en las relaciones con los/as compañeros/as, actitudes gregarias, desconfianza, baja autoestima, acceso a formas más o menos graves de desviación.

En demasiados casos, los/as jóvenes perciben un cierto malestar con los contextos de referencia más cercanos (familia, escuela, grupo de pares), sino también viejas y nuevas formas de violencia como el acoso, la discriminación y el racismo. Demasiados/as jóvenes siguen estando por debajo del nivel mínimo de alfabetización en relación con el nivel suficiente de competencias básicas, y seguramente la complejidad de la vida social requiere un sistema gradual y flexible de intervenciones que se desplieguen, desarrollen y tengan lugar en el tiempo (Gobbo, 2006).

Hacer efectiva la igualdad en una sociedad de desiguales en términos económicos, culturales y socioambientales es el desafío que debe aceptarse en un intento de dar cumplimiento en el *hic et nunc* a la superación de cualquier desigualdad y/o discriminación (Pellerone, 2015).

Uno de los problemas es la propia definición del abandono escolar y ya podemos hablar de diferentes dimensiones a tener en cuenta (Ulivieri y Dozza, 2016):

1. Las formas de dispersión en las trayectorias escolares, de tipo material, que conciernen al alumnado que cambia de trayectoria en el sistema educativo y de formación (este nivel se refiere al análisis de los flujos, es decir, de las repeticiones, de la no reinscripción, de los traslados, de las bajas o de los pasajes dentro del sistema educativo).
2. Las formas de dispersión en los aprendizajes y en el proceso de formación escolar (este nivel se refiere al análisis de los débitos escolares o de los juicios no satisfactorios, de los índices de fracaso escolar, de los niveles alcanzados en las

diferentes competencias disciplinares o transversales, de la escolarización comparativa nacional/internacional, y por tanto de la calidad de los aprendizajes).

3. Las formas de dispersión en la integración y las relaciones sociales (este nivel se refiere al análisis del malestar, la desviación y la desafección de las normas, los contextos sociales y los valores compartidos en la escuela y en la sociedad civil, del abandono escolar).
4. Las formas de dispersión entre las cualificaciones educativas y las competencias adquiridas, por un lado, y la entrada en la vida profesional, por otro (coherencia entre las cualificaciones y la contratación o los contratos, desbordamiento de las inversiones en educación) (Batini y Benvenuto, 2016).

El abandono escolar está ineludiblemente entrelazado con el malestar de los/as jóvenes, pero también hay elementos y factores dentro del sistema escolar que favorecen el abandono, mientras que otras variables se refieren al contexto, a las condiciones socio ambientales e históricas. En cualquier caso, el abandono representa el resultado de un choque entre el estudiante, la familia, el sistema escolar y la sociedad en su conjunto; por esta razón, es necesario pasar de las intervenciones episódicas y puntuales a las políticas estratégicas y estructurales para la prevención eficaz (Rondó y Szczesniak, 2012).

Para resumir, podemos hablar de tres niveles diferentes: 1) micro, para la evaluación de las características individuales y familiares; 2) meso, para la influencia del entorno escolar y 3) macro, respecto a los factores económicos y sociales (Khondaker, 2007).

3.1.1 Los factores individuales

En relación al nivel micro, nos referimos a las características psicológicas del alumnado, la presencia de posibles dificultades de aprendizaje y necesidades educativas especiales, el rechazo y la resistencia a la escuela, la escasa capacidad para gestionar el tiempo y los recursos, la baja motivación o las dificultades relacionales, la desvinculación, la autopercepción de inadecuación, los fracasos y el bajo rendimiento escolar en los primeros cursos.

Entre los factores individuales encontramos aquellos casos en los que el fracaso escolar se vive como un fracaso propio y la interiorización de un sentimiento de inadecuación, que sienta las bases del abandono escolar (Dalton et al., 2014). En particular, con respecto al papel del sentido de autoeficacia, el alumnado con una mejor percepción de sus propias capacidades y una mayor autoestima tiene una mayor motivación para estudiar y una menor probabilidad de abandono (Alivernini y Lucidi, 2011; Batini, 2014).

Los/as jóvenes que no han desarrollado un sentido de autoaprobación y una adecuada autopercepción, tienen menos probabilidades de alcanzar sus deseos y poner en valor su potencial (Giusti y Testi, 2019). En consecuencia, a estos jóvenes les resulta más difícil hacer frente a las dificultades generalmente asociadas al proceso de transición de la escuela al trabajo, que, de por sí, conlleva incertidumbres, riesgos y estrés, por lo que prefieren buscar condiciones compensatorias que les proporcionen mayor seguridad, cobijo y protección.

Otro elemento que pertenece a las causas individuales está relacionado con un nivel bastante bajo de habilidades sociales (Raffe, 2010). Se trata de las habilidades relacionadas con la interacción con los demás, la creación de vínculos significativos y la colaboración. Si tenemos en cuenta que las personas con habilidades sociales, personalidades atractivas y buena cualificación tienen más oportunidades de encontrar un trabajo o un mejor trabajo (Albandea y Giret, 2018), quienes no han desarrollado la capacidad de relacionarse están más expuestos a la exclusión social y corren el riesgo de no encontrar un empleo estable y satisfactorio.

Los factores motivacionales y volitivos también son de gran importancia. De los resultados de un estudio pionero realizado en Japón en 2006 se desprende, por ejemplo, que entre los diversos atributos personales de los jóvenes que abandonan los estudios, en primer lugar está la falta de motivación, seguida de la aversión a la formalidad del entorno de estudio/trabajo, la irritabilidad, la hipersensibilidad y la incapacidad de adaptación (Khondaker, 2007).

El término *motivación* se define como una configuración organizada de experiencias subjetivas que permite explicar el inicio, la dirección, la intensidad y la persistencia de una conducta dirigida a un objetivo (De Berni y Mosè, 2000). Se puede conceptualizar entonces como la "pulsión de hacer" que da vida y guía las elecciones y conductas de cada individuo

y que varía en función de los objetivos y metas que a lo largo del tiempo se propone alcanzar, resultando así cambiante y dependiente de diversas situaciones y circunstancias (Emad, 2016).

En el ámbito escolar, la motivación puede considerarse como uno de los principales factores que pueden predecir el éxito o el fracaso del alumnado en la consecución de los objetivos educativos marcados para su trayectoria de estudio. Según la definición aportada por Brophy (2003), se refiere a la intención de adquirir los conocimientos y habilidades propuestos por el sistema escolar tratando de obtener ventajas útiles para el propio aprendizaje.

En la fase evolutiva específica del adolescente, el individuo está implicado en procesos de autodefinición, experimentación de sus propias capacidades y verificación de sus propias elecciones (Becciu y Colasanti, 2003; 2016). La motivación, como impulso hacia la consecución de un objetivo específico, se distingue clásicamente entre motivación *intrínseca* y motivación *extrínseca* (Hulleman et al., 2008). Los estudiantes intrínsecamente motivados consideran el estudio como una actividad emocionante y agradable en sí misma, que les permite satisfacer su curiosidad epistémica y aumentar sus conocimientos; los estudiantes extrínsecamente motivados se sienten atraídos por el logro de un buen rendimiento académico y el reconocimiento social, como el que obtienen de sus compañeros, profesores o padres.

Por lo tanto, este tipo de estudiantes prefiere las tareas que tienen un éxito seguro y que requieren menos esfuerzo intelectual; por el contrario, los estudiantes intrínsecamente motivados realizan tareas desafiantes que requieren mucha dedicación y altos niveles de atención. Estar impulsado por la motivación intrínseca no excluye la posibilidad de la presencia simultánea de la motivación extrínseca; de hecho, es precisamente la coexistencia de la motivación extrínseca e intrínseca en un estudiante lo que representa una combinación ganadora para el éxito escolar, en la que el interés, la curiosidad y el amor por el conocimiento en sí mismo se funden con la necesidad de sociabilidad (D'Alessio et al., 2005).

La falta de motivación o el debilitamiento del impulso motivacional se definen como desmotivación, fuertemente vinculada a las experiencias de fracaso que a menudo conducen al abandono temprano del circuito escolar. En la base de la desmotivación suele

estar la falta de interés por las actividades de estudio o la convicción irracional de no poseer las habilidades necesarias para el aprendizaje.

La identificación de las razones es prioritaria para apoyar y ayudar al estudiante a reflexionar sobre sus creencias y representaciones respecto a la actividad de estudio. Aunque la motivación desempeña un papel fundamental en la eficacia del aprendizaje, no es suficiente por sí sola para garantizar la consecución de los objetivos fijados. Pellerey (2003), tomando prestado el modelo de determinación de la acción humana propuesto por Heckhausen (1991) y aplicándolo al contexto escolar, identifica dos fases que marcan el proceso de aprendizaje: una fase pre-decisional de tipo motivacional y una fase post-decisional de tipo volitivo.

En la fase pre-decisional, los procesos motivacionales, que en un juego de influencias recíprocas implican intereses, valores y necesidades, preparan la elección a través de un análisis detallado de las posibilidades disponibles; en la fase post-decisional se activan los procesos volitivos, que permiten planificar estrategias cognitivas y afectivas para alcanzar los objetivos previamente definidos.

Si los componentes motivacionales son inherentes a la elección y preparación de la acción, los componentes volitivos presiden la realización de la acción elegida, mediante la puesta en práctica de un comportamiento responsable y congruente con la actividad que se realiza. En consecuencia, la motivación está ligada a una relación de complementariedad con la volición, hasta el punto de que el debilitamiento de una se refleja en la otra.

Los procesos volitivos, de hecho, asumen un papel protector hacia las elecciones definidas en la fase pre-decisión, manteniendo altos niveles de atención hacia los objetivos. La volición protege al alumnado de todos aquellos factores, ya sean cognitivos, afectivos y ambientales, que puedan constituir una fuente de distracción o un obstáculo. Por lo tanto, los procesos volitivos pueden considerarse como parte de un amplio sistema de mecanismos de autorregulación y autocontrol, que permiten al alumnado completar su actividad de aprendizaje. Mientras que los mecanismos de autocontrol permiten un control directo sobre la acción, los mecanismos de autorregulación están dirigidos a mantener la coherencia entre las acciones y el yo (Kuhl, 2000).

Otros factores relevantes para la adaptación a la realidad escolar son los relacionados con el autocontrol. Estos procesos, identificables en la planificación, el control cognitivo y atencional, ayudan al alumnado a centrarse en la tarea y a optimizar el tiempo y los recursos,

influyendo en gran medida tanto en el rendimiento escolar como en la calidad de las relaciones con compañeros/as y profesorado.

En concreto, la planificación, que se sitúa en la fase de diseño de la tarea, se refiere a la capacidad de seleccionar las actividades que se van a realizar y que son funcionales al objetivo que se quiere alcanzar. El estudiante organiza sus actividades de estudio teniendo en cuenta los compromisos y el tiempo del que dispone, combinando las necesidades personales y sociales. El control cognitivo, que sigue a toda actividad de estudio, se refiere a la elección de las estrategias cognitivas que se consideran más ventajosas y rentables para lograr el objetivo de aprendizaje. Los/as estudiantes con un buen control cognitivo supervisan constantemente su propio progreso de aprendizaje y la eficacia de sus estrategias de estudio, y están preparados/as para revisar su planificación de actividades de estudio si se revelan obstáculos en el camino. Por el contrario, los/as estudiantes con una baja capacidad de autocontrol son deficientes en la autoobservación y en la identificación de aspectos específicos de la realización de la tarea. El control atencional, entendido como la capacidad de centrar la atención en contenidos específicos relevantes para el objetivo de estudio, tiene una importancia fundamental para el aprendizaje porque permite mantener una intención activa en la memoria sin distraerse con otras actividades.

La falta de concentración en la tarea, llamada distracción, es un claro ejemplo de una dificultad en la volición. Ya sea la labilidad atencional, es decir, un hábito exploratorio excesivo acompañado de una incapacidad para seleccionar y organizar los contenidos de aprendizaje de forma coherente, o la absorción atencional, es decir, una alta concentración en una única tarea de forma rígida e inflexible, la distracción dificulta enormemente el aprendizaje escolar.

Aunque los profesionales de la orientación y los educadores reconocen y comparten la influencia de los procesos volitivos en el rendimiento y la adaptación escolar, la producción científica a favor de la volición es modesta (Järvelä y Järvenoja, 2011).

Algunas investigaciones en el contexto italiano han demostrado que los procesos motivacionales y volitivos influyen significativamente en el aprendizaje escolar y que una intervención adecuada dirigida a fomentar el desarrollo de estrategias de estudio eficaces, puede facilitar la actividad de estudio y hacer más agradable la experiencia escolar (D'Amore y Fandiño Pinilla, 2006; Laghi et al., 2009; Mason y Arcaini, 2001).

3.1.2 Los factores familiares

La calidad del clima familiar desempeña un papel fundamental en el proceso de crecimiento y en la construcción de la identidad. Los/as adolescentes, de hecho, mientras oscilan entre la búsqueda de la autonomía y la dependencia de las figuras de referencia, necesitan la guía y el estímulo de estas últimas para poder establecer y alcanzar con perseverancia ciertas metas, especialmente las que se refieren a la formación y al futuro (Bianchi, 2015). La relación entre el abandono escolar y las familias con bajo nivel de estudios sigue resultando significativa (Lundetrae, 2011). Los orígenes culturalmente desfavorecidos llevarían a tener pocas expectativas de éxito escolar y de la escuela. Un menor nivel de escolaridad de los adultos que ejercen un rol parental parecería corresponderse con una menor motivación promedio para estudiar y una menor disposición a destacar del estudiante (Salinaro y Clementi, 2017).

Se ha demostrado que los inmigrantes y los hijos de inmigrantes tienen más probabilidades que los nativos de abandonar los estudios y entre los factores que contribuyen a ello están: la movilidad territorial, la inestabilidad residencial, el retraso escolar por problemas lingüísticos, la actitud del profesorado e de la comunidad escolar en general (Batini, 2015).

Pero lo que suele caracterizar a una familia con graves dificultades es la falta de comunicación y de normas de comportamiento precisas que no dan a los/as niños/as ni la seguridad ni la estabilidad necesarias para adquirir una adecuada autoestima y una firme confianza en sí mismos/as. De hecho, los/as propios/as jóvenes señalan los problemas familiares como una de las principales causas de su malestar, ya que la incapacidad de resolver los problemas con los más cercanos les hace menos capaces de afrontar las dificultades que se encuentran en el entorno escolar (Khondaker, 2007).

Conectado a los factores familiares están también las condiciones socioeconómicas. En las familias económicamente desfavorecidas, el alumnado corre más riesgo de abandonar la escuela, también debido a las presiones (explícitas o implícitas) que reciben para independizarse económicamente lo antes posible o para aliviar los gastos del núcleo de origen (Scierrri et al., 2018). La cultura de referencia, los discursos que se intercambian en la familia sobre el papel del trabajo, la necesidad de contribuir al presupuesto familiar, la menor relevancia y el apoyo que se da a la trayectoria educativa pueden traducirse en una

disposición del chico/a a interrumpir la experiencia escolar para dar apoyo económico a su familia.

3.1.3 Los factores del contexto escolar

El entorno escolar tiene una gran influencia en cuanto las experiencias en la escuela contribuyen a formar las creencias sobre las propias capacidades y posibilidades. Las evaluaciones y los comentarios sobre el propio rendimiento escolar son cada vez más importantes, especialmente para los/as adolescentes (Caprara et al., 2012).

Los esfuerzos de investigación acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje (Abar y Loken, 2010; Butler et al., 2011) se dirigen, de hecho, a identificar las influencias recíprocas entre los factores cognitivos, motivacionales, relacionales y emocionales en la vida escolar de los/as estudiantes. También son muchas las investigaciones que han puesto de manifiesto el papel de los factores internos de la escuela, la forma en que se organiza y desarrolla la enseñanza y la didáctica, las relaciones interpersonales que se establecen, los aspectos relacionados con la organización de los espacios y los tiempos, (Coggi, 2019) en cuanto existe una fuerte correlación entre los fracasos y el abandono escolar (Batini et al., 2016), las clases muy numerosas parecen tener un efecto negativo en el rendimiento académico del alumnado (Slavin, 2019), así como los procedimientos de evaluación, la formación y motivación del profesorado y la percepción que tiene de su trabajo, la influencia del grupo de iguales, la presencia de programas de transición de un nivel escolar al otro o de la escuela al trabajo.

Estos y otros factores pueden favorecer o dificultar la formación continua, ofreciendo o no la posibilidad de adaptar el itinerario escolar a las capacidades y la motivación del alumnado. Además, hay diferencias entre las escuelas de la ciudad y las de la provincia. De hecho, se cree que estos últimos tienen mejores resultados debido a la mayor dotación de capital social de las pequeñas comunidades en comparación con los grandes centros urbanos (Invalsi, 2020).

Un fenómeno como el abandono escolar, que pone de manifiesto con mayor claridad los contornos indefinidos y a menudo inciertos del sistema social, pero también del mundo de

la escuela, puede abordarse mediante una actividad de orientación correcta y articulada que presupone una remodelación de los conocimientos, las competencias, las prácticas y los contenidos en función de la identificación de nuevos códigos epistémicos y de nuevas claves hermenéuticas (Preite et al., 2019).

3.2 Análisis de las características del alumnado en la educación secundaria obligatoria

La adolescencia es la fase del ciclo vital evolutivo caracterizada por el paso de la infancia a la edad adulta y está marcada por continuos y profundos desarrollos; cambia el cuerpo, la forma de razonar, las relaciones afectivas. Es, quizás, la estación más dinámica y compleja de la vida de un individuo, durante la cual experimenta, por ejemplo, nuevas posibilidades del cuerpo que se vuelve más maduro, listo para descubrir su sexualidad (Hayes y Ciarrochi, 2017; Buday, 2020; Pellai y Tamborini, 2023).

El pensamiento se vuelve más complejo, más articulado, aunque, a veces, las ideas no sean siempre claras y el razonamiento pueda parecer confuso. En esta época vital, la necesidad de descubrir el mundo se hace cada vez más fuerte, y el grupo de iguales se convierte casi en un medio privilegiado para explorar el entorno, en el que encontrar nuevas dimensiones y nuevas relaciones.

Por estas razones, Mahler (1978), citado por Argentieri (2019) sostiene que la etapa de la adolescencia ha sido identificada como un segundo proceso de "individuación-separación": así como el/la niño/a se desprende de la madre para interiorizar la primera experiencia familiar, el/la adolescente se desprende de los objetos intrafamiliares para una conquista más madura de su identidad; por la necesidad de fusionarse con otros individuos u otras experiencias (un amor, el grupo, actividades políticas, sociales, etc.).

Pelizzari (2010), citado por Ranchetti (2016) afirma que la adolescencia no es sólo el período de la vida caracterizado por profundos cambios, algunos de los cuales están destinados a permanecer como estructuras de carga de la personalidad adulta, sino que es sobre todo el corazón mismo de la vida del hombre. El psicoanalista milanés esboza las diversas características del proceso adolescente, utilizando metáforas referidas al personaje

de Robinson Crusoe nacido de la pluma de Daniel Defoe. De hecho, identifica el "salto" adolescente como un segundo nacimiento del yo adulto, que emerge repentina e irreversiblemente del océano de la infancia y permite una nueva visión panorámica, como un Robinson Crusoe que llega inesperadamente a la cima de la isla y la ve por primera vez entera y definida.

Por tanto, la adolescencia es descrita como una especie de revelación a través de la cual la realidad se manifiesta al hombre en su totalidad fuera del recinto de lo infantil, y como toda revelación, ésta es fuente de dolor. Tras el asombro inicial, habrá que atesorar los preciosos objetos que han sobrevivido a este naufragio como herramientas indispensables para comenzar a habitar la salvaje isla. La adolescencia como naufragio y como revelación representan, según el autor, el corazón de la condición humana.

Lo que reactiva la disposición mental del adolescente es la continua sucesión de momentos de crisis y de paso de situaciones conocidas a otras desconocidas, que debe afrontar asiduamente. El adolescente no sabe quién es, pero precisamente ese no saber se convierte en un renovado deseo de conocimiento. Las posibles estrategias de comportamiento pueden ser: a) desanimarse y dejarse aplastar por el miedo a lo desconocido; b) rebelarse; c) aceptar el reto con todos los medios posibles a su alcance.

Más allá del período histórico en el que vivimos, la adolescencia es una edad difícil porque desafía a los adultos, sus elecciones, su seguridad, sus relaciones. Pero es una fase en el desarrollo de cada ser humano que inevitablemente trae consigo cambios significativos tanto en quienes la viven como en quienes, como familias, como amigos/as, como educadores/as, la presencian. Además, es cambio, es preparación para la vida, es experimentación del cuerpo y del alma, es pérdida y consecución de nuevas metas, es entusiasmo y descubrimiento, es desequilibrio y adaptación: en definitiva, la adolescencia es energía y renovación.

La adolescencia puede abordarse de forma equilibrada si se hace el esfuerzo de considerar el comportamiento de forma dinámica e integrada con los factores sociales y ambientales (Rossi, 2009). Los estudios siguen esta dirección de hecho, la atención de los expertos se ha desplazado desde una visión tendencialmente negativa del periodo adolescente, caracterizado por diversos problemas y trastornos, hacia la potenciación de los aspectos positivos del crecimiento (Geldhof et al., 2014).

Se prefiere hablar de "adolescencias", en plural, porque encerrar en categorías generales a una multiplicidad de sujetos con historias de vida particulares, genera un único estereotipo en una etapa más bien delicada de la existencia, que tiene, sin embargo, diversas imágenes y formas sociales. Ahora está claro que cada época, cada cultura, cada entorno tiene su propia "adolescencia". Basta con referirse, por ejemplo, a las diferencias sexuales, a las diferencias culturales que caracterizan a los/as jóvenes, a las condiciones económicas, para darse cuenta de cómo es preferible hablar de "adolescencias" (Rossi, 2009). A pesar de que la mayoría de las veces se les considera desinteresados y superficiales, todos los adolescentes viven de forma muy sentida, cada uno a su manera, el periodo de la vida más rico en emociones y matices (Chiesara, 2018).

Ciertamente, podemos rastrear algunas características comunes de esta fase, como la búsqueda de una identidad, la oposición al mundo de los adultos y, al mismo tiempo, el deseo de romper con él, la atracción que ejercen las modas y los mitos. El adolescente se percibe de hecho en su propia diversidad y se dirige hacia compañeros/as o modelos a los que imitar, que se convierten, así, en su punto de referencia fundamental.

Además, los/as adolescentes son especialmente sensibles al reconocimiento social por ejemplo, por parte de la escuela, y por esa razón, es necesario identificar cuál puede ser su papel, junto con la familia, en la prevención de las formas de malestar y de los posibles riesgos a los que expone esta edad. Por eso se hace necesaria una prevención primaria, sistémica, ecológica y eficaz. La corresponsabilidad es la palabra clave, el denominador común que reúne las energías, las competencias y los recursos de todos a través de sistemas compartidos e integrados, donde la palabra "integración" no significa acumulación de acciones, sino intercambio, puesta en común y co-construcción de soluciones eficaces.

Dentro de las sinergias de la red es posible implementar estrategias de acompañamiento y apoyo, capaces de prevenir diversas formas de malestar e inadaptación, así como de apoyar a los/as jóvenes en esta fase particular de su crecimiento. Durante la definición concreta de las medidas de prevención se debe tener en cuenta, al sujeto, sus necesidades, sus recursos y el contexto en el que está inserto, por lo que es necesario evitar la aplicación de proyectos descendentes, no participativos y preempaquetados.

Cualquier estrategia de intervención debe partir del contexto en el que se va a aplicar, de la realidad en la que viven los/as jóvenes, que son los destinatarios directos de la intervención, además de ser adecuada, proporcionada y acorde con la edad (Mancaniello, 2019).

Finalmente, un último aspecto a tener en cuenta es el desarrollo de la identidad adolescente, que se forma a través de la percepción de la existencia de un núcleo estable con el que se pueden relacionar todas las experiencias y acciones individuales. Si el proceso se lleva a cabo adecuadamente, el joven tendrá una conciencia positiva de su propia identidad. Sin embargo, los sentimientos de identificación y pertenencia a la propia generación que experimentan los/as adolescentes hoy en día, además de ser un recurso, también representan una gran limitación y un factor de riesgo para su crecimiento. De hecho, al identificarse tempranamente con los valores de su propia generación, también podrían verse influenciados por modelos y valores negativos. Este condicionamiento es particularmente fuerte en una sociedad que enfatiza y fomenta cada vez más las características narcisistas, a menudo ya potenciadas por una educación afectiva que embellece a los adolescentes, no entrenándolos para la frustración y la tolerancia (Maggiolini, 2017).

Ante estas consideraciones, reiteramos una vez más, que la responsabilidad del acompañamiento en el crecimiento no es sólo de la familia y la escuela, sino de toda la sociedad. Lo que se necesita más que nunca es una solidaridad intergeneracional, interdimensional y social para encontrar soluciones eficaces (Crepet, 2018).

.

CAPÍTULO IV

Programas de intervención en Italia

En 2014, la VII Comisión de la Cámara de Diputados del Parlamento Italiano aprobó un documento, elaborado al final de una encuesta muy amplia y participativa, sobre las estrategias de contraste al abandono escolar. Se trata de un documento que esboza unas líneas guías para una acción concertada de todos los agentes educativos presentes a nivel territorial y nacional.

El abandono escolar es un fenómeno multifactorial y debe ser abordado con una política de amplio alcance que vea el compromiso activo y constante de todos los actores del ámbito, institucionales y no institucionales (MIUR, 2018).

En este capítulo se describen algunas estrategias de contraste al abandono escolar definidas en programas e intervenciones que consisten en intentos de recuperar y reorientar al alumnado favoreciendo el retorno a la formación. Más prometedoras son las estrategias para prevenir la formación de las condiciones que favorecen el abandono escolar. Estas acciones consisten en la focalización en los sujetos en riesgo y en el diagnóstico de las deficiencias formativas y motivacionales, en el refuerzo de las competencias básicas y en la recuperación de los vacíos de aprendizaje, en procesos de orientación más eficaces y en una mayor implicación de las familias en la definición de las trayectorias educativas.

4.1 Fuoriclasse in Movimento: un modelo para contrastar el abandono escolar

De una investigación del MIUR de 2018 sobre el aprendizaje y el bienestar, se desprende que el 73% de la muestra percibe cierto malestar y dentro de este grupo el 60% no recuerda haber estado nunca bien en la escuela.

El proyecto que aquí describiremos se basa en el bienestar, definido como la interacción de aspectos físicos, psicológicos, cognitivos, emocionales, sociales y espirituales que influyen en la capacidad de la persona para crecer, aprender y desarrollarse plenamente. Se reconocen tres ámbitos de actuación:

- El *bienestar personal* como el conjunto de pensamientos y emociones positivas, esperanza en el futuro, tranquilidad, sensación de autoeficacia y autoestima.
- El *bienestar interpersonal* definido por las relaciones positivas con un adulto o un grupo de pares.
- Los *conocimientos y las habilidades* necesarias para aprender, tomar decisiones y responder eficazmente a los retos de la vida.

El bienestar está fuertemente vinculado al concepto de resiliencia, destacando cómo el contexto escolar es central para la promoción de ésta, siendo un lugar de crecimiento y desarrollo fundamental para las personas.

El proyecto "Fuoriclasse in Movimento" nació en 2017 como una acción colectiva y capilar promovida por *Save the Children* en más de 160 escuelas presentes en todo el territorio nacional italiano. Se trata de una intervención preventiva e integrada que involucra a los tres principales actores en la lucha contra la dispersión escolar: alumnado, profesorado y familias.

El objetivo es promover el bienestar escolar como garantía del derecho a una educación de calidad para todos, con la ambición de contribuir a la renovación de las metodologías e instrumentos para hacer frente al fenómeno del abandono escolar en Italia.

El espacio "Fuoriclasse" es un lugar de aprendizaje y conocimiento donde se aprende a construir relaciones, porque en ellas se basa la sociedad del futuro. Es una comunidad educativa donde el juicio se transforma en escucha y acogida, y donde se comparten los conocimientos adquiridos.

A través de la experiencia directa, el proyecto Fuoriclasse ofrece una imagen todavía crítica de la participación real de los/as niños/as y jóvenes en la vida escolar. Un cuadro delineado por:

- a. Espacios escolares no adecuados al protagonismo del alumnado.
- b. Desconocimiento de los derechos consagrados por el Comité de los Derechos del Niño (CDN) (en particular los relativos al principio de participación).
- c. Escasa preparación del profesorado y dirigentes escolares sobre los desafíos didácticos y educativos más urgentes.
- d. Alumnado poco involucrado en las decisiones escolares que más le afectan.
- e. Enseñanza todavía poco vivencial, interactiva, personalizada.
- f. Escuelas aisladas y con pocas oportunidades de conexión con el territorio y otras instituciones.

La intervención del proyecto *Fuoriclasse in Movimento* se resume en la necesidad de apoyar al profesorado, al alumnado y a las familias en la reorganización escolar tanto desde el punto de vista educativo, como en el restablecimiento de la relación educativa entre protagonistas del proceso formativo, a través de acciones que favorezcan el diálogo, en la conciencia de que esta emergencia puede transformarse en una oportunidad para innovar el sistema escolar situando al alumnado en el centro de esta redefinición, haciéndole parte cada vez más activa del cambio.

La idea de base es apoyar a los centros educativos en promover la participación activa de todos los componentes en la reorganización de los espacios de aprendizaje. Fuoriclasse in Movimento prevé un doble nivel de intervención: uno integrado para las escuelas pioneras en los territorios con mayor índice de abandono escolar y otro dirigido a constituir una red de escuelas. Las ciudades implicadas son: Aprilia, Roma, Crotone, Nápoles, Turín, Génova, Cagliari, Aosta, Padua, Palermo, Perugia, Milán, Bari, Scalea, Praia a Mare, Velletri, Val di Sieve, Trento, Trieste, Ancona, Potenza, Chieti, Casalecchio.

Como estructura de intervención, Fuoriclasse in Movimento prevé la adhesión de las escuelas a través de la suscripción de un manifiesto centrado en tres ejes: protagonismo del alumnado, didáctica inclusiva y potenciación de la comunidad educativa.

Todo ello se perseguirá a través de tres objetivos estratégicos:

Objetivo 1: Promover la participación de los estudiantes en los procesos de toma de decisiones relacionados con los espacios escolares, la enseñanza, la relación y la colaboración con el territorio. Promover la enseñanza en talleres para apoyar el aprendizaje, la motivación y los talentos de cada alumno/a, garantizando mediante prácticas ordinarias inclusivas el derecho a una educación de calidad para todos, destacando la especial importancia de la educación emocional para contrarrestar todas las formas de discriminación y acoso, trabajando la aceptación, el intercambio de experiencias y el fortalecimiento de las relaciones entre compañeros/as y con los adultos. Para lograr este objetivo se han definido las siguientes actividades (A):

- A.1.1 Consejos Fuoriclasse: vías de consulta gestionadas por representantes del profesorado y alumnado destinadas a identificar soluciones compartidas y a poner en marcha un cambio estable en el centro. Los representantes, delegaciones elegidas de las distintas clases se centran en: a) los espacios escolares (la remodelación de las bibliotecas, los jardines, las aulas de laboratorio, etc.); b) la enseñanza (las aulas abiertas, el tiempo de juego, etc.); c) las relaciones (talleres de educación emocional, acciones contra el acoso escolar, etc.), d) colaboración con el territorio (reordenación de espacios públicos, diálogo con las instituciones, acciones de sensibilización de la ciudadanía en temas de derechos de la infancia).
- A.1.2 Mesa Ciudadana de los Consejos Fuoriclasse: encuentro territorial dedicado a los/as estudiantes y con la participación de los/as profesores/as, para promover un intercambio sobre las propuestas de los Consejos Extraescolares, profundizar en el tema de los derechos y relanzar las acciones territoriales implicando a toda la comunidad educativa.
- A.1.3 Talleres para la reanudación: talleres de apoyo al grupo de clase para fortalecer las dinámicas relacionales entre el alumnado y entre este y el profesorado, prestando una atención constante al aspecto emocional.

Objetivo 2: Mejorar las competencias y la motivación del profesorado y del equipo directivo sobre los enfoques educativos y didácticos basados en la participación, con especial atención a la reorganización de la vida escolar, a través de cursos de formación, webinar, tutorías. Apoyar al profesorado en la mejora de las competencias clave identificadas a nivel europeo en el documento *European Framework for the Digital Competence of Educators* (Redecker, 2017), como la selección y el uso avanzado de los mejores recursos digitales para el aprendizaje, las estrategias para reforzar la enseñanza digital, el fomento de las competencias básicas en el alumnado y su mayor implicación para un proceso de enseñanza-aprendizaje más activo y participativo. Para lograr este objetivo, se han definido las siguientes actividades:

- A.2.1 Formación presencial y en línea: (esta acción se desarrolló durante y después de la pandemia de COVID-19 y el cierre de los centros escolares) se prevé una intervención de apoyo a través de una serie de webinar sobre estrategias didácticas y educativas relacionadas con la enseñanza a distancia y la vuelta al colegio, con especial atención a los espacios de aprendizaje, la organización escolar y el fortalecimiento de la relación educativa.
- A.2.2 Mesa de la ciudad para el profesorado: se trata de un encuentro territorial para promover un intercambio sobre las estrategias y herramientas puestas en marcha para la recuperación y reorganización de la escuela y las acciones colectivas de innovación didáctica.

Objetivo 3: Reforzar las competencias de las familias para acompañar la trayectoria escolar de sus hijos/as y apoyar la alianza/comunicación/diálogo escuela-familia. Las familias, la comunidad en general y el entorno local desempeñan un papel fundamental en la construcción de una red de aceptación y protección en torno al alumnado para que pueda vivir la escuela como uno de los mejores lugares en los que crecer. Para lograr este objetivo, se ha definido la siguiente actividad:

- A.3.1 Ruta para apoyar a las familias en la gestión eficaz de la crisis. Se abordarán los siguientes temas: la elaboración de la situación de malestar a través de la narración, el escrito biográfico, las historias de vida; la gestión de las emociones, apoyo a las familias para que sostengan a sus hijos/as a lo largo de la trayectoria escolar y educativa, apoyo a la alfabetización digital y a la prevención de los riesgos

en línea. Algunas reuniones incluyen la participación conjunta de toda la comunidad educativa y las familias para promover una nueva alianza y estrategias de co-participación.

La asociación Save the Children promotora de *Fuoriclasse in Movimento*, asegura la gestión de las actividades previstas, en colaboración con un comité directivo nacional compuesto por profesorado y directores *supporter* compuesto por representantes de todas las regiones implicadas (unas 35 personas) con el objetivo de implementar y monitorear la acción promovida, planificando y coordinando las actividades y estructurando un Plan de Seguimiento que incluya indicadores (de eficiencia, eficacia y contexto), fuentes de verificación, herramientas de recogida y análisis de datos, útiles también para la evaluación continua y final del proyecto.

4.1.1 Fuoriclasse in Movimento: un modelo exitoso para combatir el abandono escolar

Una encuesta del MIUR de 2018 sobre el aprendizaje y el bienestar revela una condición de profundo malestar entre los/as estudiantes: el 73% de la muestra dice sentirse mal y dentro de este último grupo el 60% no recuerda haber estado nunca bien en la escuela. El bienestar se define como la interacción de aspectos físicos, psicológicos, cognitivos, emocionales, sociales y espirituales que influyen en la capacidad del niño o de la niña para crecer, aprender y desarrollarse plenamente.

Se reconocen tres ámbitos: el *bienestar personal* (pensamientos y emociones positivas, esperanza en el futuro, tranquilidad, sensación de autoeficacia y autoestima); el *bienestar interpersonal* (relaciones positivas con un adulto o un grupo de iguales); los *conocimientos y las habilidades* (para aprender, tomar decisiones y responder eficazmente a los retos de la vida). El bienestar, vinculado fuertemente al concepto de resiliencia, destaca cómo el contexto escolar es central en la promoción de este tema como un lugar de crecimiento y desarrollo fundamental para todos los niños y jóvenes (Formulario Fuoriclasse in Movimento, 2021).

Además, tal y como informa la Fundación Agnelli en el avance del informe sobre edificios escolares (noviembre de 2019), el 16% de las escuelas tienen problemas de seguridad, mientras que el 70% se alojan en estructuras diseñadas para diferentes usos; con una edad media de 52 años, los edificios no son funcionales para una enseñanza innovadora. Las escuelas italianas no garantizan el derecho a la seguridad, no son sostenibles, no favorecen la pluralidad de estrategias pedagógicas ni el bienestar de los alumnos.

Fuoriclasse in Movimento es una red de 200 escuelas italianas (pero la red se ampliará aún más en septiembre de 2023) unidas para promover el bienestar escolar de los/as alumnos y garantizar el derecho a una educación de calidad para todos/as, con la ambición de contribuir a la renovación de las metodologías e instrumentos con los que se aborda el fenómeno del abandono escolar en Italia. Desde 2011 trabajan juntos y se comprometen en el análisis del fenómeno y en la definición de una intervención eficaz en la lucha contra el abandono escolar.

El proyecto *Fuoriclasse* es una intervención integrada dirigida a alumnado, profesorado y familias. Interviene con actividades de apoyo a la motivación y el aprendizaje, con el fin de garantizar la plena aplicación del derecho a la educación, consagrado en la Convención de la ONU sobre los Derechos del Niño y del Adolescente. El proyecto actúa de forma preventiva con intervenciones educativas dentro y fuera de la escuela. Más concretamente, se propone a las clases IV y V de la escuela primaria y a las clases II y III de la escuela secundaria, con el fin de acompañar la transición de un orden escolar al siguiente.

Gracias a las escuelas y a los partner del proyecto, durante los dos años que dura la intervención se llevan a cabo las siguientes acciones:

- Talleres de motivación: reuniones en horario escolar para apoyar la motivación y la inclusión de los alumnos, mediante la creación de productos comunicativos y eventos de *peer education*.
- Campamentos escolares: una actividad que responde a la necesidad de continuar, en un contexto educativo no formal, el trabajo de construcción de grupos de clase.
- Consejos *Fuoriclasse*: espacios de diálogo permanente entre profesores y alumnos para promover el bienestar escolar. En particular, se trabaja en propuestas de mejora

relacionadas con las dinámicas relacionales, la didáctica, la remodelación de los espacios escolares y la relación escuela/territorio.

- Acompañamiento al estudio: un servicio dedicado a los estudiantes con dificultades de aprendizaje. Las actividades se realizan fuera del horario escolar en los centros educativos de Fuoriclasse, promoviendo una enseñanza vivencial y cooperativa, codiseñada con los centros de referencia.
- Cursos de inclusión: los encuentros pretenden apoyar el aprendizaje del italiano como lengua de estudio y vehículo de cohesión social. También son una oportunidad para experimentar la enseñanza inclusiva mediante la participación del personal docente.
- Cursos para el profesorado: las reuniones apoyan a los profesores mediante actividades de formación y debate para contrarrestar el abandono escolar de los alumnos en riesgo.
- Cursos para familias: los encuentros tienen como objetivo facilitar el diálogo escuela-familia, para promover el desarrollo de una comunidad educativa capaz de combatir el abandono escolar en los territorios.

Todo ello para que el éxito educativo se garantice con el apoyo y la colaboración sinérgica de los adultos de referencia (familias, profesorado, educadores/as) y para basar esta actividad en la consolidación de esta relación.

El proyecto *Fuoriclasse in Movimento* se caracteriza a nivel transversal por la actividad del Consejo de Fuoriclasse, un proceso participativo gestionado por representantes de los profesores y de los alumnos, destinado a identificar soluciones compartidas y a concretar una acción estable de cambio en la escuela. Los representantes trabajan en cuatro ámbitos: a) la remodelación de los espacios escolares (bibliotecas, jardines, aulas laboratorio); b) la renovación de la enseñanza (outdoor educación, aulas abiertas, tiempo de juego); c) el fortalecimiento de las relaciones entre los/as compañeros/as y con los adultos de referencia (circle time, talleres de educación sentimental, sendas contra el acoso); d) la ampliación de las alianzas entre la escuela y el territorio (diálogo con las instituciones, sensibilización de la ciudadanía en materia de derechos de la infancia). Para promover el bienestar del alumnado en la escuela y combatir el abandono escolar, el proyecto se compromete a:

1. Promover el liderazgo y la participación del alumnado: la participación activa de los/as alumnos/as es una verdadera fuerza de cambio capaz de afectar al bienestar de la escuela y de la comunidad. La participación en la escuela es un antídoto contra el abandono escolar y promueve el bienestar de todas las personas. Significa implicar a los/as niños/as y adolescentes en las decisiones que afectan a sus vidas, a las de sus familias, a la comunidad y a la sociedad en general en la que viven.
2. Formar y acompañar al profesorado y equipos directivos en los temas de la enseñanza innovadora y participativa: *Fuoriclasse in Movimento* cuenta con un grupo de más de 30 profesores/as y directores/as de escuelas *supporter*, de toda Italia, que actúan en primera persona como agentes de cambio en sus propios contextos y representan los interlocutores privilegiados de *Save the Children* en el mundo de la escuela. El grupo se creó para apoyar a las escuelas en el cambio, promover la creación de redes, el intercambio y la difusión de prácticas en la lucha contra el abandono escolar y promover el movimiento a nivel territorial y nacional.

Y lo hacen a través de:

- Ciclos de webinars, es decir, encuentros de formación online para el fortalecimiento de la participación en la educación a partir de las propuestas surgidas de los Consejos de Fuoriclasse. Además de una introducción sobre la realización de los Consejos de Fuoriclasse y el papel del profesor-facilitador, el curso incluye reflexiones teóricas y la puesta en común de buenas prácticas para realizar las propuestas sugeridas por los alumnos, centradas en la educación emocional, *outdoor education*, los espacios innovadores para el aprendizaje, la colaboración escuela/territorio.
- La tutoría pedagógica, es decir, la formación online y las vías de codiseño. Los cursos están orientados a la creación de nuevas propuestas pedagógicas y están dirigidos al profesorado según el método de tutoría entre iguales.

Esta iniciativa es la continuación del proyecto de tutoría "Non Da Soli-La Scuola Di Fronte All'emergenza: La Didattica A Distanza" puesto en marcha en 2020 en los primeros meses del lockdown tras la pandemia de Covid-19 y continuado durante el curso escolar 2020/21 en colaboración con el Departamento de Ciencias Humanas para la Educación de la

Universidad de Milán-Bicocca y el Movimento di Cooperazione Educativa (MCE). El diseño y puesta en práctica de la tutoría se refiere a cinco funciones formativas principales: a) facilitar la capacidad del profesorado para observar, documentar y analizar su propia práctica profesional y saber reflexionar sobre la eficacia y el sentido de la misma; b) apoyar la capacidad de diseñar y evaluar propuestas de enseñanza que activen aprendizajes significativos y que fomenten un papel activo del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje; c) proporcionar apoyo emocional en momentos de dificultad profesional del profesorado; d) fomentar la participación continuada del profesorado en momentos de trabajo colectivo y coenseñanza para facilitar formas de planificación compartida; e) apoyar la capacidad de los centros educativos para analizar sus necesidades formativas y profesionales y establecer itinerarios de acompañamiento para los profesores coherentes con dichas necesidades.

Los itinerarios de tutoría prevén dos fases principales: la fase inicial se refiere al análisis de las necesidades de formación y a la definición de los objetivos compartidos con el profesorado implicado; la segunda fase se centra en un trabajo colaborativo de planificación y análisis de las prácticas docentes:

- Construir redes locales y nacionales para reforzar el intercambio de buenas prácticas entre los centros escolares sobre la enseñanza innovadora: esto se lleva a cabo en *Learning café territoriales*, que también prevé la participación de otros centros, asociaciones, instituciones, autoridades locales, con el objetivo de comparar las buenas prácticas experimentadas sobre el terreno y compartirlas con colegas de otras ciudades. Estos encuentros permiten comparar e intercambiar sobre temas específicos elegidos por los territorios y vinculados al tema "escuela y didáctica". O a través de las Mesas Comunitarias Territoriales: esta iniciativa se desarrolla sólo en determinados contextos estratégicos (10 en el trienio 2021-2024), con el objetivo de apoyar a los centros educativos en la puesta en marcha y sostenimiento de pactos comunitarios educativos dirigidos a la construcción de alianzas territoriales con instituciones profit, non profit y locales. Por último, con la animación de la community nacional: una actividad en línea que permite difundir lo aprendido e intercambiar puntos de vista entre pares sobre las metodologías participativas en el ámbito educativo y didáctico, aprovechando diversas herramientas digitales como el newsletter, los perfiles sociales, la plataforma del proyecto y un servicio de mensajería sobre el tema de la participación en la escuela. Se organizan seminarios

nacionales: actos de conclusión del proyecto para destacar las buenas prácticas aplicadas y el impacto del Movimiento en el bienestar escolar y la lucha contra el abandono escolar.

- Crear una comunidad educativa: a través de las reuniones del Consejo Fuoriclasse, los/as niños/as y jóvenes desarrollan su capacidad de observación e intervención en su entorno, aprendiendo a superar sus propias necesidades individuales en nombre de un interés colectivo superior, que aportará bienestar no sólo a la clase, sino a toda la comunidad escolar. Para apoyar a los centros educativos en la puesta en marcha y mantenimiento de alianzas territoriales con instituciones lucrativas, no lucrativas y locales con el objetivo de combatir el abandono escolar y la pobreza educativa, colaboramos en la elaboración de Pactos de Comunidad Educativa.

El Pacto de la Comunidad Educativa es una herramienta introducida por el Ministerio de Educación en junio de 2020 para dar a las autoridades locales, a las instituciones públicas y privadas, a las realidades del Tercer Sector y a las escuelas la oportunidad de firmar acuerdos específicos, reforzando la alianza escuela-familia y la alianza entre la escuela y toda la comunidad educativa y territorial para definir los aspectos de implementación de los proyectos didácticos, educativos y pedagógicos también vinculados a las especificidades territoriales. Uno de los principales objetivos del pacto comunitario es prevenir y combatir la pobreza educativa y el abandono escolar a través de un enfoque participativo, cooperativo y solidario de todos los actores del ámbito (escuelas, instituciones, asociaciones y organizaciones non profit, museos, sujetos privados...) que se comprometen a valorizar y sistematizar todas las experiencias y recursos del territorio para garantizar un modelo educativo orientado a la cooperación.

4.2 Im-Possibile 2022: Construyendo el futuro

El Proyecto Im-possibile 2022 se presentó en un evento, del 19 al 22 de mayo en Roma, para promover un espacio de debate sobre los derechos de niñas, niños y adolescentes, con el objetivo de compartir propuestas y acciones concretas para superar las desigualdades que la pandemia ha generado o agravado. El proyecto Im-Possible2022 analiza 6 *brief*

relevantes para la infancia y la juventud: conflictos, ambiente y clima, migraciones, talento, pobreza educativa y pobreza educativa digital, territorio. En el ámbito del abandono escolar el programa prevé concretamente:

1. Estructurar un plan operativo integrado, con las autoridades locales y el tercer sector, para alcanzar en 2027 el nivel esencial en cada municipio de 33 plazas por cada 100 niños en guarderías y servicios de educación infantil.
2. Activar progresivamente la educación a tiempo completo en todas las escuelas primarias para reducir los retrasos educativos y activar el servicio de comedor escolar en todos los centros de preescolar y primaria. En el caso de los centros de enseñanza secundaria, apertura de los centros por la tarde para actividades educativas extraescolares.
3. Aprobar la ley de seguridad escolar, actualmente en debate en el Parlamento, para lograr espacios de aprendizaje seguros, de calidad y energéticamente sostenibles, transformando cada edificio escolar en una comunidad energética renovable y solidaria y garantizando la plena integración de los niños y adolescentes con necesidades educativas especiales.
4. Poner en marcha la *Child Guarantee* con un compromiso de al menos el 10% del Fondo Social Europeo Plus (duplicando el umbral mínimo del 5% previsto a nivel europeo) por un total de al menos 1.270 millones de euros en medidas de apoyo a los/as niños/as y adolescentes en situación de pobreza absoluta. Financiar, en este contexto, planes personalizados de lucha contra la pobreza educativa, la brecha digital y el abandono, de acuerdo con lo previsto en el V Plan de Infancia y Adolescencia (medida 17).
5. Apoyar, de forma estructurada, la construcción de planes de desarrollo educativo territorial en el marco de "pactos educativos comunitarios", con la contribución del Fondo Nacional de Lucha contra la Pobreza Educativa, para complementar la oferta curricular y extracurricular.
6. Crear itinerarios de formación e inserción laboral dedicados a los/as menores y jóvenes adultos fuera de la familia, en particular los/as menores extranjeros no acompañados y los chicos y chicas que salen de las comunidades de acogida y definir actividades de tutoría y coaching para promover la inserción laboral.

Se pueden diseñar alianzas en torno al tema de la justicia social, medioambiental, educativa y económica, capaces de lograr objetivos de cambio concretos y duraderos: este es el objetivo de los días imposibles promovidos por Save the Children.

CAPÍTULO V

El abandono escolar: algunas investigaciones del fenómeno en Italia

La medición correcta de la magnitud de un fenómeno es, sin duda, decisiva para poner de manifiesto el problema y poner en marcha políticas y estrategias de intervención. Sin embargo, para que las acciones sean efectivas, es esencial investigar el punto de vista de los protagonistas, principalmente el alumnado, pero también el profesorado y las familias.

Cada vez más, la investigación sobre el abandono escolar tiende a ir más allá del análisis numérico para incluir las voces y experiencias de los protagonistas (Gallagher, 2002; Jeffries et al., 2002; Bridgeland et al., 2006; Batini, 2014; Bunting y Moshuus, 2017).

Uno de los principales aspectos relacionados con la comprensión del fenómeno es el conocimiento de los factores de riesgo asociados a él, en el que influyen varios factores. La bibliografía internacional suele identificar cuatro clases de factores de riesgo:

- Factores individuales.
- Factores educativos.
- Factores familiares.
- Factores socioeconómicos.

Actuar exclusivamente sobre los factores de riesgo individuales, es decir, centrados en el alumnado, no ha resultado útil para crear intervenciones de prevención eficaces (Jimerson et al., 2000; Dynarski y Gleason, 2002), al contrario, los programas que han demostrado ser más eficaces suelen incluir varias estrategias de actuación (Glogowski, 2015).

Por otro lado, si actuar sobre factores de carácter estructural (como, por ejemplo, el estatus socioeconómico) es más difícil, sobre otros, como la capacidad de autorregulación en el aprendizaje, el bienestar en el contexto de enseñanza- aprendizaje, la red de relaciones con el grupo de pares y el profesorado, es posible (Alivernini et al., 2017). De hecho, los estudios sugieren un enfoque más ecológico y holístico. En particular, la relación alumnado-profesorado es crucial tanto para comprender las razones del abandono escolar como para desarrollar intervenciones más eficaces en el contexto escolar (Davis y Dupper, 2004; Tyler y Lofstrom, 2009).

Hace tiempo que se sabe, por ejemplo, que las expectativas positivas del profesorado influyen en el éxito educativo (Rosenthal, 1973). Además, diversos estudios han confirmado que las actitudes y el comportamiento de los/as docentes así como la calidad de la relación, tienen un impacto significativo en los resultados educativos (Fredriksen y Rhodes, 2004; Fortin et al., 2006; Englund et al., 2008) y en la desvinculación y el abandono (Pierce, 1994; Bennacer, 2000; Potvin y Paradis, 2000; Christenson et al., 2001; Vellos y Vadeboncoeur, 2015; Nairz-Wirth y Feldmann, 2017).

En este sentido en los siguientes párrafos examinaremos algunos documentos sobre la situación del abandono escolar en Italia según la opinión del alumnado, profesorado y familias: el primer trabajo es la tesis doctoral de la Dra Montagnani (2015), de la Universidad de Pisa titulado “El servicio social de apoyo a la escuela para la prevención del fenómeno de la dispersión escolar. Un estudio en el municipio de Capannori (Lucca) que estudia el fenómeno del abandono escolar desde el punto de vista del profesorado. El segundo trabajo es una publicación de la Universidad de Perugia. Seguiremos con el estudio de otras publicaciones más recientes que abordan el mismo planteamiento.

En el primer documento se reconoce el Servicio Social Territorial como socio privilegiado de la escuela, para ayudar a las familias, en la prevención del malestar y el abandono escolar. Sin embargo, según la autora, es necesario crear las condiciones que permitan trabajar realmente en sinergia y con un enfoque integrado, especialmente en dinámicas complejas como las del abandono escolar. Probablemente falta un espacio de reflexión e intercambio en el que las escuelas y los servicios sociales puedan dialogar y reconocerse mutuamente. De hecho, el profesorado necesita el apoyo de los servicios sociales territoriales; ambos no son intercambiables, sino que se complementan, cada uno por su propia competencia y riqueza profesional. La escuela debería interactuar con el territorio y

los agentes presentes y formar parte de una red de operadores de los distintos organismos sociales y educativos capaces de realizar, de forma diferenciada y al mismo tiempo ordenada, tareas de ayuda y protección de los/as menores en dificultad. El servicio social forma parte de esta red y es el socio ideal para identificar las situaciones de malestar, a través de una lectura de la realidad de forma sistémica y holística. De hecho, el malestar escolar surge en la escuela, pero sus raíces se encuentran en la interacción entre variables individuales, sociales y relacionales (Brophy, 1999). Mancini y Gabrielli (1998) lo definieron como un estado emocional no relacionado significativamente con trastornos psicopatológicos, lingüísticos o de retraso cognitivo, que se manifiesta a través de un conjunto de comportamientos disfuncionales, que no permiten al sujeto vivir adecuadamente las actividades del aula y aprender con éxito, utilizando el máximo de sus capacidades cognitivas, afectivas y relacionales.

Sin embargo, la colaboración entre la escuela y los servicios sociales sigue siendo difícil: el diálogo, la cooperación y el reconocimiento mutuo es débil, esporádica y ocasional, y el panorama se complica por la falta de recursos, los recortes en el personal y las necesidades cada vez más complejas y multidimensionales. En general, la escuela debería jugar un papel fundamental en la lectura oportuna de las alarmas que aparecen entre los más jóvenes; sin embargo, ocurre que, a menudo, se encuentra un profesorado poco preparado para afrontar estas dinámicas y a veces, la escuela no consigue acoger adecuadamente a los/as jóvenes convirtiéndose ella misma en productora de malestar (Marsella, 2003).

Si la escuela y el profesorado son figuras clave en la identificación de las señales de alarma, resulta fundamental la alianza con las familias. En este sentido los servicios sociales territoriales trabajan en las relaciones constructivas, promueven el cambio y el bienestar, potencian a la familia en su papel, habilidades y competencias educativas. La idea de que la cooperación entre los servicios sociales, las familias y la escuela es un factor fundamental para la formación integral de las personas, sobre todo en situación de potencial riesgo de exclusión, es la base de la propuesta de la investigación de la Dra. Montagnani que, a través de una entrevista al profesorado, 8 de la escuela primaria y 8 de la escuela secundaria de primer grado (ESO), ha querido estudiar seis específicas dimensiones:

- a. El conocimiento del abandono escolar y su definición. En este caso sólo una parte de los entrevistados fue capaz de dar una definición completa y exhaustiva incluyendo las múltiples dimensiones que subyacen al fenómeno.
- b. El conocimiento de los factores que causan el abandono escolar. Para los entrevistados el alumnado más expuesto es el que vive en contextos culturales y sociofamiliares vulnerables y frágiles. Todos los entrevistados reconocen la centralidad de la familia y la influencia del contexto en su trayectoria escolar.
- c. El conocimiento de las estrategias para prevenir y abordar el abandono escolar. En este caso, se detecta que hay una predominancia de estrategias implementadas de tipo individual, para motivar al alumnado a nivel personal a seguir con los estudios. Se reconoció la importancia de la participación de la familia y algunos informaron de la implicación de los servicios sociales, pero sólo uno de ellos lo mencionó en términos de colaboración habitual. Los otros dos profesores consideraron oportuno recurrir a los servicios sociales, pero sólo después de múltiples intentos tanto con el alumno como con su familia. Lo que surge es la tendencia a hacerse cargo personalmente del problema tratando de resolverlo por sus propios medios: la participación de la familia sigue siendo secundaria, aunque todo el profesorado reconoció su centralidad en la determinación de los factores de riesgo sobre la trayectoria escolar.
- d. El conocimiento del territorio. En cuanto al territorio, el municipio donde se ha desarrollado la investigación es muy activo y atento a las políticas de infancia y adolescencia. Hay muchos proyectos activados pero el profesorado está poco informado y de hecho conoce solo unas pocas iniciativas.
- e. Las sugerencias para la prevención del fenómeno. Se expresó la necesidad de crear un centro extraescolar o comunitario, preferiblemente dentro del instituto. Esta necesidad surge de la conciencia de que muchos/as niños/as y jóvenes en situación de riesgo no tienen otras oportunidades de socialización aparte del contexto escolar.
- f. La opinión sobre las relaciones entre la escuela y los servicios sociales. De las entrevistas resulta fundamental fomentar las relaciones de colaboración, promover espacios de discusión y diálogo entre los servicios sociales y las escuelas, entre el profesorado y los/as trabajadores/as sociales, además, es importante compartir lógicas operativas comunes y la construcción de protocolos y acuerdos. El componente prejuicioso sigue siendo muy fuerte, como se desprende de las entrevistas, y dificulta el trabajo conjunto en el territorio. La responsabilidad de una

colaboración que se sigue retrasando es imputable a ambas partes. Los servicios sociales necesitan definirse, reflexionar sobre su organización y tener más estabilidad, mientras que la escuela necesita abrirse al territorio, conocer la función preventiva y promocional de los servicios sociales.

El segundo documento es proporcionado por la cátedra de Pedagogía Experimental del Departamento de FISSUF de la Universidad de Perugia, que en el ámbito de la asignatura Metodología de la investigación, observación y evaluación educativa, realizó, en el año académico 2017-2018, una encuesta dirigida al alumnado, profesorado y familias sobre el tema del abandono escolar y la evaluación de la consistencia del fenómeno en la región italiana de Umbría. La encuesta se realizó mediante tres cuestionarios, diferenciados por el tipo de muestra, elaborados por el equipo de investigación, cuyas dimensiones clave a investigar eran:

1. La experiencia directa del abandono escolar.
2. El conocimiento personal del fenómeno del abandono escolar.
3. El conocimiento acerca de los factores de riesgo, es decir, las causas y las motivaciones que, en la perspectiva de los encuestados, predisponen al alumnado a abandonar el itinerario escolar normal.
4. La evaluación de la eficacia de las diferentes medidas de prevención y contraste y el reconocimiento de las acciones efectivamente puestas en marcha por los centros escolares.
5. La percepción de la difusión del fenómeno en diferentes territorios.

La encuesta se realizó con un total de 1.713 alumnos/as de trece centros de enseñanza secundaria de primer grado (ESO) y veinte de bachillerato distribuidos por toda Umbría, 183 familiares y 367 docentes.

La primera sección del cuestionario pretendía investigar hasta qué punto el alumnado, el profesorado y las familias tienen experiencia directa con el problema. La mayoría del profesorado (78,5%) y del alumnado (56,1%) dieron una respuesta afirmativa, mientras que el 78,7% de los familiares declararon no conocer a ninguna persona con intención de abandonar los estudios. Es principalmente el profesorado que imparte en bachillerato el que

conoce a alumnado con intención de abandonar la escuela: el 86,7% frente al 68% del profesorado de formación profesional. La situación es similar en el caso de los estudiantes: el 61% de los que asisten al bachillerato aseguran conocer personas que quieren abandonar los estudios, frente al 46,6% de los que asisten a la formación profesional. Esto refleja la mayor incidencia del problema dentro de este nivel escolar, especialmente en los dos primeros años del ciclo educativo. En la pregunta directa al alumnado sobre su intención de abandonar los estudios, encontramos que entre el estudiantado de primer ciclo de secundaria (ESO), el 26,3% había pensado en hacerlo, frente al 35,6% de los estudiantes de segundo ciclo (Scierri y Nitti, 2018). Analizando la distribución de las respuestas dadas por los estudiantes de bachillerato, casi la mitad pensó en abandonar los estudios (48,8%), de los cuales el 13,5% dijeron que lo pensaban a menudo. Los porcentajes relacionados con la idea de abandonar los estudios disminuyen entre los encuestados que pertenecen a un instituto técnico (36,6%) y a un instituto de enseñanza profesional (30,4%). Los datos muestran, en general, que aproximadamente uno de cada tres estudiantes de secundaria ha pensado en abandonar los estudios, y en resumen, en relación con la experiencia directa del fenómeno de la dispersión escolar, lo que se desprende es que el profesorado y el alumnado están muy familiarizados con esta realidad, mientras que las familias no lo están. Avanzando en el conocimiento sobre el fenómeno y para averiguar a qué categorías de alumnado se asocia el concepto de abandono escolar, se identificaron doce categorías temáticas y se pidió a los encuestados que calificaran -en una escala de Likert- el grado de relación de cada una de ellas. A partir de las respuestas dadas por el alumnado, es posible observar que las tres primeras categorías son: "retiro", "no asistencia" y "fracaso". "Abandono" y "no asistencia" se encuentran también entre las dos primeras categorías reconocidas como asociadas al abandono escolar por parte del profesorado y de las familias. Sin embargo, el profesorado asocia al fenómeno el factor de que al alumnado no le guste la escuela más que no estar interesado en la educación. Se refleja, además, una confusión terminológica, también presente en los informes y estadísticas oficiales, que tiende a equiparar el abandono con la dispersión escolar, subestimando así un fenómeno más amplio que incluye también a quienes, aun estando presentes en el sistema educativo, no logran completar su educación en la forma y tiempo más satisfactorios para su desarrollo personal y profesional. Seguidamente se pretendía evaluar la percepción de los factores de riesgo que pueden estar asociados al abandono escolar. El profesorado tiende a asociar al fenómeno características personales del alumnado ("estar desmotivado" y "tener baja autoestima") mientras que las familias tienden a asociar el abandono escolar con factores

de contexto familiar ("entorno familiar que no valora los logros escolares" y "amistad con compañeros/as poco interesados/as en la escuela"). Lo que es interesante subrayar es que los tres grupos de encuestados coinciden en identificar la baja motivación para estudiar como uno de los principales factores de riesgo relacionados con el abandono. La cuarta sección del cuestionario se refiere, en primer lugar, a las medidas de prevención y lucha contra el abandono escolar, reconocidas como eficaces y en segundo lugar, aplicadas en los centros de los participantes. En este caso, se observa una coincidencia sustancial entre el alumnado y las familias a la hora de reconocer la eficacia de:

- a. Lecciones innovadoras y atractivas.
- b. Herramientas didácticas para fomentar la participación del alumnado.
- c. Experiencias concretas de aprendizaje.

El profesorado reconoce además la tutoría, los cursos de apoyo individual y los cursos para el desarrollo personal y social como las acciones más eficaces.

Si, por lo tanto, el alumnado y las familias están de acuerdo en que es más efectivo actuar sobre la didáctica, en la dirección de una mayor implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los/as docentes creen que puede dar resultados más efectivos actuar sobre el alumnado, en términos de un mayor apoyo individual. En segundo lugar, se preguntó qué acciones se aplicaban en su centro. Comparando las respuestas es posible notar que la principal acción implementada es el control de la asistencia a la escuela; acción que, desde el punto de vista del alumnado, está entre las menos útiles, junto con los cursos extraescolares de apoyo.

Por último, es interesante observar que existe una percepción diferente entre docentes y estudiantado en cuanto a la aplicación de lecciones innovadoras y atractivas, experiencias de aprendizaje concretas y herramientas de enseñanza-aprendizaje. Más del 70% del profesorado cree que aplican estos enfoques pedagógicos en su centro, sin embargo, sólo alrededor de la mitad del alumnado cree que se aplican.

La última sección del cuestionario está destinada a detectar la estimación del fenómeno del abandono escolar conectada con los diferentes territorios: desde el más cercano, como es el centro escolar al que pertenecen, hasta el contexto regional y el nacional. La encuesta realizada al alumnado muestra que su tendencia a considerar la dispersión escolar está

menos extendida en el contexto más cercano, es decir, su propio centro educativo y es más sustancial a nivel regional y nacional, así como se puede ver en la tabla 1.

Tabla 1

Percepción subjetiva de la prevalencia de la dispersión escolar según el alumnado

Nivel	Media	Porcentaje*
En la propia escuela	3,4	13,60%
En su región	4,7	18,80%
En Italia	5,9	23,60%

*en relación con una clase de 25 alumnos

Para las familias en la escuela de sus hijos/as, la dispersión escolar tiene una prevalencia del 14,4%; para el profesorado, en la escuela en la que enseñan, la prevalencia es de alrededor del 9% (véase tabla 2).

Tabla 2

Percepción subjetiva de la prevalencia de la dispersión escolar (profesorado y familias)

Nivel	Media Familias	Media Profesorado
En la propia escuela	14,40%	8,98%
En su región	26,09%	18,80%
En Italia	39,08%	27,38%

Nota: Fuente Publicación Scierri & Nitti (2018)

Para terminar, en el cuestionario dirigido al profesorado hay otro apartado dedicado a la formación sobre el tema del abandono. El 65,6% declara no haber participado nunca en una formación sobre el tema. En segundo lugar, se preguntó a los que asistieron a cursos de formación sobre el tema, qué utilidad creen que tuvieron. La opinión es bastante positiva: en general, el 43,3% los considera bastante útiles, el 26,1% muy útiles y el 7,6% notablemente útiles. Por último, el 28,8% declaró estar muy interesado en profundizar y el 17,3% notablemente interesado en hacerlo.

El abandono escolar prematuro es uno de los problemas más urgentes del sistema educativo italiano, con consecuencias significativas y a menudo duraderas en la vida de los/as jóvenes. Hemos visto cómo en los últimos años se han desarrollado varios proyectos e iniciativas para contrarrestar esta preocupante tendencia, y muchas investigaciones han analizado el problema desde diferentes perspectivas, pero aún queda mucho trabajo por hacer y es especialmente importante analizar el problema a nivel local para poder ofrecer soluciones concretas y específicas.

SEGUNDA PARTE

CAPÍTULO VI

Los estudios

6.1 Estudio 1: Actitudes hacia el centro escolar y la educación como factor de riesgo o protector hacia el abandono escolar

6.1.1 Introducción

En el mundo actual, el abandono escolar se destaca como uno de los principales problemas sociales, ya que obstaculiza las oportunidades de progreso tanto a nivel individual como colectivo, siendo además un problema que tiene múltiples causas (Chalacán-Velásquez y Delgado-Portilla, 2020). Lamentablemente, según datos de Istat (2021), 1 de cada 4 jóvenes en Italia experimenta una situación de desinterés en emprender un camino laboral o educativo. Otros datos, procedentes de Eurostat, indican que, en 2022, el 11,5% de los jóvenes italianos de entre 18 y 24 años abandonaron prematuramente la escuela y se detuvieron en la escuela secundaria. Se trata de una cifra importante, teniendo en cuenta que la media europea es del 9,6% y esto hace que Italia se encuentre al final del ranking. Este estudio presenta los resultados de una investigación cuyo objetivo es comprender cuáles son los principales problemas que destaca el alumnado y cuál es su visión de la escuela, de la educación y de cómo la viven, con el propósito de dar indicaciones sobre posibles formas de prevenir el riesgo de abandono escolar y proporcionar posibles indicadores de riesgo y factores protectores en los que apoyarse para contrarrestar el fenómeno del abandono escolar.

6.1.2 Método

Se trata de un cuestionario validado por expertas en el tema y por tanto, una metodología cuantitativa cuyo enfoque de investigación se centra en la recopilación y análisis de datos numéricos para entender patrones, relaciones y tendencias en un fenómeno. Se enfoca en una realidad observable, medible y precisa, y busca establecer una relación de causa-efecto entre dos fenómenos (Cárdena, 2018). El cuestionario lo contestaron estudiantes de ESO de la zona de Mesina. Se realizó un análisis de la información, buscando describir a través de las respuestas las opiniones, percepciones y actitudes de las y los participantes acerca del abandono escolar.

El tratamiento estadístico de los datos se realizó con el programa informático Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 28.0.0. Se realizaron cálculos estadísticos descriptivos y tablas de frecuencia. En consecuencia, se analizaron tablas de contingencia con el fin de verificar la relación entre determinadas variables.

6.1.3 Descripción del contexto

Mesina es una ciudad situada en el ángulo nordeste de Sicilia, enfrente de Regio de Calabria, junto al mar y al homónimo estrecho de Mesina. Existe una presencia en el tejido económico de industrias de alta tecnología y niveles de empleo medio-alto (Acciaierie del Tirreno, Edipower, Raffineria Mediterranea), junto con una amplia red de pequeñas y medianas empresas artesanales y comerciales. Respecto al ámbito educativo, los centros escolares tienen alumnado de distintos municipios, por lo que el perfil histórico, cultural y social de los usuarios es bastante variado. Las familias pertenecen en su mayoría a un segmento económico medio o medio-alto; culturalmente el nivel de las familias es medio-alto. Esto implica la posibilidad de: planificar actividades para ampliar la oferta educativa también con la contribución de las familias, contar con un buen nivel básico de los alumnos entrantes, contar con los recursos profesionales y relacionales de las familias. La participación de las familias en la vida escolar es, en general, proactiva y constructiva: por eso no se dan excesivos casos de abandono escolar. En algunos casos, las elevadas expectativas de las familias no tienen debidamente en cuenta el tiempo necesario para que los alumnos alcancen altos niveles de competencia, lo que genera ansiedad y dificultades de rendimiento. Las instituciones en las que se han evaluado han creado una comunidad

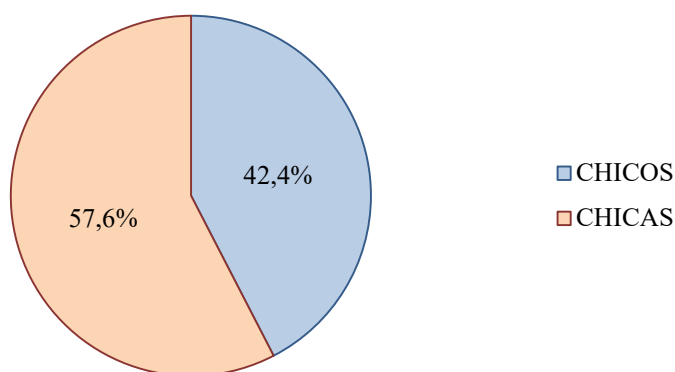
escolar que a lo largo de los años ha tenido como objetivo la educación intelectual, moral y social de los jóvenes, con referencia a los principios democráticos de la Constitución italiana. Son referentes culturales y educativos en su territorio. La zona de referencia a nivel comunitario es rica en organizaciones y asociaciones culturales, de voluntariado y medioambientales, con las que siempre han establecido relaciones de colaboración, y los centros siempre han aprovechado la disponibilidad de expertos para cualquier iniciativa adicional. Las dos realidades económicas de referencia se ven afectadas por la crisis actual, lo que significa que los recursos y las ayudas económicas sólo están disponibles parcialmente.

6.1.4 Muestra

A continuación, se realiza una descripción de las variables sociodemográficas más significativas de la muestra, compuesta por 498 alumnos y alumnas.

Figura 4

Variables sociodemográficas de la muestra: Género



Nota: Elaboración propia

En concreto, de los 498 alumnos, 287 (57,6%) son chicas y 211 (42,4%) son chicos. Podemos observar el género de los estudiantes según curso y nacionalidad (ver Figura 4).

Tabla 3*Variables sociodemográficas de la muestra: Género, curso y nacionalidad*

BIENIO		TRIENNIO		TOTAL
Italianos	Extranjeros	Italianos	Extranjeros	
<i>Chicos</i>		<i>Chicos</i>		
93	1	115	2	211
<i>Chicas</i>		<i>Chicas</i>		
106	1	175	5	287
199	2	290	7	498
201		297		

Nota: Elaboración propia

Como podemos ver en la Tabla 3 el número de estudiantes matriculados son 201 en el curso de dos años (107 mujeres, incluida una persona de diferente nacionalidad, y 94 hombres, incluido un chico de diferente nacionalidad) y 297 en el curso de tres años (180 mujeres, incluidas 5 personas de diferente nacionalidad, y 117 hombres, incluidos 2 jóvenes de diferente nacionalidad). Las personas de diferente nacionalidad como hemos comprobado son sólo 9 en todo el instituto; la distribución entre alumnos y alumnas muestra que la elección de un itinerario de bachillerato suele ser una prerrogativa más elegida por mujeres, ya que los jóvenes de género masculino suelen inclinarse más por un instituto técnico y/o profesional. Recientemente se ha aprobado el Texto Unificado (21 de julio de 2021) de las propuestas de ley sobre la redefinición de la misión y la reorganización de los institutos técnicos superiores en aplicación del Plan Nacional de recuperación y resiliencia. La Academia Its se implantará con el objetivo de establecer un canal de formación de postgrado de dos años, paralelo al universitario, que deberá trabajar en sinergia con las empresas, que se convierten, de hecho, en el punto de referencia del sistema. Se trata de un resultado muy importante que ayudará cada vez más a los jóvenes y a las familias, así como al sistema productivo del país, ya que este Texto no revoluciona ni anula el sistema de formación, sino que lo ayuda a crecer respondiendo a las necesidades de las nuevas figuras profesionales, mejorando la orientación y el conocimiento de las herramientas pedagógicas, así como la capacidad de gasto de la cualificación.

Tabla 4*Variables sociodemográficas de la muestra: edad*

		Frecuencia	Porcentaje	Válido Porcentaje	Acumulado Porcentaje
Válido	Hasta el 14	19	3,8	3,8	3,8
	14-16	193	38,8	38,8	42,6
	16-18	246	49,4	49,4	92,0
	Más de 18	40	8,0	8,0	100,0
	Total	498	100,0	100,0	

Con respecto a la variable de la edad (ver Tabla 4), el grupo se subdividió en 4 subgrupos, podemos ver que el grupo hasta los 14 años representa el 3,8% ($n = 19$), de 14 a 16 años el 38,8% ($n = 193$), el grupo más numeroso, la mitad de la muestra que tienen entre 16 a 18 años, un 49,4% ($n = 246$), y el grupo de más de 18 años representa un 8% ($n = 40$).

Tabla 5*Variables sociodemográficas de la muestra: Clase a la que asiste el estudiantado*

		Frecuencia	Porcentaje	Válido Porcentaje	Acumulado Porcentaje
Válido	1º año	102	20,5	20,5	20,5
	2º año	99	19,9	19,9	40,4
	3er año	92	18,5	18,5	58,8
	4º año	110	22,1	22,1	80,9
	5º año	95	19,1	19,1	100,0
	Total	498	100,0	100,0	

Nota: Elaboración propia

Los porcentajes relativos a la matriculación en las distintas clases son bastante homogéneos, todos ellos en torno al 20% con casi 100 matriculaciones al año. El primer año representa un 20,5% ($n = 102$), el segundo año el 19,9% ($n = 99$), el tercer año un 18,5% ($n = 92$), cuarto año el 22,1% ($n = 110$) y en quinto año un 19,1% ($n = 95$).

Tabla 6*Variables sociodemográficas de la muestra: Ámbito al que asiste el estudiantado*

	Liceo Científico	Liceo Ciencias Aplicadas	Liceo Lingüístico	Total
1° año	41	37	24	201
2° año	39	37	23	
3° año	27	43	22	297
4° año	42	48	20	
5° año	24	47	24	
TOTAL	173	212	113	498

Nota: Elaboración propia

Teniendo en cuenta la Tabla 6, la oferta educativa que propone la escuela para introducir los nuevos cursos de ciencias aplicadas y lingüísticas abarca las diferentes necesidades de los usuarios. El Liceo Lingüístico ($n = 113$) tiene dificultades para despegar en comparación con los cursos clásicos de ciencias ($n = 385$) (Liceo Científico con 173 alumnas y alumnos y el Liceo de Ciencias Aplicadas con 212 estudiantes); el alumnado tiene miedo de estudiar tres lenguas extranjeras, sobre todo el español, que tendrán que empezar de cero sin ninguna base, a diferencia del inglés y el francés, que son asignaturas del plan de estudios de los Institutos de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.). Sin embargo, estos últimos años, para superar estas dificultades y gracias a la cooperación entre Primaria y Secundaria, se ha planteado en Primaria incluir el estudio del español como asignatura curricular para los niños de 11 a 13 años, y proyectos extracurriculares de tarde con profesorado de español para los niños de 8 a 10 años.

Tabla 7*Variables sociodemográficas de la muestra: Matrícula, Género y Curso*

TIPO DE INSCRIPCIÓN	BIENIO		TRIENNIO		TOTAL
<i>Primera inscripción</i>	191		279		470
<i>Repetidores</i>	5	1 chico	3	1 chico	8
		4 chicas		2 chicas	
<i>Transferido</i>	5	4 chicos	15	10 chicos	20
		1 chica		5 chicas	
<i>Repetición transferida</i>	0		0		0
TOTAL	201		297		498

Nota: Elaboración propia

Teniendo en cuenta la Tabla 7 podemos observar que hay muy pocos repetidores (1,6%; $n = 8$) y estudiantes transferidos (4%; $n = 20$). Respecto al género, son un número escaso de repetidoras, pero en ambos casos, tanto en bienio como en trienio, el porcentaje de repetidoras mujeres es de un 75% ($n = 6$), mientras que en los repetidores hombres es de un 25% ($n = 2$), esto significa que las chicas, aunque estén sujetas a fracasos, prefieren permanecer en el mismo centro y, por tanto, vinculadas de alguna manera a un contexto escolar que ya conocen, o vinculadas por los lazos afectivos y relacionales entre compañeros y/o figuras educativas de la escuela. De los 20 alumnos y alumnas transferidos, 14 (70%) son hombres y 6 (20%) mujeres. A diferencia de las chicas, los chicos son más propensos a cambiar de entorno escolar si fracasan en la escuela.

Teniendo en cuenta la Tabla 8 (Variables sociodemográficas de la muestra: País de Procedencia) el porcentaje de alumnos de otra nacionalidad es muy pequeño (1,8%; $n = 9$) y el 98,2% ($n = 489$) tienen la nacionalidad italiana.

Tabla 8*Variables sociodemográficas de la muestra: País de Procedencia*

		Frecuencia	Porcentaje	Válido Porcentaje	Acumulado Porcentaje
Válido	Italia	489	98,2	98,2	98,2
	Otros	9	1,8	1,8	100,0
	Total	498	100,0	100,0	

Nota: Elaboración propia**Tabla 9***Variables sociodemográficas de la muestra: País de Procedencia, Sexo y Curso*

Extranjeros	Chicos	Chicas	Total	
1° año	1		2	BIENIO
2° año		1		
3° año	1	1	7	TRIENNIO
4° año		2		
5° año	1	2		
Total	3	6	9	

Nota: Elaboración propia

Respecto al país de procedencia, sexo y curso (ver Tabla 9), el 66,7% (n = 6) de alumnado de otros países son chicas, mientras que el 33,3% (3) son chicos. Podemos ver que en el quinto año es dónde más hay (1 chico y dos chicas). Y respecto al curso, sí que hay diferencias, ya que, de 9 alumnas y alumnos, 7 estudiantes (77,8%) son de trienio y 2 (22,2%) estudiantes de bienio.

Tabla 10*Variables sociodemográficas de la muestra: Nota Media*

Media	Mediana	Moda	Desviación estándar
8,6	9	9	1,1

Nota: Elaboración propia

En cuanto al promedio de notas en la escuela secundaria superior obligatoria (ver Tabla 10). La media de notas es de 8,6 y esto confirma la presencia de alumnado con una buena preparación básica y bien motivados para el estudio. Pero como se trata de una cifra muy indicativa, habría que determinar otros índices estadísticos. Para describir correctamente una variable, no basta con utilizar una media estadística como la media aritmética o la mediana. Estos índices, aunque son muy importantes para resumir una distribución estadística, sólo proporcionan una visión parcial de la distribución de la variable analizada. Por esta razón, siempre es importante combinar los índices de posición con un índice de variabilidad, como la desviación estándar. De hecho, la media se utiliza para medir el centro de gravedad de la distribución, pero no es suficiente por sí sola para describir adecuadamente la distribución de una variable cuantitativa. No dice nada sobre la variabilidad de los datos. Para compensar esto, existe la desviación estándar, que se utiliza precisamente para medir lo lejos que están las unidades estadísticas de la media. El valor de la desviación estándar, en nuestro caso, es bastante alto y esto implica que el rango en el que varían los valores no es muy estrecho sino más bien amplio. Esto demuestra que la institución recibe una población diversificada y es cuidadosa en la organización escolar y en la creación de las clases para evitar una distribución errónea que pueda crear falta de homogeneidad.

6.1.5 Instrumento

El cuestionario fue extraído del Proyecto Institucional del VI Plan de Infancia y Adolescencia ex L.285 /97 del área de servicios escolares y educativos del Ayuntamiento de Milán "Manchi solo tu: percorsi di integrazione e prevenzione alla dispersione scolastica" (Sólo faltas tú: caminos de integración y prevención de la dispersión escolar), con la colaboración de cooperativas, fundaciones y asociaciones educativas, como la Fondazione ISMU (Iniciativas y Estudios sobre la Multietnicidad), la Cooperativa Sociale A.ME.LIN.C. (cuyo objetivo es la realización de proyectos y servicios en el ámbito de la educación/pedagogía; la familia y los menores, el malestar y la grave marginación, principalmente, pero no exclusivamente, para la población inmigrante), Arci Milano (una asociación de promoción cultural y social), el C.I.D.I. de Milán (Centro de Iniciativas Democráticas del Profesorado), y la Asociación NonUnoDiMeno (un verdadero task force de profesores dispuestos a luchar contra la dispersión escolar y el riesgo de abandono).

El cuestionario se elaboró en dos fases: una preliminar y otra de procesamiento. Una primera fase preliminar consistente en la identificación del problema y el análisis de los propósitos cognitivos, la elección del cuestionario validado centrado en los datos del entrevistado y en los datos del problema y finalmente la administración de este. Una segunda y última fase de tratamiento que consiste en la recogida de datos, su tratamiento y la elaboración de tablas y gráficos adecuados y el análisis de los resultados. Las preguntas incluidas en las encuestas son 19. Las preguntas se dividieron en cinco áreas:

- Área personal: Variables sociodemográficas para recoger información sobre los antecedentes de sus encuestados. Las preguntas demográficas son poderosas herramientas que le permiten segmentar a su público objetivo en función de quiénes son y qué hacen, y así obtener datos aún más detallados (9 preguntas).
- Área de motivación para el estudio, tanto interna como externa: estas cuestiones se refieren al interés que tiene el alumno por el estudio y su importancia para la consecución de objetivos personales, también con vistas a la utilidad o gratificación futura a través de la visibilidad social (3 preguntas).
- Área de consideraciones sobre la escuela y la trayectoria escolar: preguntas dirigidas a indagar las razones predominantes de las dificultades de los alumnos en la escuela, pidiéndoles que definan el grado de acuerdo con una serie de afirmaciones relacionadas con las diferentes causas posibles (4 preguntas).

- Área de los lazos fuertes y el entorno familiar: con preguntas dirigidas, ya que un elemento que desempeña un papel central para los adolescentes en la superación de posibles momentos de dificultad está representado por el tipo de lazos que tienen y que son capaces de representar un punto de referencia para sus elecciones, entre las cuales están, obviamente, las elecciones escolares. Los vínculos fuertes son los que permiten construir una imagen de sí mismo y contribuyen a orientar las propias elecciones (como elegir el tipo de colegio indicado por los padres o implicarse más en la escuela porque lo piden), pero también a cultivar la autoestima y a sentirse aceptado (2 preguntas).
- Área de las perspectivas de futuro: las preguntas se centraron en otro elemento relevante en el análisis de las causas de la dispersión escolar, que es el relativo a la imagen que los alumnos tienen de sí mismos tanto en términos de potencial como de perspectivas de futuro (1 pregunta).

Las preguntas del cuestionario se organizaron según escalas de *Likert*. Esta técnica fue ideada en 1932 por el psicólogo estadounidense Rensis Likert con el objetivo de desarrollar un nuevo instrumento, más sencillo que otros, para medir opiniones y actitudes. Una variedad de escalas, conocidas en la literatura como escalas aditivas o “*summate rating scales*”, entran en la categoría de la *escala Likert*. “Totalmente en desacuerdo”, “en desacuerdo”, “indiferente”, “de acuerdo”, “totalmente de acuerdo”, y se utilizan para medir las opiniones y los sentimientos de los estudiantes y son eficaces para obtener un feedback específico.

Las preguntas del área personal se organizaron con respuestas de opción múltiple, que permiten a los encuestados seleccionar una o más opciones de una lista de respuestas definidas; son intuitivas, versátiles, permiten analizar fácilmente los datos, ofrecen opciones mutuamente excluyentes y simplifican la participación en la encuesta debido a la presencia de opciones de respuesta predefinidas. A continuación, se utilizaron diferentes tipos de ítems. Se utilizaron escalas Single Item, es decir, escalas en las que, dada una serie de afirmaciones, se pregunta al encuestado si está de acuerdo y en qué medida. Del mismo modo, las preguntas de la escala Net Promoter Score® ofrecen una escala de opciones de respuesta de cualquier tipo (de 0 a 100, de 1 a 10, etc.) y piden al encuestado que seleccione el valor numérico que mejor represente su respuesta. Este cuestionario (Anexo 1) fue objeto

de un trabajo de laboratorio del curso comisariado por los profesores Perales y Bakieva, de la Universidad de Valencia, en el que, siguiendo el consejo de los profesores tutores, de 6 compañeros-jueces y de 3 sujetos piloto (un alumno, un profesor y un padre), se pudieron extraer puntos fuertes y débiles del cuestionario. Fue una excelente oportunidad de colaboración, comparación y crecimiento profesional.

6.1.6 Procedimiento

Tras llegar a un acuerdo con los directores de los institutos, se publicó una circular informativa en la página web oficial del centro, dirigida al alumnado y sus familias, sobre la propuesta de participar en un estudio científico, a través de la suministración de un cuestionario, con el objetivo de identificar las causas y motivaciones que provocan el abandono escolar en los centros de secundaria superior. En concreto, se explicó que los datos extraídos se utilizarían para la elaboración de la tesis doctoral de una estudiante de doctorado de la Facultad de Educación de la Universidad de Valencia. Por lo tanto, se pidió a las familias que dieran su consentimiento firmado. La administración estaba prevista para marzo de 2020, pero debido a la emergencia del COVID, se pospuso a mayo del mismo año. Se crearon, así dos aulas virtuales (una para el curso de duración dos años y otra para el de tres) en la plataforma de apoyo WeSchool, y se insertaron los enlaces al cuestionario. La fase de encuesta fue precedida por un encuentro durante el cual el profesorado proporcionó toda la información básica necesaria para rellenar el cuestionario. La encuesta se llevó a cabo utilizando los "formularios" de Google en línea que forman parte de Google Cloud G Suite. A la fase de administración del cuestionario se pasó a una fase de recogida y análisis de los datos extraídos.

6.1.7 Análisis de datos

Área de motivación para el estudio, tanto interna como externa

En la Tabla 11 observamos cuáles son los factores que más influyen en la elección de los centros a los que asistirán después de la escuela de educación secundaria obligatoria. Después de la escuela de educación secundaria obligatoria, uno de los momentos más delicados es la elección del tipo de centro en el que matricularse. Se trata de una

"encrucijada" que a menudo es vivida con dudas, dificultades y ansiedad tanto por los jóvenes como por sus familias, que suelen considerarla decisiva para el futuro de sus hijos: no sólo porque representa una nueva e importante etapa educativa que hay que afrontar, sino también por las perspectivas vinculadas a la posible continuación de los estudios en la universidad y a la posibilidad de incorporarse con éxito al mundo laboral. Una elección infructuosa de escuela y curso también puede provocar dificultades de rendimiento, retrasos escolares y cambios en el progreso, todo lo cual contribuye al abandono escolar.

Tabla 11

Factores que influyen en la elección del tipo de centro de enseñanza secundaria superior

	En absoluto %de casos por línea	Poco %de casos por línea	Bastante %de casos por línea	Muy %de casos por línea
Mis elecciones personales	1,0%	6,8%	32,2%	60,0%
Calidad de la escuela	1,0%	15,7%	60,4%	22,9%
Comparación con tus padres	4,6%	22,7%	46,4%	26,3%
Comodidad para llegar a la escuela	7,8%	32,2%	28,2%	31,8%
La opinión de tus profesores	23,5%	37,6%	32,0%	6,8%
La elección de tus padres	30,0%	35,7%	23,8%	10,5%

Nota: Elaboración propia

Podemos ver que las motivaciones personales fueron la principal razón para la elección del tipo de centro educativo al que asistir después de la escuela secundaria obligatoria (E.S.O.). Más del 90% de los jóvenes dijeron que este factor tenía una influencia entre fuerte y moderada. Para 8 de cada 10 jóvenes la calidad de la educación ofrecida por el centro educativo también influyó en su elección, mientras que 7 de cada 10 jóvenes indicaron la importancia de hablar con sus padres a la hora de tomar su decisión. Dado el gran número de estudiantes que se desplazan desde los pueblos vecinos, la mitad de la muestra considera que la comodidad para llegar al centro educativo es un aspecto importante. Por lo tanto, parece prevalecer un elemento motivacional individual en las elecciones realizadas, y no vinculado a la opinión de los profesores (38,8%), ni a seguir las elecciones de los amigos o compañeros de colegio (34,3%).

Tabla 12*¿Para qué sirve la educación escolar?*

	Muy en desacuerdo % de casos por línea	Desacuerdo % de casos por línea	Indiferente % de casos por línea	De acuerdo % de casos por línea	Muy de acuerdo % de casos por línea
Aumentar los conocimientos y habilidades personales	0,6%	2,4%	3,4%	43,6%	50,0%
Aprender a razonar	1,2%	4,6%	10,0%	44,0%	40,2%
Aprender a estar con los demás	1,2%	2,6%	12,0%	43,8%	40,4%
Para saber cómo afrontar la vida	8,2%	10,6%	20,5%	32,5%	28,1%
Para encontrar un trabajo mejor	3,8%	7,0%	13,9%	42,2%	33,1%
Para encontrar un trabajo más fácilmente	4,4%	9,6%	18,9%	42,0%	25,1%
A la nada/Pérdida de tiempo	61,2%	23,7%	6,6%	4,2%	4,2%
Sólo una obligación	47,2%	30,1%	13,5%	5,0%	4,2%

Nota: Elaboración propia

Ante la pregunta ¿Para qué sirve la educación escolar? (ver Tabla 12), los datos nos indican que alrededor de 9 de cada 10 jóvenes piensan que la escuela sirve para aumentar los conocimientos y habilidades personales (93,6% está de acuerdo y muy de acuerdo). Más de 8 de cada 10 encuestados reconocen una función más amplia de la escuela: aprender a razonar (84,2%), estar con los demás (84,2%), e inmediatamente después la conciencia de que es útil para saber afrontar la vida (60,6%). Existe una confianza generalizada entre los jóvenes en la utilidad de su experiencia escolar para encontrar un trabajo (67,1%) o conseguir un mejor empleo (75,3%). Sin embargo, son pocos los jóvenes que expresan una actitud totalmente negativa: sólo el 8,4% de los entrevistados dice que la escuela no sirve para nada o que es sólo una obligación (9,2%).

En la Tabla 13 podemos ver en qué medida están los jóvenes satisfechos con su experiencia escolar, a partir del análisis de estos datos generales, y que aspectos concretos de la experiencia escolar consideran los jóvenes mejores o peores. Esto es importante porque es probable que el abandono escolar también se vea alimentado por una serie de sentimientos negativos que se estratifican y condicionan en la percepción de los alumnos. Algunos de

los elementos estructurales de la escuela (servicios, estructuras, dirigentes) son experimentados sólo parcialmente de forma positiva: más de la mitad de los encuestados dan una opinión insuficiente, con una calificación inferior a 6 a estos aspectos, especialmente sobre la relación con el director de la escuela (68,3%; n = 340). Los compañeros de clase representan, para muchos, un importante punto de referencia (76,3%), así como las actividades de enseñanza realizadas por el profesorado (79,3%), confirmadas por las relaciones con ellos (78,9%), obtienen valoraciones positivas. El 87,3% (n = 435) piensa que la experiencia escolar en el centro elegido ha contribuido a mejorar su rendimiento y preparación (85,3%; n = 425). También se valora positivamente la relación con el personal administrativo (75,1%); esto demuestra que las secretarías de los centros educativos trabajan de forma bastante eficiente creando un puente de comunicación con las familias, de hecho, suelen ser un punto de referencia en las relaciones escuela-familia, como confirma el casi idéntico porcentaje favorable valorado por los alumnos (75,9%).

Tabla 13

Evaluación de la experiencia escolar

Categorías	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total	Evaluación ≤ 5	%	Evaluación > 5
Mis relaciones con mis compañeros de clase	6	17	24	17	16	38	20	59	119	86	96	498	118	23,7%	380
Su rendimiento	3	8	18	14	6	14	50	125	167	73	20	498	63	12,7%	435
Su preparación	3	11	14	18	8	19	42	120	158	82	23	498	73	14,7%	425
Relaciones con los profesores	5	14	14	17	23	32	67	90	127	77	32	498	105	21,1%	393
Relaciones con el personal administrativo	8	13	19	18	21	45	63	91	93	74	53	498	124	24,9%	374
Actividades docentes de los profesores	5	12	16	20	25	25	70	102	133	65	25	498	103	20,7%	395
Relaciones escuela-familia	6	23	16	22	26	27	50	105	115	76	32	498	120	24,1%	378
Instalaciones (edificio, gimnasio, laboratorios)	43	41	49	42	71	49	70	73	41	11	8	498	295	59,2%	203
Relaciones con el director	79	83	50	35	40	53	56	35	33	18	16	498	340	68,3%	158
Servicios	32	45	33	43	38	69	90	71	44	22	11	498	260	52,2%	238

Nota: Elaboración propia

Área de consideraciones sobre la escuela y la trayectoria escolar

En la Tabla 14 tenemos datos que nos indican, según la percepción del alumnado, qué razones indicarían las causas de las dificultades en el proceso enseñanza-aprendizaje. No cabe duda, que uno de los objetivos es comprender las razones de las dificultades del alumnado en el centro escolar también desde su propio punto de vista, preguntándoles sobre los aspectos que influyeron en sus dificultades durante el curso escolar. Entre las primeras causas detectadas, encontramos motivaciones no relacionadas directamente con la escuela:

el 30,9% declaró que "tenía otras cosas en la cabeza", y al mismo tiempo el 26,9% especificó que "tenía otros problemas no relacionados con la escuela". El 29,9% de los encuestados afirma tener dificultades en algunas asignaturas, lo que confirman los alumnos que se quejan de permanecer demasiado tiempo en la escuela (28,5%) y de tener dificultades para expresarse bien durante las clases (27,1%).

Tabla 14

Causas de las dificultades de aprendizaje

	En absoluto % de casos por línea	Poco % de casos por línea	Bastante % de casos por línea	Muy % de casos por línea
He suspendido	92,2%	5,0%	2,0%	0,8%
Tuve dificultades en algunas asignaturas	23,7%	47,2%	23,3%	5,8%
Tenía otras cosas en la cabeza	31,9%	37,1%	21,1%	9,8%
No tenía ganas de estudiar	34,7%	38,6%	19,1%	7,6%
Me cansé de estar demasiado tiempo en la escuela	33,9%	37,6%	20,5%	8,0%
Tuve problemas para expresarme bien en clase	37,6%	35,3%	20,1%	7,0%
Tenía otros problemas no relacionados con la escuela	42,4%	30,7%	16,1%	10,8%
Me enfermé y tuve muchas ausencias	55,8%	26,7%	10,8%	6,6%
No me llevaba bien con los profesores	60,2%	29,5%	6,0%	4,2%
No entendí las explicaciones	33,1%	46,4%	17,3%	3,2%
No me llevaba bien con mis compañeros de clase	65,1%	22,5%	8,2%	4,2%
No entendí el propósito de estudiar	78,5%	15,7%	4,2%	1,6%
Fui suspendido	93,0%	3,4%	3,0%	0,6%
Todo el mundo estaba enfadado conmigo	85,3%	8,8%	3,2%	2,6%
Me cambié de escuela	87,8%	4,6%	5,4%	2,2%

Nota: Elaboración propia

Teniendo en cuenta las reacciones que tuvieron los/las estudiantes ante sus dificultades (ver Tabla 15), podemos observar que, en casi todos los casos, las y los jóvenes se dieron cuenta de que habían cometido un error, incluso grave (57,7%), y pensaron que era un fracaso para ellos (43,4%). Esta experiencia les hizo reflexionar mucho o bastante sobre la importancia de la escuela (62,5%) y sobre su propio comportamiento (57,9%), aunque algunos de ellos también pensaron en abandonar el centro educativo debido a las dificultades encontradas durante el año (14,6%). Esta cantidad de alumnos no es nada despreciable ($n=7$), sobre todo teniendo en cuenta que el grupo ya está seleccionado en un nivel de criticidad medio-bajo, lo que haría suponer que no se trata de una declaración ligera o transitoria. Entre los que pensaron en dejar la escuela como consecuencia de las dificultades encontradas, 7 (de un total de 9), son alumnado de nacionalidad italiana, 23 de ellos ya no saben para qué sirve la escuela y 5 de ellos declaran tener también roces con los profesores. La mayoría se concentra en el periodo de dos años, por lo que son más jóvenes en edad y, por tanto, están más alejados del final de la escolaridad obligatoria. El grupo que presenta este mayor riesgo requiere una atención particular desde el punto de vista de las posibles intervenciones correctoras. Aunque se trata de un grupo minoritario, es importante subrayar el nivel de desconfianza y el riesgo concreto de abandono por parte del alumnado.

Tabla 15*Reacciones del alumnado a las dificultades*

	En absoluto % de casos por línea	Poco % de casos por línea	Bastante % de casos por línea	Muy % de casos por línea
Pensaste que habías cometido un gran error y que tenías que compensarlo.	17,1%	25,3%	39,2%	18,5%
Pensaste que era un fracaso para ti	29,1%	27,5%	27,7%	15,7%
Te hizo reflexionar sobre la importancia de la escuela	13,7%	23,9%	43,8%	18,7%
Pensaste en dejar la escuela	71,3%	13,9%	8,8%	6,0%
Te hizo reflexionar sobre tu comportamiento	18,3%	23,9%	40,0%	17,9%

Nota: Elaboración propia

Según la tabla 16, la motivación del alumnado para asistir al centro escolar es diversa. El tipo de experiencia en el centro y su calidad es un elemento extremadamente importante en la experiencia y el éxito escolar. El clima escolar, así como el bienestar escolar, están directamente relacionados con el aprendizaje y la motivación para estudiar. Por lo tanto, es especialmente relevante comprender cómo viven la escuela las alumnas y los alumnos que muestran dificultades de rendimiento. La motivación que sustenta la asistencia y la participación también desempeña un papel importante en la configuración de la trayectoria escolar y el riesgo de abandono. El mayor grado de acuerdo expresado por los estudiantes se centra en el futuro y en la posibilidad que puede ofrecer la escuela de encontrar un buen trabajo el día de mañana, con un total de 87,4% de respuestas entre muy y bastante. Sin embargo, la escuela representa también un lugar donde encontrar estímulos y un buen clima, aprendiendo cosas que les gustan (78,8% muy o bastante) y demostrando poder conseguir buenos resultados (83,4% muy o bastante), junto con el placer de estar con compañeros (77,5%). Por último, la motivación ligada al consentimiento de los padres ve un importante 35,5% entre los que dan importancia a su satisfacción. La opinión positiva de la función de la escuela se ve confirmada por los altos porcentajes de las últimas motivaciones, donde el 90% responde que la considera útil y el 94,3% siempre se ha interesado de alguna manera por las oportunidades que ofrece.

Tabla 16*¿Cuáles son las motivaciones para ir a la escuela?*

Motivaciones	En absoluto % de casos por línea	Poco % de casos por línea	Bastante % de casos por línea	Muy % de casos por línea
Para encontrar un buen trabajo mañana	2,4%	10,2%	41,8%	45,6%
Para saber lo que me gusta	4,6%	16,7%	41,2%	37,6%
Me gusta estar con mis compañeros de clase	3,2%	19,3%	42,0%	35,5%
Para demostrarme a mí mismo que soy capaz de aprender	4,8%	11,8%	40,6%	42,8%
Para hacer felices a mis padres	31,1%	33,3%	27,1%	8,4%
Pensé que era útil, pero ahora no sé si vale la pena	72,3%	17,7%	6,4%	3,6%
No sé, no me importa la escuela.	83,3%	11,0%	3,2%	2,4%

Nota: Elaboración propia

En la pregunta ¿Cuánto confían los adolescentes en los adultos? (ver Tabla 17), podemos ver que la figura de los padres es un punto de referencia importante para los estudiantes entrevistados, ya que el 80% de ellos y ellas confía en sus familias (mucho o bastante). Los y las adolescentes de mayor edad muestran valoraciones medias de angustia y conflicto más altas que los y las más jóvenes. Podemos ver también que en la escala de confianza están los amigos (40,2% mucho y 46,8% bastante) y otras figuras ajenas a la escuela y cercanas a la familia (tíos, abuelos, etc.) con el 54,6% de las respuestas. A pesar de las evaluaciones positivas sobre la escuela, su valor y su clima en general, las cifras de la escuela no reúnen mucha confianza por parte de los chicos y las chicas, aunque al profesorado y a las y los compañeros de clase se les otorga "bastante" confianza por parte de muchos de ellos (respectivamente 62,3% y 65,1%). En el caso del director o de la directora, sólo el 30,1%, lo que subraya la conciencia del liderazgo en el contexto escolar y el temor a formas de autoritarismo o incluso de abuso de poder. Si las figuras dentro de la escuela carecen de la capacidad de relacionarse con el alumnado, entonces muy a

menudo, o casi siempre, todo conduce a la tensión, la protesta y la denuncia y, lo que es más importante, al abandono escolar.

Tabla 17

Confianza en los adultos

Figura de referencia	En absoluto % de casos por línea	Poco % de casos por línea	Bastante % de casos por línea	Muy % de casos por línea
En tus padres	0,4%	4,6%	25,3%	69,7%
Otras personas fuera de la escuela	10,6%	34,7%	42,8%	11,8%
Tus amigos	2,4%	10,6%	46,8%	40,2%
Tus profesores	8,8%	28,9%	48,6%	13,7%
Otras personas dentro de la escuela	17,5%	45,6%	31,7%	5,2%
Tus compañeros de clase	7,2%	27,7%	47,2%	17,9%
El director de la escuela	38,8%	31,1%	24,9%	5,2%

Nota: Elaboración propia

Área de los lazos fuertes y el entorno familiar

Si tenemos en cuenta los resultados de la Tabla 18 sobre la percepción de las familias acerca de la educación, vemos que las figuras de referencia más importantes son los padres y las madres, los que también influyen en la construcción del imaginario sobre la escuela y la educación, compartiendo con mayor o menor frecuencia su visión con sus hijos y sus hijas. Los y las jóvenes indican que sus padres o madres les dicen que estudiar es útil para encontrar un buen trabajo en el 88,9% de los casos (muy o bastante), una visión de la escuela que sus hijos e hijas comparten. Indican también que una buena parte de sus padres y madres tiende a subrayar que tener la posibilidad de ir a la escuela es una fortuna (81,7% muy o bastante). Para muchos y muchas, la educación tiene un valor de crecimiento personal y una herramienta de movilidad social, de formación de la propia cultura (93,4% mucho o bastante) y de realización de los propios sueños (82,7%). Los juicios más negativos sobre el valor de la educación son respecto a su falta de utilidad frente a la

necesidad de aprender para salir adelante, son datos a tener en cuenta, ya que a pesar de que no representan cifras muy altas debemos tenerlas en cuenta (19,9% muy o bastante).

Tabla 18

Percepción de las familias acerca de la educación

Consejo	Muy poco % de casos por línea	Poco % de casos por línea	Bastante % de casos por línea	Muy % de casos por línea
Estudiar es útil para encontrar un buen trabajo en el futuro	3,8%	7,2%	34,9%	54,0%
Eres afortunado porque tienes la oportunidad de ir a la escuela	5,8%	12,4%	32,3%	49,4%
Estudiar es importante para el desarrollo personal	2,8%	3,8%	29,3%	64,1%
Estudiar te ayuda a realizar tus sueños	4,6%	12,7%	35,5%	47,2%
No hace falta estudiar demasiado, hay que aprender a desenvolverse en la vida	58,4%	21,7%	12,9%	7,0%

Nota: Elaboración propia

Se preguntó al alumnado hasta qué punto sus padres y madres están presentes en su vida escolar (ver Tabla 19). A pesar de la atención que se presta a la educación y de la importancia de obtener un título y terminar la escuela, los padres y las madres parecen seguir la vida escolar de sus hijos a distancia, en la mayoría de los casos porque tienen poco tiempo a causa del trabajo (17,5%), siguen yendo a la escuela para recoger las notas y hablar con las tutoras y los tutores de sus hijos e hijas (58,4%) y cuando surgen problemas graves solo se presenta el 12,9%, un dato muy significativo ante dichas situaciones en el que las familias deben reforzar al centro y solo un 9,4% va a la escuela una vez al mes y es cierto que los resultados son muy bajos en el caso de familias que no van nunca a la escuela (1,8%). Los datos sobre la participación de las familias en la vida escolar recogidos en este grupo de estudiantes coinciden con la tendencia general de que los padres y las madres se alejan gradualmente de la escuela a medida que sus hijos e hijas crecen.

Tabla 19

¿Con qué frecuencia se informan las familias sobre el rendimiento de sus hijos/as?

		Recuento	% de casos por columna
¿Con qué frecuencia vienen tus padres a la escuela?	Raramente porque trabajan y no tienen mucho tiempo	87	17,5%
	Cuando entregan el boletín de notas y en las recepciones generales	291	58,4%
	Cuando hay un problema grave, o recibo una nota o malas notas	64	12,9%
	Aproximadamente una vez al mes	47	9,4%
	Nunca vienen	9	1,8%
	Total	498	100,0%

Nota: Elaboración propia

Área de las perspectivas de futuro

En la Tabla 20 podemos ver los resultados sobre cómo los estudiantes veían su futuro. Las perspectivas de futuro de la muestra son positivas en la mayoría de los casos, aunque sigue habiendo un subgrupo más crítico. Cuando se les pregunta por su futuro, el 12,7% del estudiantado afirma que le gustaría completar su carrera escolar obteniendo un título o una cualificación profesional y al 70,3% le gustaría ir a la Universidad; un número muy reducido de ellos querría ponerse a trabajar lo antes posible incluso sin haber terminado sus estudios (1,6%) o todavía tiene ideas muy confusas (15,5%). Los estudiantes y las estudiantes que pretenden completar sus estudios son los que consideran que la escuela y la educación es útil para encontrar un buen trabajo, pero también un lugar donde pueden demostrarse a sí mismos que son capaces y para los que aspiran a ir a la Universidad también está el placer de aprender cosas nuevas. La mayoría de las alumnas y los alumnos entrevistados, por tanto, a pesar de las dificultades más o menos relevantes encontradas en el transcurso de sus estudios, parecen tener una idea positiva de la escuela, de la educación y de las perspectivas de futuro vinculadas a ella, signo que obviamente representa un elemento positivo y por tanto un factor protector ante el abandono escolar.

Tabla 20*Proyectos para el futuro*

		Recuento	% de casos por columna
¿Cuáles son sus planes para el futuro?	Me gustaría ir a trabajar lo antes posible, incluso sin un diploma	8	1,6%
	Me gustaría terminar la escuela secundaria, obtener un diploma o una cualificación	63	12,7%
	Me gustaría ir a la universidad	350	70,3%
	Todavía no he pensado en ello	77	15,5%
	Total	498	100,0%

Nota: Elaboración propia

6.1.8 Resultados

Respecto a los resultados obtenidos en el estudio 1, las áreas de riesgo identificadas son:

1. Dificultades escolares disciplinarias, que se refieren a las declaraciones del alumnado sobre sus críticas percibidas con respecto al aprendizaje, la dificultad para expresarse y la comprensión de las explicaciones.
2. Dificultades escolares externas, se refiere a la percepción de las y los estudiantes sobre problemas o intereses fuera de la escuela que tienen el efecto de distraerlos de su compromiso escolar.
3. Dificultades relacionales en la escuela, que indican el clima de bienestar percibido y pueden representar un factor que afecta directamente a la motivación escolar y al aprendizaje.
4. Desconfianza en las figuras escolares, que expresa no sólo el grado de distanciamiento en la relación con el profesorado, el director o directora del centro, el resto del personal y el reconocimiento simbólico del papel que desempeñan, sino también el distanciamiento del contexto escolar en su conjunto.
5. La desilusión con la escuela, indica un grado progresivo de pérdida de confianza y de visión positiva de la misma.

6. Por último, el riesgo explícito de abandono escolar, que representa el escalón más alto en la construcción del desarraigo hacia la escuela por parte del alumnado.

En la tabla 21 podemos observar un resumen de los resultados sobre los indicadores de riesgo relacionados con el abandono escolar.

Tabla 21

Indicadores de riesgo del abandono escolar

Indicadores de riesgo de dispersión escolar		
1. Dificultades disciplinarias en la escuela	a) Tuve dificultades en algunas asignaturas	29,10%
	b) Me costó expresarme bien en las clases.	27,10%
	c) No entendí las explicaciones	20,50%
2. Dificultades educativas fuera de la escuela	a) Tenía otras cosas en la cabeza	30,90%
	b) Tenía otros problemas no relacionados con la escuela.	26,90%
3. Dificultades de relación en la escuela	a) No me llevaba bien con los profesores.	10,20%
	b) No me llevaba bien con mis compañeros de clase.	12,40%
4. Desconfianza en las figuras escolares	a) Profesores	37,70%
	b) Director de la escuela	69,90%
	c) Otras cifras internas	63,10%
5. Desilusión con la escuela	a) Obligación	9,20%
	b) Pérdida de tiempo	8,40%
	c) Pensé que era útil, pero ahora no sé si vale la pena	10%
6. Riesgo de abandono escolar	a) Pensé en dejar la escuela	14,80%

Nota: Elaboración propia

Del análisis de los perfiles del alumnado en relación con los indicadores de riesgo, se desprende que las dificultades escolares se viven como estrechamente vinculadas a los problemas específicos que van surgiendo en el aprendizaje. La primera que parece prevalecer entre las dificultades es la capacidad de expresarse y comprender, y esto también afecta a la competencia de expresar sus dificultades al profesorado. La dificultad para exteriorizar en clase es especialmente compleja para los alumnos de nacionalidad no italiana (teniendo en cuenta que sólo 9 de ellos son extranjeros), para las chicas y, sobre todo, para el alumnado matriculado en las primeras clases. Estos elementos sugieren la posibilidad de que las dificultades para expresarse también se basen en factores relacionales, emocionales y de crecimiento. El clima escolar se experimenta en general como positivo o no especialmente problemático, al igual que los factores externos que

implican distracción de la escuela parecen estar más bien circunscritos. Evidentemente, por muy circunscritos que estén, representan una prioridad para los centros educativos que tienen que afrontar y gestionar los casos específicos de sus alumnos (el 57,8% de los alumnos declaran tener problemas fuera del centro). Estos problemas externos son probablemente de otra naturaleza y no necesariamente les conciernen directamente, pero podrían referirse al contexto relacional, social y familiar. Aunque las relaciones con las y los profesores no son demasiado negativas, la desconfianza hacia ellos y otras figuras escolares se destaca como un elemento crítico. Más extendida y generalizada es la desconfianza hacia el director o la directora. Por lo tanto, las señales de atención más relevantes parecen ser las relacionadas generalmente con la desconfianza hacia las figuras escolares. La clave más importante en esta tendencia la representa el profesorado que, en esta fase, registra un nivel de desconfianza todavía no demasiado extendido: son probablemente los que pueden intervenir para modificar esta tendencia de distanciamiento de las figuras escolares. Más complejas son las reflexiones sobre una desilusión más general con la escuela. De lo que se desprende de este estudio es que el grupo de estudiantes mantiene una visión positiva de la escuela y de su valor. Sin duda, cuando se detecta una visión positiva y formativa de la escuela, esto representa una importante palanca para construir vías de apoyo para el alumnado, junto con una alianza positiva con las figuras adultas en las que depositan más confianza. La desilusión con la escuela sigue siendo relevante, ya que un grupo importante de estudiantes (70 alumnos y alumnas) piensa claramente en abandonar la escuela.

Con la misma lógica con la que se construyeron los indicadores de riesgo, también se definieron los indicadores que expresan una visión positiva de la escuela y la confianza en algunas relaciones con figuras de referencia. Estos indicadores pueden representar un elemento a aprovechar para apoyar las vías de recuperación de los estudiantes con dificultades. Las áreas de indicadores "positivos" están relacionadas con:

- a. Una visión positiva y formativa de la escuela que implica el reconocimiento del valor y la función de la escuela también desde el punto de vista de las perspectivas del proyecto de vida futuro.
- b. La confianza en los padres u otros miembros de la familia, que se refiere a una o varias relaciones sólidas a espaldas del alumnado, capaces de apoyar -en colaboración con la escuela- un camino de recuperación o de salida de una fase crítica.

- c. La confianza en los/as compañeros/as, que implica una actitud positiva y no una desconfianza generalizada, un elemento disuasorio del abandono escolar que puede representar un estímulo al valorar las figuras positivas y el apoyo mutuo entre las y los compañeros.

Tabla 22

Indicadores positivos sobre los que "hacer palanca"

Indicadores positivos sobre los que "hacer palanca"		
1. Visión positiva y formativa de la escuela	a) Encontrar un buen trabajo mañana	87,40%
	b) Para aprender lo que me gusta	78,80%
	c) Demostrarme a mí mismo que soy capaz de aprender.	83,40%
2. Confianza en los padres o en los miembros	a) En tus padres	95%
	b) En los miembros de su familia	54,60%
3. Confianza en los compañeros	a) Sus amigos	87%
	b) Tus compañeros de escuela	65,10%

Nota: Elaboración propia

En general (ver Tabla 22), todos los ítems que componen los indicadores vinculados a la visión positiva y formativa de la escuela y a la confianza en figuras externas a la misma, recogen un alto nivel de valoración por parte del grupo de alumnado. En cuanto a la visión positiva de la escuela, surgen varios elementos interesantes, ya que, a pesar de las dificultades señaladas por estos chicos y chicas, la escuela sigue siendo un lugar donde pueden aprender cosas nuevas, especialmente para las chicas y los que tienen un curso regular de estudios. La utilidad de la escuela para encontrar un buen trabajo en el futuro también es reconocida por el 87,4% del grupo, especialmente por los estudiantes que están más cerca del final de sus estudios. Los indicadores de confianza hacia los miembros de la familia muestran una incidencia muy extendida en el grupo tanto hacia los padres como hacia otras figuras familiares. La confianza hacia las y los compañeros también puede representar una palanca interesante, extendida sin diferencias particulares dentro del grupo, aunque más concentrada en las y los amigos que en las y los compañeros.

El alumnado también señala que consideran las dificultades escolares que han experimentado (hayan suspendido o no) como un fracaso (43,4%) y un error personal (57,7%), lo que los lleva a reflexionar sobre la importancia de la escuela y de su propio

comportamiento. Esto significa que el alumnado es capaz de asumir la responsabilidad de estas dificultades, probablemente más de lo que son capaces de comunicar a las y los adultos que les rodean. Esto parece confirmarse también por la forma en que describen su experiencia escolar, en general positiva debido a la posibilidad de aprender cosas nuevas y de demostrar su inteligencia (78,8% y 83,4% del estudiantado respectivamente), pero la escuela es también un lugar donde la socialización es importante y hacer amigos y amigas una de las prioridades (77,5%), además de tener una función importante para el futuro el obtener un título y luego encontrar un buen trabajo (88,9%).

Del análisis de los perfiles del estudiantado en todos los indicadores propuestos, surge un panorama general reconfortante, aunque al cruzar las diferentes variables y las respuestas dadas, surgieron las cifras de 7 estudiantes. Las alarmas saltaron en sus respuestas a la pregunta sobre las razones por las que los alumnos se ausentan con más frecuencia. Los 7 alumnos dieron la mayor puntuación a los ítems "*Fricción con los profesores*" y "*Situación de malestar con los compañeros*". Hubo 4 casos en el curso de dos años (3 mujeres y 1 hombre) y 3 casos en el curso de tres años (2 mujeres y 1 hombre). Analizando el resto de las respuestas correspondientes a las materias objeto de examen, las 5 chicas, pertenecientes a diferentes clases, declararon bastantes dificultades. Todas ellas tenían varias respuestas en común indicando roces con el profesorado y/o dificultades de relación con las y los compañeros; suelen ausentarse por motivos de salud; no confían mucho en la oferta educativa del centro; su matriculación en el centro estuvo condicionada por la presencia en el centro de amigos/as y/o por la comodidad de llegar al centro; no creen en la utilidad de la escuela para poder enfrentarse a la vida, sino que tienen que arreglárselas solos o solas, consejo que también dan las familias, que o no vienen nunca a la escuela o sólo a recoger el boletín de notas; han pensado en dejar la escuela que creían útil, pero ahora no saben si merece la pena; aún no han pensado qué hacer en el futuro. Los problemas externos a la escuela -personales, familiares o relacionales- están especialmente extendidos en este grupo de alumnado, entre los que destacan sobre todo las y los alumnos de los primeros cursos, probablemente también con un valor ligado a una fase crítica de transición, ya que se refiere a la necesidad de apoyo y acompañamiento entre el primer y el segundo curso de secundaria. La dimensión relacional dentro de la escuela muestra criticidades para una minoría del grupo, en particular la relación con el profesorado es negativa para el 13% del alumnado, y esto confirma que las que tienen más problemas son las alumnas que asisten al primer nivel. La identificación de este perfil como el más crítico debe contribuir a

identificar estrategias a través de las cuales se evite la repetición del cliché de las interacciones negativas entre alumnado y profesorado, encontrando elementos en los que apoyarse de forma positiva. Desde el punto de vista de las escuelas, o más precisamente de las y los profesores, surge claramente la necesidad de una puesta en común concreta sobre la gestión y el acompañamiento de las y los alumnos con dificultades específicas. La desconfianza hacia las figuras de la escuela representa la cuestión más crítica que se desprende, incluso cuando las relaciones con las y los adultos de la escuela no son sólo conflictivas sino incluso positivas, existiendo una desconfianza generalizada. Evidentemente, hay un grado de diferencia entre el profesorado y las y los gestores de las escuelas, pero en general el alumnado parece que no encuentran aliados dentro de las escuelas, a pesar de que son los lugares donde pasan la mayor parte de su tiempo y donde invierten tanto en las relaciones como en la construcción de su futuro. Como factor decisivo, se subraya el cuidado de la relación profesorado-alumnado, indicando que conocen bien y en profundidad a las y los alumnos, están atentos y se comunican a nivel interpersonal con aquellos/as que parecen tener dificultades, ya sean "invisibles", silenciosos y aparentemente tranquilos en clase, pero también conflictivos o indisciplinados, garantizando una mayor probabilidad de contener el abandono escolar. Estas alumnas y alumnos muestran la necesidad de ser escuchados, de ser acogidos y de tener más oportunidades y motivación para salir adelante, cuando se encuentran con profesores y profesoras que no les ignoran ni les mortifican, sino que son capaces de mostrar con palabras que se interesan por ellas y ellos y consideran posible que incluso los casos más "desesperados" puedan alcanzar buenos resultados escolares.

Por otra parte, el alumnado confía plenamente en sus progenitores, figuras familiares y compañeros y compañeras en lo que respecta a aspectos importantes de su vida. Esta confianza puede ser una palanca importante para prevenir y combatir el abandono escolar, tanto en lo que respecta a la creación de una alianza entre las y los adultos de la escuela y las y los adultos de la familia, como en lo que respecta al papel que pueden desempeñar las y los compañeros dentro de la escuela. En este sentido, se podría considerar conjuntamente el papel y la función de los y las compañeras en el apoyo al proceso de recuperación. La potenciación de las sinergias entre los actores (escuelas, policy makers y organizaciones del tercer sector) puede permitir una mayor eficacia en la dirección de construir una alianza educativa que ponga al alumnado en el centro, por ejemplo, trabajando juntos para reforzar

la visión positiva de la escuela y su trabajo, o para recuperar la confianza en las figuras escolares, con vistas a potenciar las experiencias y los recursos. La sinergia con los actores implicados en una cuestión como el abandono escolar tiene una relevancia que atraviesa al menos tres líneas estratégicas reconocidas del desarrollo de la ciudad, a saber, el *capital humano*, la *inclusión social* y la *revitalización de los suburbios*. La colaboración con los organismos públicos y privados de la zona y la posibilidad de aprovechar los recursos financieros, los recursos humanos y las actividades adicionales es una clave importante para combatir la dispersión escolar. A falta de estrategias escolares sistémicas, por ejemplo, poder contar con la presencia de educadores y educadoras sociales, figuras que ocupan cada vez más su lugar en la comunidad educativa, que pueden seguir personalmente al alumnado en la escuela, en casa, en su tiempo libre, permite crear un acompañamiento personalizado y constante, un antídoto concreto y cotidiano para que las y los alumnos no se descuelguen y sean estimulados a volver a la escuela en los periodos de alejamiento del contexto educativo, especialmente en este periodo caracterizado por los problemas emocionales y relacionales de las y los jóvenes debido a la crisis pandémica. Es necesario aspirar a potenciar -con la contribución de todas las partes interesadas- un conjunto cada vez más orgánico y detallado de intervenciones para prevenir y combatir el abandono del alumnado en la enseñanza obligatoria, que pueda convertirse en un objetivo de planificación futura, cada vez más dinámico, integrador y sostenible, ya que la educación es un derecho.

6.2 Estudio 2: análisis del profesorado sobre el abandono escolar y formación a través de un grupo de discusión

6.2.1 Introducción

Es fundamental considerar el papel del profesorado en los fenómenos de abandono escolar. Aunque no se puede atribuir exclusivamente al profesorado la responsabilidad de estos problemas, sí es un agente educativo crucial involucrado en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las políticas educativas y las barreras tecnoburocráticas a menudo dificultan los esfuerzos del profesorado para prevenir el desenganche y garantizar que los estudiantes

en riesgo no abandonen el sistema educativo (Antelm et al., 2018; Santana-Hernández et al., 2018).

El profesorado se enfrenta a desafíos relacionados con el currículo, la metodología, los recursos, las expectativas y la evaluación. Además, la relación entre el profesorado y el alumnado también influye en el éxito o el fracaso escolar. Es importante establecer un diálogo entre las perspectivas del profesorado y del alumnado para abordar este problema de manera más efectiva. Por tanto, el profesorado desempeña un papel crucial en la prevención del fracaso y el abandono escolar, y es necesario considerar sus experiencias y perspectivas al diseñar estrategias para mejorar el sistema educativo (López-Gil et al., 2022; Ritacco y Amores, 2016).

Es fundamental analizar las percepciones del profesorado en relación con el abandono educativo y para ello tenemos que comprender los elementos y factores que llevan a los adolescentes a estar en riesgo y abandonar tempranamente la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), analizando el papel del profesorado y las prácticas pedagógicas que afectan el progreso de los estudiantes en el sistema educativo.

6.2.2 Método

Se utiliza una metodología híbrida que combina una encuesta dirigida a la directora de un Centro Escolar de ESO y un grupo de discusión con docentes de diferentes centros de Educación Secundaria de la zona de Mesina. Los resultados se abordan desde diferentes perspectivas, incluyendo factores didácticos y curriculares, organizativos, relacionales y de formación. Es importante establecer un diálogo entre las miradas del profesorado para abordar estos problemas de manera más efectiva y eficaz.

Se trata de un estudio cualitativo en el que se incluyó una encuesta y un grupo de discusión. La investigación cualitativa se utiliza en el análisis de las Ciencias Sociales, siendo un método de estudio y análisis que se enfoca en evaluar e interpretar información obtenida a través de diferentes recursos. A diferencia de la investigación cuantitativa, que se basa en datos numéricos, la investigación cualitativa busca comprender el significado de diversos fenómenos sociales. Se basa en la apreciación e interpretación de las cosas en su contexto natural, y su objetivo es descubrir y explicar por qué ocurren. Se enfoca en profundizar en casos específicos y no en generalizar. Su objetivo principal no es medir, sino cualificar y

describir los fenómenos sociales a partir de los rasgos determinantes, según sean percibidos por los elementos involucrados en la situación estudiada (Bonilla & Rodríguez, 2005). La investigación cualitativa utiliza herramientas como palabras, textos y discursos, para comprender la vida social a través de significados, desde una visión holística. Los sucesos sociales son diversos y sus modelos pueden presentar variaciones ilimitadas. En ocasiones, una teoría existente puede resultar insuficiente para explicar un fenómeno social, por lo que se debe construir desde un análisis cualitativo profundo que sustente o rechace las proposiciones de la investigadora. La investigación cualitativa es una propuesta ontológica y epistemológica que genera múltiples interpretaciones a través de los métodos utilizados (Guerrero, 2016).

6.2.3 Muestra Cuestionario

A continuación, se realiza una descripción de las variables sociodemográficas más destacadas sobre la directora de un Centro de Educación Secundaria que ha sido entrevistada sobre el abandono escolar. D. G. tiene 64 años, con una trayectoria de 40 años en el ámbito escolar, es licenciada en Pedagogía y desde 2004 es la directora de la Escuela Secundaria.

6.2.4 Muestra Grupo de discusión

A continuación, se describen las variables sociodemográficas más relevantes de los profesores de distintos Centros de Educación Secundaria que fueron entrevistados.

1) **N. A. G.** nacido en Catania el 21.04.1980.

- ✓ Profesor de italiano e historia.
- ✓ Miembro del Consejo Escolar.
- ✓ Coordinador del Departamento del Eje Lingüístico.
- ✓ Coordinador del Subdepartamento de Humanidades.
- ✓ Coordinador de clase.
- ✓ Tutor en año de formación en un Instituto.
- ✓ Años de docencia 9.
- ✓ Licenciado en Humanidades.

2) **I. F.** nacido en Barcellona Pozzo di Gotto (Messina) el 02.03.1974.

- ✓ Profesor de apoyo en la Escuela Secundaria.
- ✓ Años de docencia 23.
- ✓ Licenciado en Filosofía.

3) **R. F.** nacida en Mussomeli (CL) el 20.03.1968.

- ✓ Profesora de Derecho y Economía.
- ✓ Referente de Educación Cívica en el Centro de Secundaria.
- ✓ Años de enseñanza 21.
- ✓ Licenciada en Economía.

4) **S. M.** nacida en Canicattì (AG) el 15.11. 1971.

- ✓ Profesora de Arte e Imagen.
- ✓ Directora del laboratorio de arte en el Instituto.
- ✓ Años de enseñanza 10 (en escuela privada) + 6 en escuela estatal.
- ✓ Licenciada en Arquitectura.

5) **N. I.** nacida en Turín el 08.01.1976.

- ✓ Profesora de apoyo en Secundaria.
- ✓ Profesora de ciencias de la comunicación en el Instituto Superior.
- ✓ Años de docencia 20.
- ✓ Licenciado en Filosofía.

6) **M. C.** nacido en Aversa (Caserta) el 08.12.1967.

- ✓ Profesor de apoyo y tutor de orientación en un centro de Educación Secundaria.
- ✓ Años de enseñanza 15.
- ✓ Licenciado en Economía.

6.2.5 Instrumentos

6.2.5.1 Entrevista directora centro

Se trata de una entrevista estructurada revisada por dos especialistas en el tema que sigue un formato específico y riguroso. Está compuesta por 12 preguntas claras y relevantes que intentan obtener resultados sobre el objetivo de estudio; el abandono escolar (ver Tabla 23).

Tabla 23

Entrevista directora Centro de Educación Secundaria sobre el abandono escolar

1. ¿Cuáles son, en su opinión, los factores de riesgo asociados con el abandono escolar?
2. En su opinión, ¿qué medidas preventivas podrían adoptarse para reducir la tasa de abandono escolar?
3. ¿Qué colaboración debería existir entre la escuela, las familias y la comunidad para prevenir el abandono escolar?
4. ¿Cómo cree que afecta el fenómeno del abandono al grupo clase?
5. ¿Cómo afecta el fenómeno del abandono a usted como persona y como directora escolar?
6. "No he abandonado la escuela, es ella la que me ha abandonado a mí". Este es el comentario de un chico que abandonó la escuela secundaria a los 16 años porque la encontraba muy poco atractiva y prefirió buscar una vida en el mercado laboral. ¿Qué reflexiones podemos hacer sobre esta situación/denuncia?
7. ¿Considera necesaria una formación sobre el tema del abandono escolar?
8. Este año se han introducido dos nuevas figuras, la del tutor y del orientador: ¿considera que pueden ser útiles para esta formación?
9. ¿Cómo pueden ser útiles la introducción de las figuras de tutor y orientador para esta formación? ¿Involucraría también a las familias?
10. ¿Considera usted que sería ventajoso tener un diálogo con exestudiantes?
11. ¿Cree que el abandono escolar puede llevar al estudiante por un camino equivocado para su futuro?
12. ¿Ha notado diferencias en el apego a la escuela después del Covid?

6.2.5.2 Entrevista Grupo de Discusión

La entrevista del grupo de discusión se utilizó para recoger datos a través de la interacción del grupo, para debatir y discutir sobre el tema específico. Se participa en una sesión de preguntas y respuestas; en este caso la entrevista estaba compuesta por 7 preguntas. Las respuestas fueron verbales y más abiertas, lo que proporcionó datos cualitativos más ricos. Fue de forma presencial y las preguntas profundizaron en la comprensión del abandono escolar.

Tabla 24

Preguntas grupo discusión

1. Según tu opinión, ¿qué factores de riesgo están relacionados con el abandono escolar?
2. ¿Qué medidas de prevención se podrían tomar para reducir el porcentaje de abandono escolar?
3. ¿Qué colaboración debería existir entre la escuela, las familias y la comunidad para prevenir el abandono escolar?
4. ¿De qué manera afecta el fenómeno abandono escolar a la clase, al grupo de pares?
5. ¿De qué manera afecta el fenómeno del abandono escolar a ti como persona y docente?
6. “Yo no abandoné la escuela, me abandonó ella”
Ese fue un comentario de un chico que con 16 años dejó la escuela Secundaria, en cuanto le resultaba muy poco atractiva en cualquiera de sus formas y prefirió buscarse la vida en el mercado laboral...
¿Qué reflexiones podríamos hacer acerca de esta denuncia?
7. ¿Has participado en alguna formación sobre el tema del abandono escolar? ¿De qué tipo? ¿Crees que es necesaria la formación?

6.2.6 Procedimiento

Respecto a la entrevista a la directora del Centro educativo, se realizó una preparación cuidadosa (ver Tabla 23). Se realizó una investigación sobre la directora y el centro

educativo. Se definieron los objetivos de la entrevista. Mediante una llamada telefónica se solicitó de manera formal la realización de la entrevista. Se acordó una fecha y hora conveniente para ambas partes y en el momento acordado se acudió al Centro dónde se realizó la entrevista.

En cuanto al procedimiento para llevar a cabo un grupo de discusión, fue muy estructurado; primero se identificó el propósito del grupo de discusión, las y los participantes adecuados y los temas a tratar. Se ha establecido un objetivo claro para la discusión y determinar quién facilitará el grupo. En la selección de participantes se intentó que representaran una variedad de perspectivas relevantes para el tema en discusión. Se incluyeron expertos en el tema, profesionales del campo e investigadores con conocimientos o experiencias relevantes. Se preparó un guion sobre los temas a discutir durante la sesión, pertinentes al objetivo del grupo y diseñados para fomentar la participación y la discusión entre las y los participantes. Las facilitadoras del grupo de discusión se aseguraron de que todos los temas fueran cubiertos y de que todos los y las participantes tuvieran la oportunidad de expresar sus opiniones. Las facilitadoras también fomentaron un ambiente abierto y respetuoso donde se sintieran cómodos para compartir. La discusión fue grabada para poderla analizar posteriormente. Se realizó la grabación mediante audio y se tomaron notas detalladas durante la sesión. Una vez completada la discusión, se analizaron los datos recopilados para identificar patrones, temas recurrentes y conclusiones relevantes. Se transcribieron las grabaciones, revisaron las notas tomadas y se organizaron los datos de manera significativa. Los hallazgos del grupo de discusión se resumen en los análisis del discurso y los resultados dónde se destacan las conclusiones clave, las recomendaciones y cualquier otra información relevante para el objetivo del grupo.

6.2.7 Análisis del discurso y resultados

6.2.7.1 Encuesta directora Centro de Educación Secundaria (Mesina)

A continuación, se realizará un análisis del discurso a una directora del Centro de Educación Secundaria sobre aspectos relevantes relacionados con el tema de abandono escolar. En el Anexo I estará la transcripción del mismo.

A través de estas preguntas, descritas en el apartado de instrumento, analizamos el discurso de las respuestas por partes de la directora del centro de Educación Secundaria:

Pregunta 1- Está relacionada sobre los Factores de Riesgo Asociados con el Abandono Escolar; en este caso, según la directora del centro, cabe destacar la calidad de la relación entre estudiante y docente como aspecto crucial para el compromiso y el éxito escolar. Es fundamental abordar estos factores y trabajar en conjunto para crear un entorno educativo más favorable y apoyar a los estudiantes en su camino hacia el éxito académico.

Pregunta 2- Teniendo en cuenta las Medidas Preventivas para Reducir el Abandono Escolar, podemos ver en la Tabla 25, cómo la directora indica como clave, en primer lugar, la Educación Infantil que desempeña un papel crucial en la prevención del abandono escolar temprano, desde la concienciación y valor de la Educación, siendo las familias más conscientes de la importancia y el valor que tiene la educación con el objetivo de establecer una base sólida en las etapas tempranas. En segundo lugar, el mentor o la mentora puede desempeñar un papel crucial en el acompañamiento, motivación, apoyo emocional, orientación académica y motivación del estudiantado. Establecer programas de mentoría en las escuelas puede ayudar a las y los jóvenes a sentirse acompañados y a superar obstáculos. En tercer lugar, Planes Individuales de Aprendizaje adaptados al ritmo y capacidad de cada estudiante. Hay que reconocer que cada estudiante es único y tiene su propio ritmo de aprendizaje, adaptando la enseñanza según las necesidades y habilidades de cada estudiante.

Tabla 25

Medidas para Reducir el Abandono Escolar

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. La Educación Infantil2. La figura de Mentor o Mentora3. Planes Individuales de Aprendizaje |
|---|

Pregunta 3- Analizando la colaboración que debería existir entre la escuela, las familias y la comunidad para prevenir el abandono escolar, el director destaca la importancia de una

estrecha colaboración entre la escuela, las familias y los actores del territorio. Sin embargo, lamenta que cada vez sea más difícil involucrar a las familias. Muchas de ellas han delegado su papel de padres en la escuela, lo que representa un desafío para establecer una alianza sólida entre ambas partes.

Pregunta 4- Respecto a cómo cree que afecta el fenómeno del abandono al grupo clase, la directora indica que existe un malestar entre los estudiantes más frágiles, aquellos que son más vulnerables. Desafortunadamente, estos estudiantes, a menudo, tienden a emular negativamente el comportamiento de sus compañeros y sus compañeras.

Pregunta 5- Teniendo en cuenta cómo el abandono escolar puede afectar a la directora del Centro desde su cargo de gestión y como profesional de la enseñanza.

Pregunta 6- “No he abandonado la escuela, es ella la que me ha abandonado a mí”. Este es el comentario de un chico que abandonó la escuela secundaria a los 16 años porque la encontraba muy poco atractiva y prefirió buscar una vida en el mercado laboral. Después de esta situación, la directora hace reflexiones sobre qué se puede hacer en relación a esta situación/denuncia y se plantea que cuando el estudiantado siente desconfianza y una pérdida de afecto hacia la escuela, es un indicador de que algo no está funcionando correctamente en el sistema educativo. La percepción de que “la escuela ha fallado” es una señal de alerta. Para abordar esta situación, es crucial cuestionarse diferentes preguntas que nos pueden aportar información sobre el tema. ¿Se ha hecho todo lo posible?, es importante evaluar si se han implementado estrategias y programas para fomentar el compromiso y la confianza de los estudiantes. Esto incluye considerar aspectos como la calidad del currículo, las relaciones con los demás, las dificultades en el aprendizaje y la organización escolar. ¿Se ha hecho lo suficiente?, además de evaluar las acciones tomadas, es fundamental considerar si se han abordado las necesidades educativas específicas del estudiantado en riesgo de abandono. Esto puede incluir medidas como el apoyo institucional a través de la orientación y la tutoría, así como prácticas pedagógicas que reduzcan el riesgo de desenganche. ¿Cómo podemos construir una comunidad educativa más implicada?, el abandono escolar es un problema global, y es esencial buscar soluciones

para crear un entorno educativo más positivo y efectivo. Esto implica la colaboración de docentes, administradores, familias y la sociedad en general.

Pregunta 7- Uno de los temas claves en el absentismo escolar es la necesidad de formación por parte del profesorado. La formación del profesorado es un aspecto crucial para abordar el abandono escolar y fomentar la continuidad educativa. Algunos de los aspectos a tener en cuenta serían (1) Las competencias socioemocionales: Incluir en la formación inicial de las y los profesores habilidades relacionadas con la inteligencia emocional, la empatía y la gestión de las relaciones en el aula. Estas competencias les permitirán comprender mejor las necesidades de las y los estudiantes y establecer conexiones significativas; (2) Gestión de la diversidad: Los y las docentes deben estar preparados para atender a una población estudiantil diversa. Esto incluye comprender las diferencias culturales, lingüísticas y de aprendizaje. La formación debe proporcionar estrategias para adaptar la enseñanza a las necesidades individuales del alumnado; (3) Atención personalizada: La formación docente debe enfocarse en la detección temprana de señales de riesgo de abandono. Los docentes deben aprender a identificar factores como el bajo rendimiento académico, la falta de motivación o los problemas personales que puedan afectar a la permanencia escolar; (4) Programas de Diversificación Curricular: Estos programas, que conducen al título de Secundaria, pueden ser una herramienta efectiva para mantener a los estudiantes comprometidos. La formación docente debe incluir estrategias para implementar estos programas de manera efectiva y (4) Programas de orientación y apoyo: Reforzar programas que puedan ayudar a prevenir el abandono. Por tanto, la formación del profesorado es fundamental para crear un entorno educativo inclusivo, apoyar al estudiantado y reducir el abandono escolar. Es un paso crucial hacia una educación más equitativa y exitosa.

Pregunta 8- En esta pregunta se indica la introducción de dos nuevas figuras, la del tutor y del orientador dentro del sistema educativo. Ambas figuras tienen un papel crucial en la lucha contra el abandono escolar, ya que ayudan a identificar señales tempranas de desinterés o dificultades académicas, proporcionan apoyo emocional y estrategias para mantener la motivación y vinculan la educación con las necesidades del mundo laboral desde un enfoque integral.

Pregunta 9- Se le plantea a la directora cómo pueden ser útiles la introducción de las figuras de tutor y orientador para esta formación y si sería interesante involucrar también a las familias. Es claro que el abandono escolar es un desafío multifacético que afecta a estudiantes, familias y comunidades en general. Debemos de abordar dicho problema de forma holística, involucrando a las familias ya que desempeñan un papel crucial en el éxito educativo del estudiantado. La comunicación debe ser constante entre la escuela y las familias, trabajando con ellos y ellas a través de talleres, reuniones y programas específicos que puedan ayudar a las familias a comprender la importancia de la educación y cómo apoyar a sus hijos e hijas. Y también son claves las Alianzas Comunitarias, las asociaciones con organizaciones comunitarias, ONGs y empresas que pueden fortalecer los esfuerzos para prevenir el abandono escolar, a través de programas extracurriculares; becas y actividades de voluntariado pueden ser parte de estas alianzas.

Pregunta 10- Se reflexiona sobre las ventajas de tener un diálogo con exestudiantes. Escuchar las experiencias de otros compañeros, especialmente aquellos que han superado dificultades al principio de su trayectoria escolar puede ser inspirador. Estos testimonios demuestran que incluso aquellos que inicialmente dudaban de su éxito pueden lograrlo con compromiso y esfuerzo. La falta de compromiso es una característica común en los estudiantes que abandonan la escuela; no se limita solo a la ausencia física sino también implica una desconexión emocional y de interés. Muchos de ellas y ellos a pesar de tener capacidades cognitivas adecuadas pueden presentar riesgo de fracaso escolar y abandono debido a su falta de compromiso y motivación.

Pregunta 11- Se habla con la directora sobre si el abandono escolar puede llevar al estudiante por un camino equivocado para su futuro. A continuación, en la Tabla 26, podemos ver el resumen de los puntos clave indicados por la directora, dónde podríamos resaltar los factores de riesgo en la relación entre el abandono escolar y la criminalidad, el papel de la escuela y la gravedad del problema.

Tabla 26

Puntos clave sobre el abandono escolar como camino equivocado para el futuro

1. Factores de Riesgo:

- La subcultura y la falta de oportunidades diversas pueden contribuir a situaciones de micro criminalidad.
- Jóvenes que no asisten a la escuela, carecen de títulos y habilidades, a menudo se convierten en presas de la criminalidad.
- La falta de apoyo y acompañamiento por parte de las familias también es común.

2. Relación entre Abandono Escolar y Criminalidad:

- No existe un determinismo exacto, pero el abandono escolar es definitivamente un factor de riesgo.
- Jóvenes sin perspectivas ni habilidades pueden aceptar trabajos ocasionales de individuos sin escrúpulos.

3. Papel de la Escuela:

- La escuela desempeña un papel importante en este fenómeno.
- Es esencial un trabajo sinérgico para motivar a los jóvenes y fomentar una perspectiva de estudio y aprendizaje.

4. Gravedad del Problema:

- La desafección y el abandono escolar son problemas de gravedad incommensurable.
- Requieren intervención inmediata y decidida de todas las partes involucradas.

Pregunta 12- Sobre si la directora del centro ha notado diferencias en el apego a la escuela después del COVID-19, indica que la pandemia ha tenido un impacto significativo en la salud mental de los estudiantes. Las restricciones sociales, las preocupaciones por la salud personal y la de sus seres queridos han generado estrés, ansiedad y sentimientos de aislamiento. Estos factores han afectado negativamente el bienestar emocional de los jóvenes, reduciendo su motivación y aumentando el riesgo de abandono escolar. Además, el impacto económico de la pandemia ha aumentado las dificultades financieras de muchas familias, lo que ha llevado a algunos estudiantes a abandonar los estudios para buscar trabajo o contribuir al sustento familiar. Esta situación ha contribuido aún más al aumento del abandono escolar. Para abordar estos desafíos, es crucial que las instituciones educativas, las familias y la comunidad trabajen de manera coordinada y brinden atención inmediata al estudiantado. La transformación de la educación y el apoyo emocional son

esenciales para mitigar los efectos de la pandemia en el aprendizaje y el bienestar de las y los jóvenes.

6.2.7.2 Grupo de discusión

A continuación, se realizará un análisis del grupo de discusión con seis profesoras y profesores de Educación Secundaria. El diálogo entre profesionales nos proporciona una visión valiosa sobre los factores que influyen en el abandono escolar.

Pregunta 1. ¿Según tu opinión, qué factores de riesgo van relacionados con el abandono escolar?

Según las profesoras y profesores de Centros de Educación Secundaria los factores de riesgo son diversos y multicausales (ver Tabla 27).

Tabla 27

Factores de riesgo relacionados con el abandono escolar

- Factores Socioeconómicos
- Situaciones Problemáticas Familiares
- Riesgo de Reclutamiento por Organizaciones Criminales
- Falta de Objetivos Claros
- Desconexión entre Escuela y Trabajo

Respecto a los Factores Socioeconómicos, se plantea la existencia de grupos numerosos de estudiantes y la falta de recursos destinados a la atención y apoyo educativo son desafíos significativos.

Teniendo en cuenta las Situaciones Problemáticas Familiares, el entorno familiar puede ser un factor determinante. Conflictos familiares, falta de apoyo y otras circunstancias pueden afectar la permanencia escolar, aunque la Motivación Personal es crucial. Los jóvenes que no se sienten apoyados o adecuados para el contexto escolar pueden desmotivarse y

abandonar. La pandemia también ha afectado la integración de algunos niños y niñas en el entorno escolar.

El Riesgo de Reclutamiento por Organizaciones Criminales, jóvenes que abandonan la escuela y son reclutados por organizaciones criminales. Esto plantea una preocupación urgente.

Falta de Objetivos Claros, algunos estudiantes carecen de una visión clara de su futuro. No comprenden por qué deben asistir a la escuela y no pueden proyectarse hacia posibilidades a largo plazo. Esta falta de dirección puede llevarlos a desmotivarse y buscar otras alternativas, incluso si son perjudiciales.

Desconexión entre Escuela y Trabajo, la percepción errónea de que la escuela solo existe para ayudar a encontrar un trabajo es un problema. La educación debería ser más amplia, formando a los individuos como personas y proporcionándoles herramientas para enfrentar el mundo.

Pregunta 2. ¿Qué medidas de prevención se podrían tomar para reducir el porcentaje de abandono escolar?

Pregunta 3. ¿Qué colaboración debería existir entre la escuela, las familias y la comunidad para prevenir el abandono escolar?

Tabla 28

Medidas de Prevención para Reducir el Abandono

<i>Anticipar, Intervención temprana, Apoyo familiar, Participación familiar, Tutoría Escolar, Tutor de Orientación, Sinergia, Escuela, Familia y Territorio, Compromiso proactivo, Intervención, asesoramiento, Interacción, Rol tutor, Formación, Ausencia Certificada</i>

Según la tabla 28, las medidas de prevención para reducir el porcentaje de abandono escolar sería la anticipación que se refiere a la importancia de prever situaciones antes de que ocurran. La ausencia certificada indica que cuando alguien falta y su ausencia está

confirmada, se activan ciertos mecanismos. Intervenciones tempranas hace referencia a la necesidad de intervenir de manera precoz para identificar carencias.

Apoyo y participación familiar, destaca la relevancia del respaldo de la familia en el proceso y en formar activamente. Tutoría escolar, mecanismo para cuidar y prevenir situaciones problemáticas. Tutor de orientación, una figura preventiva para evitar consecuencias irreparables. La sinergia entre la escuela, la familia y el territorio es crucial para abordar este problema de manera efectiva. Sin el respaldo activo de todos los actores involucrados, las medidas tomadas pueden volverse frágiles e ineficaces. A veces, incluso con los mejores esfuerzos, nos encontramos con limitaciones que dificultan la reconducción de los niños que abandonan la escuela. Compromiso Proactivo, la participación activa de las familias en la vida escolar es esencial. No debemos limitarnos a reaccionar solo cuando hay problemas; debemos ser proactivos y trabajar juntos para el bienestar de la juventud. Asesoramiento e Intervención, el aumento de asesoramiento psicológico y mentoring en muchos institutos ha sido extremadamente positivo. Es alentador saber que algunos chicos y chicas que corrían el riesgo de abandonar los estudios han continuado en la escuela gracias a esta intervención. Rol del Tutor, el asesoramiento psicológico, los tutores también actúan como psicólogos, médicos y consejeros. Esta mezcla de funciones es fundamental para abordar las necesidades emocionales y académicas de los estudiantes.

Pregunta 4. ¿De qué manera afecta el fenómeno abandono escolar a la clase, al grupo de pares?

Según el profesorado podemos destacar que algunos alumnos ya están poco integrados en la clase o se encuentran en grupos fragmentados. Su actitud apriorística dificulta su participación y compromiso. La diversidad cultural de origen de los estudiantes, provenientes de diferentes países y ciudades, puede dificultar la creación de fuertes vínculos en los primeros años. Algunos alumnos tienen comportamiento perturbadores y difíciles de involucrar, incluso durante las clases. Esto afecta la dinámica de la clase. El seguimiento de alumnos y alumnas en riesgo es fundamental; el compromiso de seguir trabando con las chicas y los chicos que están a punto de abandonar resulta crucial. La clase tiende a emular a los compañeros que abandonan, y todos los estudiantes frágiles están en peligro.

Pregunta 5. ¿De qué manera afecta el fenómeno abandono escolar a ti como persona y docente?

El profesorado destaca la carga emocional y laboral, al tener que enfrentar la realidad de que no siempre pueden salvar a todo el estudiantado a pesar de sus esfuerzos y recursos. También señalan los problemas sistémicos en la educación como la falta de inversión, las condiciones físicas deficientes de las instalaciones escolares y la desconexión entre las leyes de inclusión y su aplicación práctica. Además, subrayan la necesidad de una política escolar de apoyo que aborde estos desafíos, en lugar de cargar a las y los profesores con responsabilidades adicionales y sociales.

Pregunta 6. “Yo no abandoné la escuela, me abandonó ella”. Ese fue un comentario de un chico que con 16 años dejó la escuela Secundaria, en cuanto le resultaba muy poco atractiva en cualquiera de sus formas y prefirió buscarse la vida en el mercado laboral...

¿Cuáles reflexiones podríamos hacer acerca de esta denuncia?

Las ideas clave se centran en la creciente falta de madurez del estudiantado, quienes a menudo esperan que se les mime y se les proteja excesivamente, lo que dificulta su capacidad para asumir responsabilidades. El profesorado expresa su frustración por la falta de compromiso y prioridad que los estudiantes dan a la educación, así como por la brecha entre las expectativas de las y los estudiantes y la realidad de la enseñanza. También destacan la necesidad de un enfoque más holístico en la educación, que promueva la autoevaluación y el compromiso activo del estudiantado, y critican la falta de apoyo de las familias en el proceso educativo. En general, se percibe un sentimiento de desilusión y desafío frente a los obstáculos presentes en el sistema educativo actual.

Pregunta 7. ¿Has participado en alguna formación sobre el tema del abandono escolar? ¿De qué tipo? ¿Crees que es necesaria la formación?

La discusión gira en torno a la importancia de la formación continua para los y las profesionales educativos, especialmente en el contexto del abandono escolar. El profesorado enfatiza que, a diferencia del alumnado, las y los profesionales siempre deben estar en constante formación debido a la naturaleza cambiante de la educación y las necesidades de los estudiantes. Se menciona la experiencia personal de algunos profesoras y profesores, quienes han tenido que reiniciar su formación o enfrentarse a situaciones desafiantes en el entorno escolar. Se destaca la necesidad de que la formación sea práctica y aplicable en diversos contextos, y se critica la falta de utilidad de algunas formaciones que se centran demasiado en teorías abstractas. Se plantea la idea de que la formación debería tener lugar en el entorno escolar, con la participación de profesionales con experiencia en el campo educativo. Se discute la importancia de la motivación, la colaboración entre los actores educativos y el agotamiento del profesorado como temas clave a abordar en la formación.

Se deben proponer soluciones concretas para abordar el problema del abandono escolar proponiendo diseñar un curso de formación para profesores que se centre en temas relevantes y que sea impartido por profesionales con experiencia práctica en el ámbito escolar. La discusión se centra en la necesidad de encontrar soluciones prácticas a los problemas educativos, en lugar de quedarse en la teoría. Se sugiere que la formación de profesores y profesoras debe incluir tanto aspectos teóricos como prácticos, con énfasis en la comprensión del contexto escolar y la capacidad de trabajar en pequeños grupos.

Se destaca la importancia de que las y los formadores tengan experiencia práctica en el entorno escolar y sean capaces de abordar casos concretos. Se menciona la utilidad de los antiguos métodos de especialización escolar, donde se enfrentaban situaciones reales y se buscaban soluciones prácticas. Se enfatiza que las y los formadores deben estar inmersos en el contexto escolar y ser capaces de adaptarse a las diferentes realidades que se encuentran dentro de las aulas. Se subraya la importancia de que la formación propuesta sea práctica y capaz de abordar problemas específicos como el abandono escolar. Se propone una formación inicial y continua para las y los profesionales de la educación, incluyendo tanto la preinserción en la escuela como la formación en itinere para aquellos

que ya están en el sistema educativo. Se destaca la importancia de una doble vía de formación.

Se discute la relevancia de la figura del tutor orientador como una herramienta para combatir el abandono escolar prematuro. Se describe cómo esta figura trabaja en sinergia con otros tutores y consejos de clase, y se enfatiza su flexibilidad y adaptabilidad para trabajar tanto dentro como fuera del horario escolar. Se sugiere que esta figura del tutor orientador puede ser enriquecida aún más, especialmente mediante actividades motivacionales, y se señala la necesidad de que las y los profesores estén dispuestos a seguir creciendo dentro del contexto educativo. Se menciona que la estructura organizativa de las escuelas puede influir en la efectividad de la formación, y se propone repartir el curso en el tiempo para permitir una retroalimentación continua por parte del tutor y evitar la pérdida de atención de las y los participantes debido a largas sesiones masivas.

Se destaca la importancia de adaptar la formación a las necesidades específicas de los profesionales y de implementar estrategias que permitan una atención continua y un seguimiento efectivo de los problemas en el contexto escolar. Se discute la relación entre el abandono escolar y la influencia de la delincuencia organizada, especialmente desde la perspectiva de la experiencia en Sicilia. Se enfatiza la importancia de abordar esta compleja dinámica una vez que las y los profesionales están formados, destacando la necesidad de reconstruir los vínculos sociales rotos. Se resalta el sentimiento de pertenencia a una comunidad como un elemento crucial en la prevención del abandono escolar y la participación en actividades delictivas. Se subraya la importancia de reconstruir los lazos familiares, escolares y sociales para evitar que las y los jóvenes se sientan atraídos por el mundo del crimen.

Se señala la necesidad de que las y los formadores comprendan bien el contexto en el que trabajarán, especialmente en áreas con altos niveles de delincuencia organizada. Se destaca la importancia de la familiaridad con la dinámica social del entorno para poder efectuar cambios significativos y evitar desencadenar reacciones imprevistas. Se sugiere emparejar a los formadores con antiguos alumnos y alumnas que hayan abandonado los estudios como

una forma de proporcionar una perspectiva más relevante y personal sobre los desafíos del abandono escolar. Se reconoce la importancia de la conexión del formador con la realidad local para abordar eficazmente el problema del abandono escolar y la influencia de la delincuencia organizada.

Se destaca la importancia de ofrecer una segunda oportunidad educativa a aquellos que abandonaron la escuela y se encuentran más tarde en la vida laboral, pero sienten que les falta algo importante, tanto en el aspecto laboral como personal. Se menciona la creación de cursos nocturnos en las escuelas para atender a estos antiguos alumnos y alumnas, lo que demuestra la importancia de establecer una relación con personas que han experimentado el abandono escolar y han vuelto para completar sus estudios.

Se sugiere que la experiencia personal de aquellos que han abandonado los estudios puede ser una motivación efectiva para otros estudiantes que están en riesgo de hacer lo mismo. Se enfatiza la necesidad de una mayor accesibilidad del director de la escuela para las y los profesores y el alumnado, ya que desempeña un papel fundamental en la lucha contra el abandono escolar. Se describe la evolución del papel del director de la escuela en Italia, que ha pasado de ser una figura más activa y participativa en la vida escolar a una más burocrática y distante. Se critica la carga de trabajo excesiva y las responsabilidades desproporcionadas que recaen sobre los directores, lo que dificulta su capacidad para interactuar con los alumnos y centrarse en la enseñanza y la formación. Se sugiere la necesidad de una redistribución de responsabilidades para aliviar la carga de trabajo de los directores y permitirles concentrarse en aspectos más educativos y formativos de su trabajo.

Se plantea la importancia de recuperar un espacio relacional entre la comunidad educativa, especialmente en relación con el papel del director o directora de la escuela. Se discuten medidas específicas introducidas en Italia para abordar el abandono escolar, destacando el poder de decisión del director y la responsabilidad de implicar a las familias en el proceso. Se sugiere la necesidad de proporcionar formación a las familias para mejorar su comprensión de la dinámica escolar y su capacidad para apoyar a sus hijos. Se plantea la idea de crear centros de asesoramiento familiar dentro de las escuelas para ofrecer apoyo a los padres. Además, se propone la creación de una mesa escuela-familia para debatir cuestiones relacionadas con la educación de las y los hijos y organizar reuniones conjuntas entre padres, alumnado y profesorado.

El profesorado expresa su disposición a estructurar este espacio y reconoce la importancia de esta formación y las iniciativas propuestas como un entorno protegido en el que pueden actuar para reparar el sentimiento de pertenencia que ha faltado en los alumnos. Se destaca la necesidad de atención constante de profesionales como psicoterapeutas y psicólogos en este proceso. El grupo reflexiona sobre la importancia de contar con figuras de referencia y profesionales preparados en el ámbito educativo. Se destaca la disposición de los profesores para abordar los desafíos y la responsabilidad que sienten hacia su trabajo y sus alumnos. Se reconoce el papel fundamental del profesorado en el funcionamiento de la escuela italiana y se enfatiza el compromiso y la pasión que muchos profesores demuestran en su labor.

6.2.8 Resultados

Los miembros del grupo de discusión plantean la importancia de la formación continua para profesionales educativos, especialmente en el contexto del abandono escolar. Se destacó la necesidad de que esta formación sea práctica y aplicable en diferentes contextos, y se criticó la falta de utilidad de algunas formaciones centradas en teorías abstractas. Se propuso que la formación se realice en el entorno escolar, con la participación de profesionales con experiencia en el campo educativo. Se discutió la importancia de la motivación, la colaboración entre los actores educativos y el agotamiento del profesorado como temas clave a abordar en la formación.

Se sugirió proponer soluciones concretas para abordar el abandono escolar, como el diseño de un curso de formación para profesores impartido por profesionales con experiencia práctica en el ámbito escolar. Se resaltó la importancia de encontrar soluciones prácticas a los problemas educativos y se discutió la relevancia de la figura del tutor orientador como una herramienta para combatir el abandono escolar. También se abordó la relación entre el abandono escolar y la influencia de la delincuencia organizada, destacando la importancia de reconstruir los lazos sociales para prevenir el abandono escolar. Se concluyó la discusión con expresiones de agradecimiento y despedidas entre los participantes, resaltando la camaradería y la amistad desarrollada entre ellos. Se transmitieron buenos deseos para el futuro y la esperanza de volver a encontrarse en persona.

6.3 Estudio 3: Revisión sistemática (2019-2023) sobre la formación del profesorado en abandono escolar

6.3.1 Introducción

Es fundamental considerar el papel del profesorado en los fenómenos de abandono escolar. Aunque no se puede atribuir exclusivamente al profesorado la responsabilidad de estos problemas, sí es un agente educativo crucial involucrado en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las políticas educativas y las barreras tecnoburocráticas a menudo dificultan los esfuerzos del profesorado para prevenir el desenganche y garantizar que los estudiantes en riesgo no abandonen el sistema educativo (Antelm et al., 2018; Santana-Hernández et al., 2018). El abandono escolar es una preocupación significativa en los países miembros de la Unión Europea (UE). En Italia, según los datos más recientes proporcionados por EUROSTAT, tenemos la tasa más alta de AET en la UE. Para comprender mejor este problema, se ha investigado la opinión del profesorado en relación con las acciones para reducir el abandono escolar.

6.3.2 Objetivos

El propósito de este estudio consiste en analizar la evidencia científica publicada durante el periodo 2019-2023 para determinar qué formación se está haciendo al profesorado respecto al abandono escolar. Pretende con ello dar respuesta al objetivo general: 1) Observar la formación del profesorado sobre el abandono escolar.

6.3.3 Método

Para llevar a cabo esta investigación, se ha realizado una revisión sistemática de la literatura (SLR), de acuerdo con las directrices Preferred Reporting Items for Systematic Review and Meta-Analysis (PRISMA) y the study protocol was prospectively registered with the International Prospective Register of Systematic Reviews (Page et al., 2021).

6.3.4 Estrategia de búsqueda

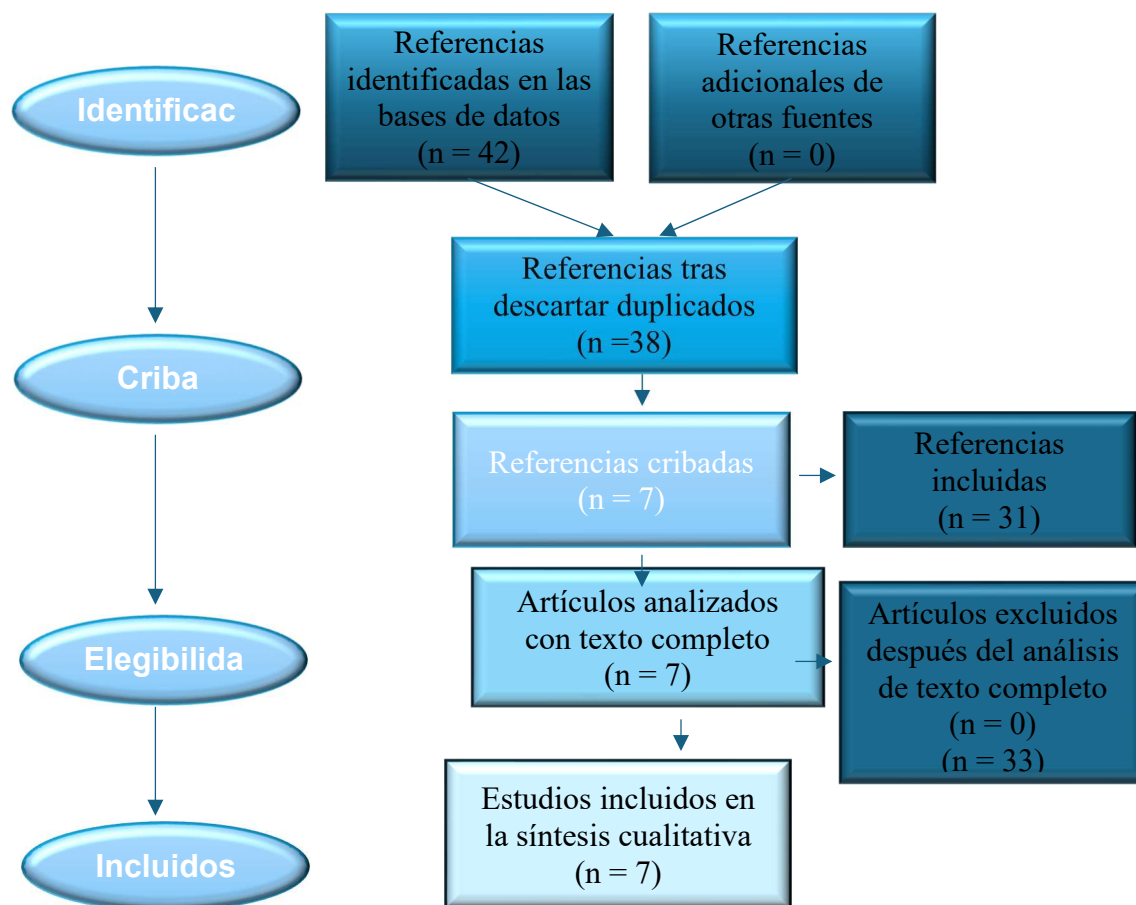
Se llevó a cabo una búsqueda sistemática en las bases de datos electrónicas siguientes: Dialnet (<https://dialnet.unirioja.es>); Scopus (<https://scopus.com>) y Web of Science (Wos, <https://webofscience.com>). Respecto al idioma de las publicaciones, se realizó en castellano e inglés y se analizaron documentos entre los años 2019 y 2023. Se complementó con búsquedas retrospectivas para identificar publicaciones relevantes. Las citas se gestionaron mediante Endnote versión X9. La estrategia de búsqueda se realizó mediante un proceso iterativo utilizando múltiples combinaciones de las palabras clave en esta investigación, incluyéndose los siguientes términos: “formación profesorado”, “abandono escolar” "teacher training" "school dropout" con el operador booleano “AND”.

6.3.5 Elegibilidad

Los criterios de inclusión fueron (1) investigaciones publicadas en revistas evaluadas por pares, con el fin de asegurar la aplicación de estándares metodológicos mínimos en los estudios incluidos; (2) conocer sobre la formación de los profesionales en abandono escolar; (3) De acceso abierto; (4) Área de conocimiento vinculado a las Ciencias Sociales, la Psicología y la Educación, y (5) Publicados entre los años 2019 y 2023.

Figura 5

Diagrama de Flujo para la extracción de datos



6.3.6 Evaluación de la calidad metodológica

La evaluación de la calidad de los estudios se llevó a cabo utilizando la herramienta de evaluación de métodos mixtos Tool (MMAT; Hong et al., 2018; Pace et al., 2012). Para cada diseño de estudio, la MMAT ofrece una lista de verificación con cinco preguntas destinadas a analizar la calidad metodológica de los estudios. Se proporcionaron opciones de respuesta como "sí", "no" o "no se puede determinar", en caso de que el estudio no suministrara la información necesaria para una respuesta clara. Dos expertas llevaron a cabo de manera independiente la evaluación del riesgo de sesgo en los estudios incluidos. Cualquier desacuerdo se resolvió a través de discusiones y consensos con la participación de otra experta.

6.3.7 Búsqueda base de datos

Los resultados de las búsquedas en la base de datos (ver Figura 15) dieron como resultado 42 artículos. Los duplicados se eliminaron y quedaron 38 artículos. Después de la exclusión inicial basada en títulos y resúmenes, 7 artículos fueron elegidos para el texto completo. Treinta y cinco artículos fueron excluidos debido a que no cumplían las características indicadas. Finalmente, un total de 7 manuscritos cumplieron los criterios de inclusión.

6.3.8 Resultados del riesgo de sesgo

Se evaluó el riesgo de sesgo en los estudios incluidos, utilizando los criterios MMAT (n = 7; véase la figura 6). En cuanto a los datos, en la mayoría de los estudios (n = 7) la muestra que presentan los artículos es muy o bastante representativa de la población objetivo, excepto un estudio que no cumple esta condición (Estudios 2). Todos los artículos tienen en cuenta si son apropiadas las mediciones tanto del resultado como de la intervención (o exposición); podemos ver que 5 de los trabajos cumplen de manera adecuada dicho criterio y solo dos tiene algunas mejoras en medición (Estudios 2 y 6). Todos los artículos presentan adecuados datos de resultados, factores de confusión en el diseño y análisis y durante el período del estudio realizaron la exposición según lo previsto.

Figura 6

Riesgo de sesgo de los estudios incluidos

Número Estudios	Autores	¿Son los participantes representativos de la población destinataria?	¿Son adecuadas las mediciones relativas tanto al resultado como a la intervención (o exposición)?	¿Están completos los datos de los resultados?	¿Se han tenido en cuenta los factores de confusión en el diseño y el análisis?	Durante el periodo de estudio, ¿se administra la intervención (o se produce la exposición) según lo previsto?
(1)	Díaz López & Osuna Lever (2023)					
(2)	González-González y Cutanda-López (2020)					
(3)	López-Gil et al. (2022)					
(4)	Novo et al. (2023)					
(5)	Rodríguez-Izquierdo, (2022)					
(6)	Santana-Hernández et al. (2018)					
(7)	Valdés Sánchez y Gutiérrez Esteban, (2023)					

6.3.9 Análisis de datos

El análisis de datos de los estudios incluidos en la revisión se ha realizado teniendo en cuenta las siguientes categorías: resumen y metodología de los estudios, indicadores simples (año de publicación, país y autoría), indicadores de contenido (nivel educativo, muestra, tamaño de la muestra y tipo de metodología), y los resultados.

Los resultados se obtienen al combinar las variables analizadas de manera cualitativa, permitiendo extraer conclusiones a partir de los resultados individuales de cada estudio.

6.3.10 Resumen de los estudios incluidos

En la tabla 29 se incluyen los siete estudios incluidos en la revisión. En ella se recoge el nombre de los/as autores/as, el año de publicación, un resumen de cada estudio y el tipo de metodología empleada (cualitativa, cuantitativa, mixta), y especificación de la muestra utilizada en cada uno de los estudios.

La mayoría de los estudios incluidos en la revisión son de los últimos años, pues uno de los criterios de inclusión fue seleccionar aquellos estudios más recientes. Por otro lado, encontramos que la mayoría de autoras en este ámbito son mujeres. En cuanto a la metodología empleada es predominante la investigación cualitativa, pues en este ámbito educativo este tipo de metodología va a permitir profundizar en detalles que con otro tipo de metodología es más complicado.

Tabla 29

Metodología y resumen de los estudios incluidos

Número de estudio	Autores/as y año	Metodología	Resumen
[1]	Díaz López y Osuna Lever, (2023)	<u>Metodología mixta:</u> Estudio de caso único con técnicas mixtas de recolección de datos, con una muestra de ocho profesores de matemáticas. - Entrevista semiestructurada. - Cuestionario de autoinforme (32 preguntas de opción múltiple y 8 de respuesta abierta).	El estudio se centró en analizar las prácticas de enseñanza de matemáticas, el perfil profesional y la formación continua de los docentes en Educación Media Superior, como factores que afectan a la reprobación y el abandono escolar. Los resultados indicaron que los docentes de matemáticas tienen poca capacitación docente y bajos niveles de estudios de posgrado, por lo que se resalta la necesidad de que estos adquieran un dominio tanto sintáctico como sustantivo de la materia, para reducir la reprobación como factor influyente en el abandono escolar.
[2]	González-González y Cutanda-López, (2020)	<u>Metodología cualitativa:</u> Entrevistas semiestructuradas a 9 personas: - Un director. - Una jefa de estudios. - Dos docentes de módulos profesionales. - Tres docentes de módulos académicos. - Un profesional técnico de servicios a la comunidad. - Un técnico municipal.	El estudio analiza la implementación de dos programas educativos de reenganche para jóvenes en situación de vulnerabilidad. Se resalta la relevancia de la coordinación del profesorado como elemento clave para el éxito de estos programas. Sin embargo, se identifican como desafíos la complejidad y limitaciones en cuanto a coherencia y pertinencia curricular.

[3]	López-Gil et al. (2022)	<u>Metodología mixta:</u> - Método cuantitativo: cuestionario dirigido al profesorado de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato (91 participantes). - Método cualitativo: diseño narrativo etnográfico basado en entrevistas con el alumnado (91 entrevistas), y un focus group con el profesorado.	El estudio se centra en analizar los diversos factores que pueden contribuir al fracaso y abandono escolar, contrastando las percepciones del profesorado, por un lado, y del alumnado por otro. Los resultados se analizan desde aspectos didácticos, organizativos y relacionales. Profesorado y alumnado muestran perspectivas comunes en aspectos como la falta de motivación derivada por las metodologías aplicadas, la inadecuación de tiempo y recursos en el aula, el tipo de evaluación, etc.
[4]	Novo et al. (2023)	<u>Metodología cuantitativa:</u> - Cuestionario profesorado ($N = 233$). - Cuestionario estudiantes ($N = 246$).	El estudio analizó un análisis de la situación para descubrir cómo se aplicaba la metodología Design Thinking (DT) en centros de Educación Secundaria de cuatro países europeos, desde la perspectiva del profesorado y alumnado. Los resultados muestran como esta metodología contribuye a minimizar el abandono escolar, destacando la importancia de una buena formación del profesorado para que puedan guiar, apoyar y retroalimentar de forma adecuada al alumnado.
[5]	Rodríguez-Izquierdo, (2022)	<u>Metodología cualitativa:</u> - Entrevistas con 15 profesores. - Tres grupos de discusión.	Este estudio investiga las perspectivas de profesores de Educación Primaria, Educación Secundaria y Bachillerato sobre los factores que influyen en el abandono escolar y las prácticas que consideran preventivas del abandono escolar. Los resultados indicaron que las características individuales y familiares están vinculados con el abandono escolar.

[6]	Santana-Hernández et al. (2018)	<u>Metodología cualitativa:</u> - Entrevista semiestructurada: 51 orientadores, 95 profesores y 53 miembros de los equipos directivos. - Grupos de discusión con un sistema categorial: 260 alumnos/as y 10 inspectores.	Este estudio examina las interpretaciones del profesorado de Educación Secundaria en contraste con otros agentes educativos, sobre el abandono escolar y la formación docente. Los resultados indican que los factores más influyentes en el abandono escolar son el alumnado y su entorno familiar. Sin embargo, la formación del docente no se considera relevante para hacer frente al fracaso escolar.
[7]	Valdés Sánchez y Gutiérrez Esteban, (2023)	<u>Revisión bibliográfica:</u> 82 textos consultados. Análisis de los planes de formación de profesorado relativo a todas las universidades que conforman el Grupo G9 de Universidades.	Revisión del estado de la formación inicial del profesorado a nivel internacional. Se identifican elementos comunes como la necesidad de atraer perfiles de calidad, un replanteamiento del acceso a la formación, y la necesidad de una mayor coordinación entre centros educativos.

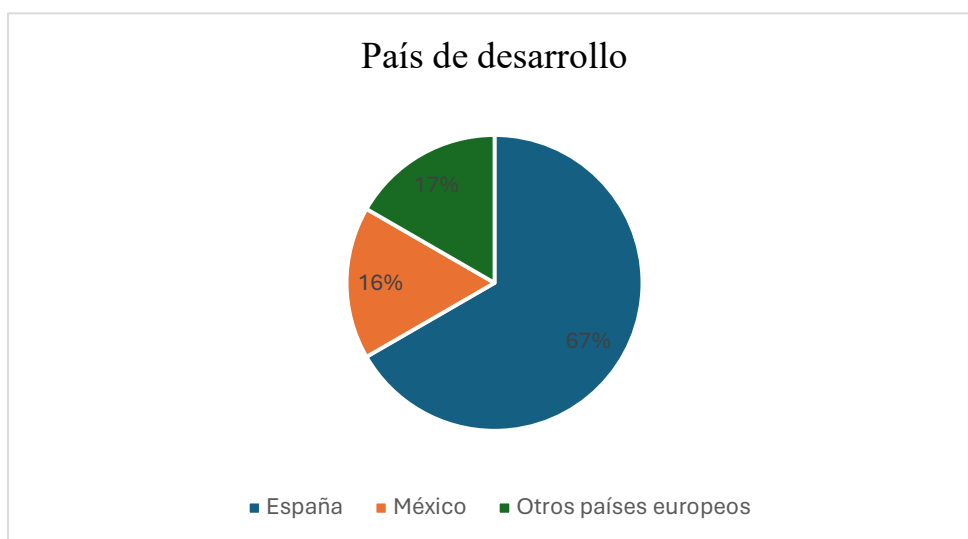
6.3.11 Indicadores simples

En los indicadores simples se han incluidos tres variables de cada estudio de investigación: país de desarrollo del estudio, año de publicación y autoría. A continuación, se detallan estas variables para los siete estudios incluidos.

Respecto al país donde se han desarrollado las investigaciones, podemos observar que la mayoría se han llevado a cabo en España ($n = 4$; estudios 2, 3, 5 y 6), un estudio se desarrolló en cuatro países europeos (estudio 4) y otro estudio se desarrolló en México (estudio 1). Hay que indicar que el estudio 7 se trata de una revisión bibliográfica y que su búsqueda de artículos fue a nivel internacional, por lo que no se le ha asignado un país de desarrollo concreto y no se ha incluido en la siguiente figura. En la *Figura 7* se puede observar la distribución de los estudios según el país donde se desarrollaron.

Figura 7

Gráfico de la variable país de desarrollo



En cuanto al año de publicación, se puede observar como la mayor parte de los estudios analizados son de los dos últimos años (2022-2023). Tres de los estudios fueron publicados en el 2023 ($n = 3$; estudios 1, 4 y 7), dos estudios en 2022 ($n = 2$; estudios 3 y 5), un estudio

en 2020 (estudio 2), y otro estudio se publicó en 2018 (estudio 6). En la *Figura 8* se pueden observar los porcentajes de esta variable:

Figura 8

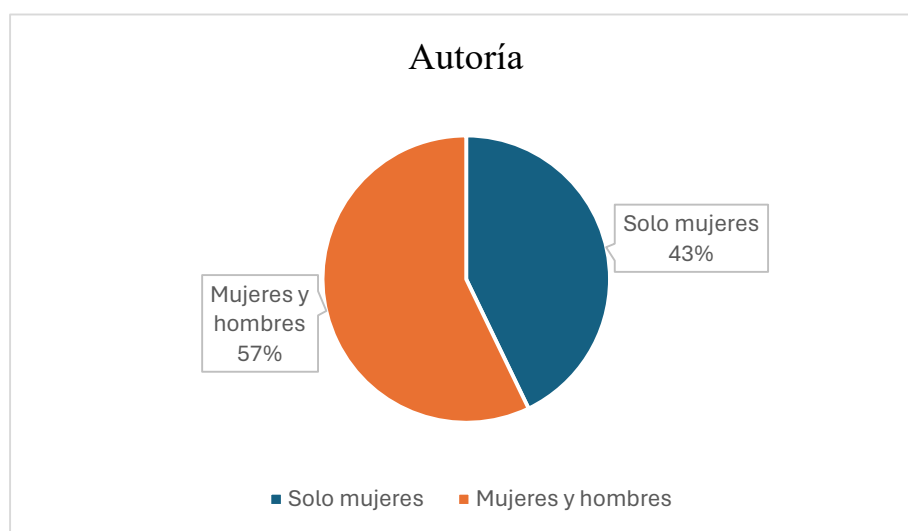
Gráfico de la variable año de publicación



En relación con los autores y autoras de los artículos, podemos ver como la mayoría se trata de mujeres (16 mujeres, 7 hombres). Esto va en línea con lo encontrado en otras temáticas dentro del ámbito de la educación donde la mayoría de autores son mujeres. Hay que destacar que no hay ningún autor o autora que aparezca en más de un artículo de los incluidos en el presente estudio. En la *Figura 9*, hemos establecido una clasificación entre estudios desarrollados únicamente por mujeres y estudios donde la autoría era compartida entre hombres y mujeres. Si analizamos esta variable teniendo en cuenta estas dos categorías, se puede ver como hay cuatro estudios desarrollados por ambos ($n = 4$; estudios 3, 4, 6 y 7), y tres estudios llevados a cabo por mujeres ($n = 3$; estudios 1, 2, y 5).

Figura 9

Gráfico de la variable autoría



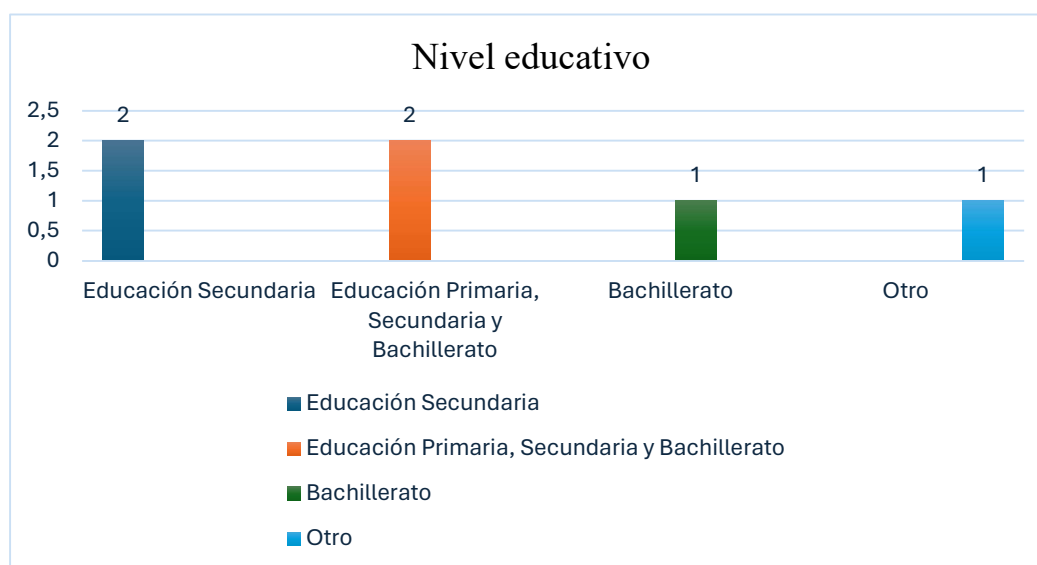
6.3.12 Indicadores de contenido

Respecto a los indicadores de contenido, nos centramos en el análisis de algunas de las características con mayor profundidad para recopilar información más detallada sobre el tipo de muestra utilizada en los estudios recogidos, el tamaño de dicha muestra, el nivel educativo en el cual se desarrollan los estudios, y el tipo de metodología utilizada. Para ello, las variables utilizadas son las siguientes: nivel educativo, tipo de muestra, tamaño de la muestra y tipo de metodología (cuantitativa, cualitativa o mixta).

En relación con el nivel educativo, hacemos referencia a si el estudio se ha desarrollado en niveles de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, etc. Tras analizar esta variable podemos observar cómo dos de los estudios se llevaron a cabo únicamente en el ámbito de Educación Secundaria ($n = 2$; estudios 4 y 6), otros dos estudios se desarrollaron en Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato ($n = 2$; estudios 3 y 5), un estudio se realizó solamente en Bachillerato (estudio 1), y por último, un estudio (estudio 2) se implementó en otro tipo de ámbito, específicamente en programas de reenganche (Aulas Ocupacionales y Formación Profesional Básica). En el análisis de esta variable se ha dejado fuera el estudio 7, debido a que se trata de una revisión bibliográfica y no específica como criterio de inclusión ninguno de estos niveles educativos. En la *Figura 10* podemos observar las características de esta variable:

Figura 10

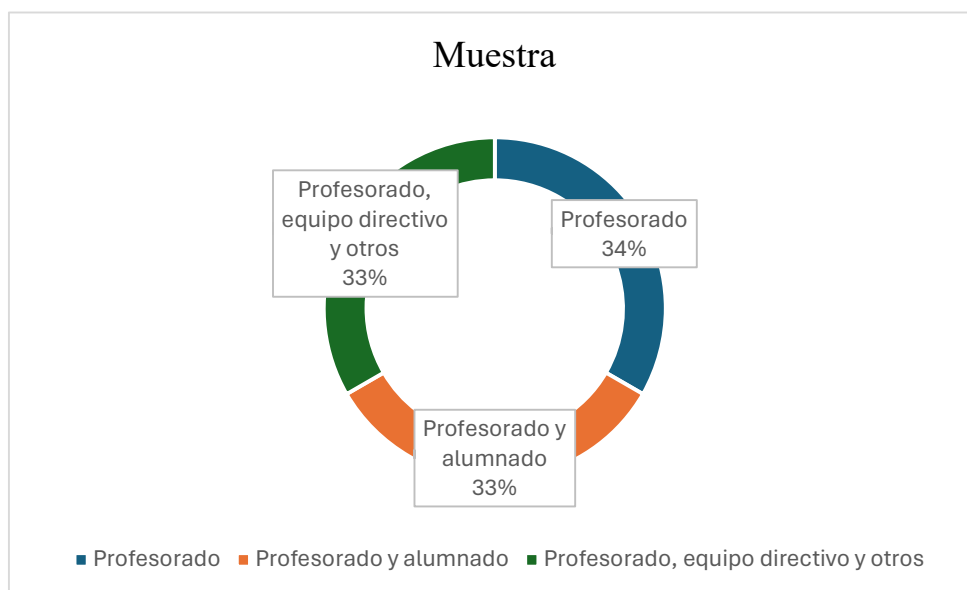
Gráfico de la variable nivel educativo



En cuanto a la variable de muestra, hacemos referencia al tipo de población que incluyen los estudios para el desarrollo de su investigación. Todos los estudios incluyen al profesorado, esto era de esperar puesto que la revisión estaba centrada en la búsqueda de estrategias de formación del profesorado para la prevención y/o reducción del abandono escolar entre adolescentes. En cuanto a la muestra, la diferencia entre estudios radica en si los estudios aparte de profesorado incluían otro tipo de población. Hubo dos estudios que solamente incluyeron a profesorado ($n = 2$; estudios 1 y 5), dos estudios cuya muestra a parte de profesorado incluyeron también al alumnado ($n = 2$; estudios 3 y 4), y dos estudios cuya muestra abarcaba profesorado, personal que formaba parte del equipo directivo, y otro personal como, por ejemplo, técnico de servicios a la comunidad o técnico municipal ($n = 2$; estudios 2 y 6).

Figura 11

Gráfico de la variable muestra



Respecto al tamaño de la muestra, podemos observar variaciones entre los estudios, desde el estudio 1 donde la muestra está formada por 8 participantes, hasta el estudio 4 con la muestra más grande integrada por 479 participantes. Son tres los estudios donde la muestra utilizada fue pequeña, considerada con menos de 20 participantes ($n = 3$; estudios 1, 2 y 5), y tres estudios donde la muestra fue mayor de 100 participantes ($n = 3$; estudios 3, 4 y 6). En el análisis de esta variable se excluyó al estudio 7, al tratarse de una revisión bibliográfica. En la *Figura 12* se pueden observar las características en relación con el tamaño de la muestra.

Figura 12

Gráfico de la variable tamaño de la muestra

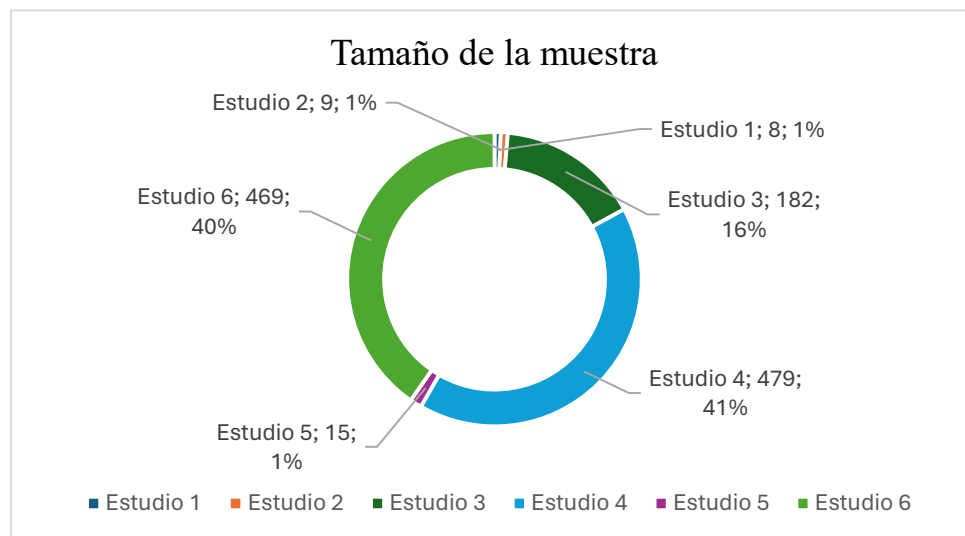


Figura 13

Gráfico sobre muestras pequeñas y grandes



Por último, respecto al tipo de metodología utilizado en las diferentes investigaciones incluidas en la revisión, encontramos que la tipología que más se empleó fue la cualitativa con un 54% ($n = 4$; estudios 2, 5, 6 y 7). A continuación, la siguiente metodología más utilizada, con un 29%, fue la investigación mixta que combinaba la investigación

cualitativa y cuantitativa ($n = 2$; estudios 1 y 3). Por último, solo un estudio implementó una investigación cuantitativa (estudio 4).

Figura 14

Gráfico de la variable tipo de investigación



6.3.13 Resultados

Los resultados se han obtenido a través de un análisis cualitativo de los resúmenes y resultados de los siete artículos incluidos en la revisión. Se han encontrado una gran diversidad de variables relacionadas con el abandono escolar, por lo que en este apartado se van a incluir los resultados de las variables más destacadas.

6.3.13.1 Resultados de los estudios incluidos que analizaron la variable formación docente y su relación con el abandono escolar

- En la Tabla 30 se muestran los estudios (1, 4, 6, 7) que han incluido la variable de formación del profesorado en relación con el abandono escolar. Cada uno de los estudios que ha incluido esta variable lo ha hecho desde el enfoque específico de su estudio, por lo que es complicado establecer resultados generales a todos ellos. A continuación, se exponen los principales resultados de estos estudios.

- El primer estudio (estudio 1), tiene una peculiaridad y es que está enfocado específicamente en la práctica de enseñanza, el perfil profesional y la formación continua de profesorado de matemáticas. Sus resultados muestran que el profesorado no considera que su formación influya de una manera decisiva en el abandono escolar. Estos consideran que son otros los factores que influyen en esta problemática, como por ejemplo atribuyen al alumnado las dificultades en su proceso de aprendizaje.
- El segundo estudio que aborda esta variable (estudio 4), considera que la formación del profesorado es clave para el éxito de metodologías que previenen el abandono escolar. Para ello, destacan la formación basada en habilidades como la empatía, liderazgo, gestión de proyectos, etc., como modelos de formación que contribuyen al éxito académico del estudiantado.
- Los resultados del tercer estudio (estudio 6) indican que no se considera la formación docente un elemento relevante para buscar estrategias que favorezcan la continuidad escolar. Sin embargo, en el estudio 7 se centraron en identificar elementos clave para la formación inicial del profesorado, y sus resultados resaltaban la importancia de esa formación inicial para mejorar el proceso educativo. Esto influirá en la reducción y prevención del abandono escolar.

En resumen, como podemos observar, los resultados con respecto a esta variable son diversos, pues hay estudios que consideran fundamental la formación del profesorado, mientras que hay otros que no lo consideran un elemento clave que pueda influir en el abandono escolar. Hay que aclarar en este aspecto, que la mayoría de los estudios son cualitativos y dirigidos al profesorado, en el cuál estos debían dar su perspectiva sobre la temática.

Tabla 30

Resultados de los estudios incluidos que analizaron la variable de la formación docente y su relación con el abandono escolar

N.º de estudio	Título	Autores/as y año	Variables	Resultados
1	Incidencia de las prácticas de enseñanza, perfil profesional y formación continua de docentes de matemáticas, en el abandono escolar en Educación Media Superior	Díaz López y Osuna Lever, (2023)	- Formación profesional	- El profesorado muestra deficiencias en el conocimiento sintáctico de la disciplina. - El profesorado no tiene una formación profesional en el área de matemáticas, ya que provienen de grados de ingenierías. - El profesorado no considera que su formación influya en la problemática del abandono escolar.
4	Design Thinking in Secondary Education: Required Teacher Skills	Novo et al. (2023)	- Modelo de formación docente	- Formación del profesorado clave para el éxito de Design Thinking, para orientar al alumnado y proporcionarles una retroalimentación efectiva. - Formación del profesorado para que desarrollen actividades experienciales, con aplicaciones en el mundo real. - Formación docente basada en las habilidades: empatía, creatividad, liderazgo, gestión de proyectos, ética, narración, y negociación.

6	Abandono escolar y formación docente: interpretaciones del profesorado de Educación Secundaria	Santana-Hernández et al. (2018)	- Causas del abandono escolar - Formación docente	- La formación docente no se considera un elemento relevante ni clave para buscar estrategias que favorezcan la continuidad escolar. - Los factores que se consideran que más inciden en el abandono escolar temprano son el alumnado y su entorno familiar.
7	Trazando caminos hacia la mejora educativa: identificación de elementos clave en la formación inicial del profesorado	Valdés Sánchez y Gutiérrez Esteban, (2023)	- La formación inicial del profesorado - Factores determinantes que contribuyen a la mejora de la calidad educativa mediante la formación inicial del profesorado	- Se identifican elementos clave en la formación inicial del profesorado que inciden en la mejora educativa. - Se destacan carencias en la formación del profesorado, como la burocratización, fragmentación excesiva del conocimiento y falta de vinculación con las escuelas.

6.3.13.2 Resultados de los estudios incluidos que analizaron la relación entre la coordinación docente y el abandono escolar

Con respecto a esta variable hay dos estudios que la abordan en sus análisis (estudio 2 y 3). Uno de estos estudios se centra en si se da esa coordinación entre docentes y profesionales, y el otro, en como el profesorado percibe que la coordinación influye o no en el abandono escolar (ver Tabla 31). Los resultados del estudio 2 muestran que la coordinación entre profesorado se produce más bien para resolver problemas y conflictos de disciplina y de gestión del aula, más que para la mejora del funcionamiento educativo. Derivado de esto, se resalta la ausencia de coordinación en la elaboración de programaciones, reduciéndose a una tarea individual e independiente del profesorado. En el estudio se reitera que, aunque la normativa menciona esa necesidad de coordinación docente, la realidad es bien distinta, pues no asigna formalmente ni espacios ni tiempos de trabajo donde los docentes puedan trabajar de forma conjunta.

Por otra parte, los resultados del estudio 3 indican que el profesorado participante en el estudio no considera que la coordinación entre el profesorado incida en el abandono escolar, dado que consideran que dicha coordinación sí se produce entre los docentes.

Tabla 31

Resultados de los estudios incluidos que analizaron la relación entre la coordinación docente y el abandono escolar

N.º de estudio	Título	Autores/as y año	Variables	Resultados
2	Programas de reenganche educativo y condiciones organizativas para su implementación: la importancia de la coordinación curricular.	González-González y Cutanda-López, (2020)	- Coordinación del conjunto de docentes y profesionales.	- La coordinación se centra más en cuestiones de papeleo que en aspectos curriculares y pedagógicos. - Resulta más habitual la coordinación para resolver problemas de comportamiento, disciplina, gestión del aula, que la relacionada con el funcionamiento educativo de ésta. - Elaboración individual de programaciones de clase sin coordinación. Aunque la normativa lo menciona, no asigna formalmente espacios ni tiempos de trabajo conjunto.
3	Profesorado y alumnado ante el fracaso y el abandono educativo: encuentros y desencuentros.	López-Gil et al. (2022)	- Coordinación entre docentes. - Relaciones entre el profesorado.	- El profesorado no considera que la coordinación entre el profesorado incida en el abandono escolar. - El profesorado considera que la coordinación entre docentes si se produce.

6.3.13.3 *Resultados de los estudios que analizaron los aspectos relacionales y su relación con el abandono escolar*

Una de las variables que se ha recogido en los estudios en relación con el abandono escolar es el aspecto relacional, haciendo referencia a las relaciones interpersonales entre el profesorado, entre este y el alumnado, y entre el profesorado y las familias (Tabla 32). Ante esta variable los estudios se plantean la pregunta *¿las relaciones que se producen entre estos agentes y la calidad de estas afectarán al abandono escolar?*

En el estudio 1, los resultados muestran como el profesorado da importancia a las relaciones interpersonales entre el profesorado. Sin embargo, estos consideran que el profesorado no va a influir en la problemática del abandono escolar, atribuyendo a los estudiantes los que consideran que son los tres problemas detonantes: el absentismo, la reprobación continua de materias y las dificultades de aprendizaje.

El estudio 3 se centra en analizar cómo son las relaciones entre alumnado y profesorado, destacando la superficialidad de estas ya que solamente se centran en lo académico, y, por ende, se convierten en deshumanizadoras. No obstante, tanto profesorado como alumnado demandan una relación más cercana entre ambos. Otros aspectos que destacan en los resultados de este estudio son la influencia que tienen las expectativas del profesorado hacia el alumnado. Los autores de este estudio concluyen que estas expectativas se van a relacionar con el éxito escolar o su contrario. Además, indican que existe en muchos casos una desvinculación con las familias a medida que el alumnado va avanzando en las diferentes etapas educativas.

Tabla 32

Resultados de los estudios incluidos que analizaron la relación entre los aspectos relacionales y su relación con el abandono escolar

N.º de estudio	Título	Autores/as y año	Variables	Resultados
1	Incidencia de las prácticas de enseñanza, perfil profesional y formación continua de docentes de matemáticas, en el abandono escolar en Educación Media Superior.	Díaz López y Osuna Lever, (2023)	- Relaciones interpersonales.	- El profesorado da importancia a las relaciones interpersonales entre profesores. - El profesorado se mantiene ajeno a la problemática del abandono escolar.
3	Profesorado y alumnado ante el fracaso y el abandono educativo: encuentros y desencuentros.	López-Gil et al. (2022)	- Relaciones entre profesorado y alumnado - Relaciones entre profesorado - Relaciones del profesorado con las familias.	- Las relaciones entre profesorado y alumnado son superficiales y se centran en lo académico, dejando de lado lo humanizador. Ambas partes demandan un acercamiento, mayor confianza y conocimiento mutuo de intereses. - Las relaciones con las familias se caracterizan por una colaboración insuficiente que repercute e incide en el fracaso escolar.

6.3.13.4 Resultados de los estudios que analizaron los aspectos didácticos y curriculares, y su relación con el abandono escolar

En la Tabla 33 se muestran los resultados de los cuatro estudios (1, 3, 5, 7) que tratan las variables de aspectos didácticos y curriculares dentro de la práctica docente, y su relación con el abandono escolar.

Tanto el estudio 1 como el estudio 3 coinciden en la metodología como un aspecto de desenganche escolar. Este tipo de metodología se caracteriza por limitadas estrategias de enseñanza basadas en la clase magistral tradicional donde no se produce el diálogo y tiene un mero carácter transmisivo. El estudio 1 incluye en la variable de aspectos didácticos y curriculares la evaluación, centrada en exámenes y siendo excluyente. Tanto esta metodología como la evaluación serían aspectos relacionados con el abandono escolar.

En cuanto a los resultados del estudio 5, indican que los factores más relacionados con el abandono escolar son los vinculados a las características individuales y familiares. Sin embargo, aunque en menor medida, destacan también el tipo de actividades y actitudes de los profesores como factores asociados al abandono escolar.

Por último, el estudio 7 tiene un enfoque diferente al tratarse de una revisión bibliográfica, sin embargo, consideramos importante destacar los resultados que incluye en referencia a los factores relacionados con la práctica docente y educativa que puede mejorar la calidad educativa. Los resultados indican que es necesario poner más atención en aspectos como las necesidades educativas, así como la diversidad cultural y las competencias para el mundo global y el uso pedagógico de las nuevas tecnologías.

Tabla 33

Resultados de los estudios incluidos que analizaron la relación entre los aspectos didácticos y curriculares, y su relación con el abandono escolar

N.º de estudio	Título	Autores/as y año	Variables	Resultados
1	Incidencia de las prácticas de enseñanza, perfil profesional y formación continua de docentes de matemáticas, en el abandono escolar en Educación Media Superior.	Díaz López y Osuna Lever, (2023)	- Diseño instruccional. - Planeación de la enseñanza.	- Los resultados indicaron que los docentes presentaban limitadas estrategias de enseñanza, y se basaban en la metodología tradicional de la clase magistral.
3	Profesorado y alumnado ante el fracaso y el abandono educativo: encuentros y desencuentros.	López-Gil et al. (2022)	- Aspectos didácticos y curriculares.	- Los resultados indicaron un acuerdo entre profesorado y alumnado en la metodología empleada, caracterizada por no ser dialógica, ser homogeneizadora y de carácter transmisivo. - Otro aspecto de la práctica docente y relacionado con los aspectos didácticos y curriculares es la evaluación. Esta se focaliza en exámenes por lo que es jerarquizadora, excluyente y sentencia al alumnado.
5	Identifying factors and inspiring practices for preventing early school	Rodríguez-Izquierdo, (2022)	- Prácticas adecuadas para prevenir el abandono escolar.	- Las actividades y actitudes del profesorado se consideran factores asociados al abandono escolar.

	leaving in diverse Spain: teachers' perspectives.			- El profesorado informó de prácticas inspiradoras sobre todo de experiencias a nivel instructivo y relacional. Sin embargo, no son conscientes del nivel institucional/sistémico de la prevención del abandono escolar.
7	Trazando caminos hacia la mejora educativa: identificación de elementos clave en la formación inicial del profesorado.	Valdés Sánchez y Gutiérrez Esteban, (2023)	- Mejora educativa.	- Necesidad de prestar más atención a las necesidades educativas especiales, a la diversidad cultural, a la formación en valores ciudadanos, en lenguas extranjeras y competencias para el mundo global, y el uso pedagógico de las TC.

CAPÍTULO VII

Conclusiones, límites y líneas futuras

7.1 Centrarse en el presente para construir el futuro

El problema del abandono escolar prematuro en Italia representa un complejo reto de relevancia social, con un impacto especialmente significativo en las regiones del sur y en las zonas rurales caracterizadas por condiciones socioeconómicamente desfavorecidas. Este fenómeno es el resultado de una multiplicidad de factores interconectados, cuya comprensión y gestión son objeto de estudio e intervención por parte de políticas gubernamentales y programas específicos (Bianchi y Fraschilla, 2020).

Las estrategias adoptadas actualmente para luchar contra el abandono escolar prematuro se centran en la prestación de apoyo al alumnado en situación de riesgo, en la orientación educativa y profesional y en el aumento de la colaboración entre los distintos agentes del contexto educativo, incluidos los centros escolares, las familias, el personal docente, la dirección de los centros, los/as compañeros/as y el entorno. Es imprescindible implicar activamente a todas estas figuras para crear un entorno educativo inclusivo y solidario dirigido a la consecución de los objetivos educativos (Bellotti y Raccagni, 2023).

Emprender la cuestión del abandono escolar prematuro significa analizar un fenómeno profundamente diverso y complejo tanto a nivel europeo como para el caso italiano y para combatir este fenómeno las comunidades educativas desempeñan un papel ineludible, con especial referencia a su renovada responsabilidad para promover el bienestar y combatir el malestar. Sólo adoptando un enfoque equilibrado entre la acción en el presente y una perspectiva de futuro a largo plazo será posible abordar eficazmente el fenómeno y garantizar el éxito educativo.

Los centros escolares desempeñan un papel clave, pero no pueden actuar de forma aislada, ya que el compromiso y el éxito están influidos por una serie de factores externos. Por lo tanto, sólo mediante la adopción de un enfoque integrado y holístico de toda la comunidad escolar puede abordarse eficazmente el problema. Dicho enfoque supone la implicación en una acción cohesionada, colectiva y colaborativa, en estrecha cooperación con otros agentes externos y con el territorio.

Además, se necesita una cuidadosa reflexión sobre el abandono escolar prematuro en toda Europa, partiendo de la definición del estado de la cuestión expresada por una revisión de alcance que pone de relieve algunas experiencias significativas con el fin de comprender las cuestiones clave que han caracterizado el debate científico educativo, especialmente gracias a investigaciones en los centros de enseñanza secundaria inferior y superior, en la identificación de los factores de riesgo y el desarrollo de programas de prevención e intervención basados en pruebas (Biagioli et al., 2023)

La escuela, necesita actuar como promotora, facilitadora y referente de procesos formativos de calidad, en los que el alumnado sea el verdadero protagonista de sus elecciones, consciente de sus aspiraciones, de sus necesidades y potencialidades. Cada vez que un alumno/una alumna se pierde en el camino, también la escuela se queda un poco más sola, un poco más herida, un poco más abandonada a sí misma. Por eso resulta importante garantizar un entorno educativo integrador y apoyar a las personas en la consecución de sus objetivos, promoviendo su participación y valorando sus opiniones.

Pero no es una cuestión exclusivamente educativa. Acompañar al alumnado en su proyecto personal y profesional significa sobre todo actuar a nivel individual, pero también desde una perspectiva social (Caputo et al., 2023). Los datos recogidos y las vías planteadas en este trabajo sitúan en primer plano la responsabilidad de toda la comunidad educativa y de los agentes sociales para identificar el problema y plantear alternativas estratégicas de resolución. Cada historia de fracaso esconde un mundo propio, las trayectorias según las cuales se produce son muy diferenciadas, las propias manifestaciones parecen muy heterogéneas y la asunción de una postura de escucha activa se hace en este sentido indispensable para poder mirar más allá y superar prejuicios y estereotipos.

Las familias, por ejemplo, desempeñan un papel fundamental en el apoyo a la educación de sus hijos/as. Es crucial establecer relaciones de confianza y cooperación, proporcionándoles ayuda y recursos para que participen activamente en la vida escolar.

Mediante talleres educativos, reuniones periódicas y oportunidades de participación activa, se puede reforzar el vínculo entre la escuela y las familias, mantener una comunicación regular y abierta, estar al tanto de los retos y éxitos y facilitar la colaboración con el profesorado para abordar cualquier dificultad.

Su apoyo durante las transiciones educativas, como el paso al instituto, es crucial para ayudar a afrontar nuevos retos con confianza y, por último, promover en su seno, la importancia de la educación. La familia puede, pues, configurarse como recurso promotor y capital social de apoyo en el proceso de crecimiento (Grasso, 2015).

En este estudio hemos tenido la oportunidad de hablar directamente con el profesorado interesado en el fenómeno del abandono escolar prematuro y nos han relatado, desde varias perspectivas, cuál es su papel en los diferentes contextos escolares y la impresionante variedad de tareas y responsabilidades que configuran de forma polifacética el itinerario profesional.

Numerosos estudios se han centrado en la relación alumnado-profesorado, destacando cómo esta relación, si se caracteriza por un comportamiento solidario y un apoyo emocional, permite el desarrollo de la autoeficacia y la autoestima, fomenta la motivación y el compromiso, y representa un fuerte factor de protección frente al fracaso y el abandono escolar (Cavione y Conte, 2018).

Si analizamos más detenidamente este rol, surgen varios aspectos clave que perfilan su importancia y su repercusión en la vida del alumnado. En primer lugar, el profesorado se esfuerza por ofrecer una enseñanza de alta calidad, con el objetivo de que las clases sean atractivas, estimulantes y relevantes. Esto implica la superación del concepto de transmisión de conocimientos, para avanzar hacia la adopción de enfoques pedagógicos diferenciados que tengan en cuenta los distintos modos de aprendizaje, facilitando así la participación activa. Si bien es cierto que existen empujes hacia la innovación y el cambio, éstos son percibidos como tentativas de experimentación que no dejan espacio para la renovación estructural y orgánica, sino que adquieren el significado y el sentido de una precariedad constante: la dispersión de la información, la incertidumbre de los objetivos, la multidimensionalidad de las exigencias, la fragmentación de las relaciones es, de hecho, vivida como fuente y factor de estrés. En este contexto, el profesorado siente cierta frustración cuando percibe poca atención por parte del alumnado a sus propuestas, poca motivación, poco interés y escaso apoyo de las familias.

Como ya se ha señalado, el malestar experimentado por los y las estudiantes encuentra en el contexto escolar un escenario ideal en el que manifestarse, a veces incluso de forma aguda. El alumnado trae a menudo a la escuela el malestar experimentado en diferentes contextos: desde el contexto familiar hasta el contexto social y cultural en el que vive. Ante la creciente fragilidad, existe dificultad por parte del profesorado para aceptar y leer estas situaciones, debido también a un sentimiento de soledad. Ciertamente se reconoce que la presencia o ausencia de conductas de estima y apoyo, tanto físicas como psicológicas, tienen respectivamente efectos positivos o negativos sobre el aprendizaje y el rendimiento escolar, pero al mismo tiempo existe una incapacidad de situarse en una dimensión de autorreflexividad crítica y una cierta incapacidad para cuestionarse como profesionales de la formación integral de las personas.

De hecho, toda relación educativa es también, necesariamente, una relación política, una relación en la que se demuestra que la democracia se practica en la pequeña comunidad que es el aula; una relación en la que constantemente se toman decisiones que reflejan jerarquías de valores; una relación en la que se enseña el acceso a la palabra así como la expresión del disenso; una relación en la que se manifiesta un uso particular del poder; una relación en la que el profesorado toma decisiones -desde la elección de los temas que se van a tratar, hasta los destinos y costes de los viajes escolares, pasando por la orientación con respecto a la futura escolarización- que prefiguran un mundo de significados; esta complejidad exige que todos los adultos que trabajan en la escuela adopten una actitud vigilante y se doten de herramientas conceptuales, mentales y operativas cada vez más refinadas para captar las señales e intervenir de manera eficaz.

De la información recopilada en este estudio se pone de relieve la responsabilidad primordial del director o directora en la creación de las condiciones, la orientación y el acompañamiento de las innovaciones, el cambio organizativo y estructural a nivel de centro escolar. La literatura converge desde hace tiempo en la necesidad de que el director/la directora del centro actúe como líder "ilustrado", combinando autoridad y participación (Gil et al., 2019).

La asunción de una postura de escucha activa, de la que parece carecer, se hace en este sentido indispensable, en cuanto quien dirige el centro escolar desempeña un papel fundamental a la hora de configurar la trayectoria educativa del alumnado y garantizar que

las instituciones educativas sean contextos adecuados para su desarrollo. Ante todo, es imprescindible que encarnen un liderazgo motivador, capaz de inspirar y guiar al profesorado hacia la consecución de los objetivos educativos. Esto implica definir una visión clara y compartida del centro escolar que haga hincapié en el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje y en la importancia del aprender y aprender a aprender como pilar fundamental para el futuro.

Además, parece delinearse la necesidad de que los directores/las directoras de los centros escolares deban mantener una estrecha colaboración con la comunidad local para garantizar la disponibilidad de los recursos adicionales y los apoyos necesarios.

En la batalla contra el abandono escolar prematuro y el fomento del éxito académico, el territorio asume un papel destacado, actuando como red de soporte e implicando a un amplio abanico de instituciones y organizaciones locales. Los centros juveniles, las bibliotecas, las instituciones culturales, las asociaciones de voluntarios y las empresas locales pueden ofrecer programas que complementen a las instituciones educativas, enriqueciendo las oportunidades de aprendizaje más allá de las aulas tradicionales. Además, la estrecha colaboración entre las autoridades locales y las escuelas puede conducir al desarrollo de programas educativos integrados adaptados a las necesidades específicas de la comunidad. Esta sinergia puede dar lugar a iniciativas de tutoría, prácticas, talleres temáticos y otras actividades que enriquezcan la experiencia formativa y estimulen la participación de la ciudadanía.

Finalmente, la figura del director o directora es central en la puesta en marcha de medidas preventivas de carácter sistémico, actuando como líder inclusivo orientado a apoyar la creación de contextos escolares acogedores y personalizados, la implementación de políticas y prácticas equitativas, el apoyo al alumnado en situación de riesgo y la implicación para sostener, motivar o mejorar las buenas prácticas (Dettori y Letteri, 2022). En este sentido, es indiscutible la necesidad de recuperar de manera consciente la centralidad de la función político-estratégica atribuida al director/directora en la lucha contra el abandono y el fracaso escolar como fenómenos que producen repercusiones muy críticas sobre el funcionamiento del propio sistema de instrucción con consecuencias negativas sobre el sistema económico-productivo, además de generar efectos problemáticos

sobre el perfil evolutivo de cada persona en la pluralidad de contextos vitales: social, profesional, educativo, relacional.

La presencia en la literatura de numerosos y extendidos proyectos dirigidos a prevenir el abandono escolar y la desescolarización temprana atestigua su función crucial (Biagioli et al., 2022; Dettori y Letteri, 2022), que evidentemente hay que revitalizar, en la dirección de todos los actores de la comunidad escolar implicados en procesos inclusivos, según el modelo de comunidad educativa transformadora dirigido a "leer" los fenómenos perturbadores del fracaso, el desinterés, la desmotivación y la pobreza educativa mediante herramientas flexibles de planificación, experimentación, investigación-acción y evaluación de la alianza escuela-territorio.

Llegados al punto de proponer soluciones concretas al problema del abandono escolar prematuro, tanto los/as docentes como la directora resaltan la necesidad de ofrecer itinerarios de orientación escolar y profesional eficaces en los diferentes niveles educativos. Estos no deben centrarse sobre acciones de información en referencia a posibles vías, como el tipo de escuelas, el número de asignaturas, la ubicación de los centros, la presencia de laboratorios y actividades extraescolares, en particular deportivas, etc., sino que deben basarse en acciones de formación para los propios estudiantes, estas últimas dirigidas precisamente a analizar la profundidad de las motivaciones inherentes a una determinada elección educativo-formativa, y a examinar los intereses, potenciales, posibilidades reales de éxito de cada individuo, así como las expectativas personales y familiares.

La mayoría de las propuestas para evitar el fracaso y el abandono escolar identifican la orientación profesional y pedagógica como una estrategia viable y deseable, que permite operar de forma preventiva mediante intervenciones que se caracterizan por ser (Biasin y Boscaini, 2023).

- a. Transversales (ya que atraviesan todas las disciplinas de la enseñanza y conciernen a profesorado, educadores/as, alumnado y familias, funcionarios y referentes de organismos públicos y territorios).
- b. Verticales (ya que se inician en la primera infancia y se extienden a lo largo de todo el itinerario formativo del sujeto, también con vistas al aprendizaje a lo largo de la vida).
- c. Multiniveles (ya que se sirven de múltiples herramientas y métodos operativos que intervienen para apoyar la motivación, la estima personal, la planificación a corto,

medio y largo plazo, el refuerzo de las competencias cognitivas, metacognitivas, relacionales, etc.).

De hecho, la investigación internacional ha puesto de relieve la importancia de los servicios de orientación y tutoría para facilitar las fases de transición y reducir el número de abandonos y aumentar el éxito académico de los/as estudiantes (Piazza y Rizzari, 2020) para trabajar preventivamente con el alumnado y crear recursos y actitudes útiles para afrontar la relación entre pobreza, conductas desviadas, el abandono escolar temprano y la influencia del pensamiento anticipatorio para la preparación futura de los/as adolescentes.

La orientación figura entre las medidas indicadas para reducir el abandono escolar prematuro, en cuanto puede: a) contribuir a la formación de habilidades para la toma de decisiones; b) hacer que la elección escolar sea más estable y consciente; c) inhibir la influencia de los factores de riesgo; d) aumentar la atribución causal interna, una variable predictora del éxito escolar (Gentile y Ciabattini, 2018).

La elección del futuro ya sea de una profesión o de estudios universitarios, es el momento que marca el inicio de la transición a la edad adulta. Para un/a estudiante que se enfrenta a este desafío, suele ser una fase crítica de la vida, que la mayoría de las veces le pilla desprevenido y perdido. Por esta razón, la orientación se convierte en parte integrante del proceso educativo y formativo que ayuda a tomar conciencia de sí mismos/as y a afrontar conscientemente las opciones que se les presentan en determinadas fases de transición de su vida (Bibian, 2021).

En este sentido, la institución en Italia de la figura del orientador educativo, previsto por el decreto no. 328 de 22 de diciembre de 2022 del Plan Nacional de Recuperación y Resiliencia (PNRR) favorecerá el encuentro entre las competencias de los/as estudiantes, la oferta formativa y la demanda laboral para permitir una elección informada y consciente del estudio o trayectoria profesional a emprender.

El orientador educativo, deberá apoyar al alumnado en su formación y contrarrestar las desviaciones académicas, organizando talleres informativos, sesiones de asesoramiento individual y actos de orientación, con el fin de que los/as estudiantes conozcan en profundidad sus opciones y puedan tomar decisiones con conocimiento de causa. También están presentes en momentos cruciales de transición, como el paso al instituto o la entrada

en el mundo laboral, para ofrecer apoyo emocional y práctico, así como aliviar la ansiedad. Además, trabajarán para identificar precozmente las personas en riesgo de abandono escolar y poner en marcha intervenciones preventivas específicas, siempre en colaboración con la comunidad educativa para crear un entorno acogedor e integrador en el que cada alumno/ se sienta apoyado/a y valorado/a.

Con el PNRR (Plan Nacional de Recuperación y Resiliencia) se puso en marcha, pues, una importante reforma de la orientación escolar que tiene como objetivo potenciar los talentos e inclinaciones de cada individuo, promoviendo el papel del mérito en el éxito educativo, brindando apoyo a los/as estudiantes y familias para permitirles tomar decisiones informadas para el futuro, en el estudio y el trabajo, considerando la orientación como una herramienta esencial para superar las desigualdades y el abandono escolar.

La reforma prevé que la orientación se incluya en las actividades formativas que ofrecen las escuelas y en los planes de estudios escolares, implementando a partir de la educación secundaria inferior, la enseñanza en clave de orientación, es decir, organizándola a partir de las experiencias de los/as estudiantes y la personalización de los recorridos, poniendo énfasis en el desarrollo de habilidades básicas y transversales (responsabilidad, espíritu de iniciativa, motivación y creatividad, también fundamentales para promover el emprendimiento juvenil), superando, en otras palabras, el modelo de dimensión única de transmisión del conocimiento. Los/as orientadores/as, en particular, fomentarán, también gracias a la plataforma digital única de orientación desarrollada por el Ministerio, el encuentro entre las competencias de los/as estudiantes, la oferta formativa y la demanda laboral para permitir una elección informada y consciente del estudio o profesional. camino a emprender. Esta plataforma digital contendrá:

- En la transición del primer al segundo ciclo educativo, elementos relativos a la oferta formativa y los datos necesarios para poder tomar decisiones informadas.
- En la transición del segundo ciclo a la educación postsecundaria, datos e información sobre la distribución de carreras de grado de universidades e instituciones de educación superior artística y musical, datos sobre la preparación para el ingreso a cursos de estudio y datos estadísticos útiles.
- En la transición formación-trabajo, datos relativos tanto a las competencias profesionales más demandadas en los distintos territorios, como a las perspectivas laborales y salariales relacionadas con las distintas titulaciones secundarias y

terciarias (Universidad y Academia ITS) transmitidas a cada escuela por el Ministerio.

Además, se tendrá a disposición un E-Portfolio personal, a través del cual cada alumno/a podrá, con la ayuda del centro escolar y de los/as profesores/as tutores/as, documentar su trayectoria de estudio y sobre todo las experiencias educativas que le han permitido desarrollar y aprovechar sus habilidades y talentos.

Junto a la figura del orientador escolar, la reforma también incluye el rol de los/as tutores/as que ayudarán a cada alumno/a adquirir conciencia de su propio potencial y apoyará a las familias a la hora de elegir el itinerario educativo y/o profesional de sus hijos/as. El papel del tutor va más allá del mero apoyo académico, actúa como un faro, guiando al alumnado a través de las dificultades, perfeccionando sus habilidades y preparándole cuidadosamente para afrontar los retos de la escuela, actúa como motivador y vela por su bienestar general construyendo una relación basada en la confianza mutua. Además, el tutor ayuda a los/as estudiantes a planificar y gestionar sus actividades escolares, guiándoles en el establecimiento de objetivos tangibles y realistas y en la elaboración de estrategias eficaces para gestionar el tiempo y los recursos. Sin embargo, la contribución del tutor va más allá de los propios estudiantes, al colaborar activamente con el profesorado garantizando un apoyo integrado y sinérgico.

Los roles de docente tutor y orientador se encuentran activos desde el ciclo escolar 2023/2024, por lo que aún no hay datos sobre la calidad de los resultados y la efectividad de la propuesta. En cualquier caso, en el Anexo 1 proponemos un proyecto de orientación específicamente desarrollado para el siguiente estudio y titulado: Autónoma_mente- el currículo vertical de la enseñanza de orientación.

No podemos concluir este párrafo sin mencionar a los/as estudiantes que participaron en este estudio y que compartieron con nosotros anhelos, miedos, esperanzas e ilusiones. Nos hablan de la comparación con contextos escolares que a veces pueden resultar estimulantes, agradables, pero otras irreprimiblemente traumáticos: en este caso nada coincide con las expectativas, nada es lo que parece. En tal situación, un/a estudiante puede reaccionar de manera constructiva, adaptándose a nuevas demandas, o puede implementar una política de "esperar y ver" de observación neutral y silenciosa de la situación, o puede no reaccionar en absoluto, sufriendo pasivamente tal shock, sin encontrarle soluciones y no logrando

resurgir. En este último caso, se hace creciente un sentimiento de alienación escolar, tal como la define Rivière (1995) donde el sujeto puede sentirse al margen de las actividades educativas, perdiendo el valor de estudiar y el sentido de ser "estudiante".

A veces las relaciones, especialmente con el profesorado, pero incluso con sus compañeros/as, parecen inconsistentes, distantes, restrictivas, inútiles y el contexto escolar puede resultar cada vez más hostil, más difícil, amenazante y la persona se siente aislada, desesperada, sin vía de escape. En este punto puede materializarse en la mente de los/as estudiantes una creencia bastante inquietante: cualquier comportamiento implementado puede no cambiar la probabilidad de obtener resultados académicos negativos. La inhibición de la acción, o la incapacidad de actuar para obtener incluso una mínima gratificación en términos de éxito académico, constituye un paso más en la decisión de separación definitiva. Se trata de una inhibición total del pensamiento y de la acción, en muchos aspectos similar a la depresión en la que los/as estudiantes demuestran una verdadera parálisis del deseo de aprender. El/la estudiante se siente impotente frente a fuerzas externas y cuando el sentido de la impotencia se vuelve apremiante, prevaleciente, duradero, no hay otra solución que “dejarlo todo”, rendirse, abandonarse y resignarse al abandono.

En esta situación nos revelan que los programas de *mentoring* entre iguales, por ejemplo, podrían ser una herramienta eficaz para fomentar la creación de una red de apoyo mutuo, un sentido de pertenencia a la comunidad escolar y, además, la implementación de actividades extraescolares, como clubes, actos culturales o actividades deportivas, ofrecen la oportunidad de explorar intereses ajenos al currículo académico.

A través de una conexión basada en la confianza y la reciprocidad, el *mentoring* ejerce una profunda influencia en superar los obstáculos y anima a perseguir los objetivos con renovada confianza y resistencia. El apoyo emocional proporcionado crea un entorno cómodo en el que el alumnado puede expresar libremente sus ansiedades y recibir ayuda, siendo este vínculo de confianza y respeto un catalizador del bienestar para afrontar los retos personales. Por otra parte, los testimonios de antiguos/as alumnos/as que abandonan los estudios constituyen un valioso recurso para comprender las razones y para identificar estrategias que permitan superar esta compleja situación. Al escuchar sus experiencias, surgen una serie de factores recurrentes que influyeron en su decisión de interrumpir su

instrucción, y, además, el período post-abandono constituye un período de transición muy importante para el exalumno, ya que es un momento de renovación y reidentificación.

El sujeto en esta fase podría experimentar ambivalencia, encontrándose entre la euforia del alivio y la gran liberación por un lado y sentimientos de derrota, fracaso, vergüenza, culpa por el otro. Este es un período caracterizado, a menudo, por sentimientos de culpa, por no haber podido tener éxito y vergüenza por no haber perseguido los objetivos de rendimiento escolar.

En conclusión, siendo el abandono escolar un fenómeno/problema complejo, el riesgo de intervenir sobre la complejidad del fenómeno con la complejidad de las acciones es siempre presente. Creemos que se pueda enfrentar un fenómeno complejo ante todo con conciencia y decisión. El verdadero desafío del futuro parece ser el de seguir desarrollando la ya creciente sensibilidad hacia el fenómeno, dirigiendo la atención principalmente hacia esa imagen estereotipada de instituciones y autoridades que rígidamente siguen programas preestablecidos sin tener en cuenta, por ejemplo, aspectos emocional-afectivos o comunicativos.

Podrían ser las relaciones interpersonales el principal factor de resiliencia en el contexto escolar y de formación en general. Además, una mayor incisividad de las acciones de orientación, y en particular la orientación profesional, como orientación a las profesiones y a la profesionalidad, podrían tener un impacto significativo sobre el desarrollo/consolidación de conocimientos específicos, sobre la adecuación de la propia percepción de competencia y, más generalmente, en la percepción de la importancia de la propia acción de aprendizaje y de la participación en actividades escolares y formativas.

Intervenir sobre el abandono significa sobre todo permitir a la escuela ponerse en contacto con el territorio, desarrollándose como un sistema abierto con la sociedad, recuperando su papel como potente observatorio social de estudio y análisis del desarrollo del individuo dentro de su propio contexto. En resumen, el reto del abandono escolar prematuro exige un esfuerzo constante y conjunto de todas las partes interesadas y es esencial adoptar estrategias específicas e innovadoras que no sólo aborden las dificultades académicas del alumnado, sino que también tengan en cuenta sus necesidades socioemocionales.

Para concluir, es necesario resaltar algunas limitaciones que caracterizaron el presente estudio como son: el número y origen geográfico de la muestra, limitada a una sola provincia del sur de Italia, la falta de una variable de control y la presencia de algunas categorías de análisis que requerirían mayor profundidad, con entrevistas también a estudiantes y familias, así como a algunos agentes que interactúan con la comunidad educativa en los territorios.

En definitiva, nuestra investigación quería proporcionar una instantánea de una situación precisa y fueron enormes, para el desarrollo del trabajo de campo, los problemas provocados por el cierre de los centros escolares debido a la pandemia de Covid 19, que interrumpió cualquier contacto y posibilidad de observación directa de los fenómenos tratados.

Por otro lado, creemos necesario, a partir de una de las cuestiones que surgieron durante la entrevista con la directora y el grupo focal con el profesorado, volver a la necesidad de organizar una formación adecuada, integrada y continua sobre el fenómeno del abandono escolar. Conocer las cifras y las causas del abandono escolar prematuro en Italia y Europa, interpretar indicadores objetivos de abandono temprano del sistema educativo y formativo, conocer las políticas europeas de lucha y combate contra el abandono escolar temprano, conocer las políticas italianas: fines, objetivos y acciones, diseñar, implementar y supervisar iniciativas de formación para la intervención preventiva/educativa, dotar de competencias en la planificación y gestión de acciones de mejora.

Así que, partiendo de la experiencia elaborada con el presente estudio, la amplia sección de datos e indicadores utilizados para encuadrar las dimensiones del fenómeno, los pasos futuros se definen en la promoción de un entorno escolar inclusivo como elemento esencial para garantizar el éxito educativo de cada individuo. Sólo mediante un compromiso sincero y autorreflexión profunda podremos aspirar a construir un mundo en el que cada alumno/a tenga la oportunidad de desarrollar todo su potencial y contribuir de forma significativa a la sociedad.

El paso futuro al que nos comprometemos como comunidad investigadora implicada en este estudio será formular un programa formativo sobre la cuestión del abandono escolar prematuro, que se configura como un fenómeno que implica tanto una ralentización como una interrupción del itinerario de estudios. Teniendo en cuenta las múltiples causas

atribuibles a aspectos culturales, sociales y económicos, en los que intervienen variables contextuales como la calidad de la experiencia familiar y escolar, así como las características psicoemocionales y comportamentales del alumnado, es necesario replantearse la situación y reconsiderar también los factores internos en la escuela que pueden penalizar el itinerario de estudio, así como las mismas actitudes del profesorado frente a algunas situaciones más complejas.

Necesitamos re-sintonizarnos con los patrones cognitivos, emotivos y relacionales de nuestros/as alumnos/as para crear un clima formativo que contribuya a hacer de la escuela un lugar más motivador para aprender y crecer.

BIBLIOGRAFÍA

- Abar, B., & Loken, E. (2010). Self-regulated learning and self-directed learning in a pre-college sample. *Learning and Individual Differences*, 20(1), 25-29. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.09.002>
- Albandea, I., & Giret, J.F. (2018). The effect of soft skills on French post-secondary graduates' earnings. *International Journal of Manpower*, 39(6), 782-799. <https://doi.org/10.1108/IJM-01-2017-0014>
- Alessandrini, G. (2012). Strategie europee di ricerca verso l'occupabilità: dimensioni di praticabilità e nuovi bisogni. *Formazione e insegnamento*, 10(2), 21-32. https://doi.org/10746-fei/-X-02-12_02
- Alessandrini, G. (2012). La formazione degli insegnanti e dei formatori: prospettive 2020. *Formazione & insegnamento*, 10(1), 47-59. <https://doi.org/10746-fei-X-01-12/04>
- Alistair, R., & Leathwood, C. (2013). Problematising Early School Leaving. *European Journal of Education*, 48(3), 405-418. <https://doi.org/10.1111/ejed.12038>
- Alivernini, F., & Lucidi, F. (2011). Relationship Between Social Context, Self- Efficacy, Motivation, Academic Achievement, and Intention to Drop Out of High School: A Longitudinal Study. *The Journal of Educational Research*, 104(4), 241-252. <https://doi.org/10.1080/00220671003728062>
- Alivernini, F., Manganeli, S., & Lucidi, F. (2017). Dalla povertà educativa alla valutazione del successo scolastico: concetti, indicatori e strumenti validati a livello nazionale. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 1(15), 21-52. <https://doi.org/10.7358/ecps-2017-015-aliv>
- Allulli, G. (2010). Dalla Strategia di Lisbona a Europa 2020. In E. Proietti (a cura di), *Il lavoro nella learning society: la sfida delle competenze* (pp.81-112). Tre Press.

- Antelm, A. M., Gil, A. J., Cacheiro, M. L., & Pérez Navío, E. (2018). Causas del fracaso escolar: Un análisis desde la perspectiva del profesorado y del alumnado. *Enseñanza & Teaching*, 36(1), 129-149. <https://doi.org/10.14201/et2018361129149>
- Antonacci, F., Guerra, M., & Mancino, E. (2016). *Dietro le quinte. Politiche e teorie tra educazione e teatro*. Franco Angeli Editore.
- Antoniazzi, S. (2013). *La banca centrale europea tra politica monetaria e vigilanza bancaria*. Giappichelli Editore.
- Antonietti, A. (2015). *Il ruolo delle life skills nella promozione del benessere*. Franco Angeli Editore. <https://doi.org/10.3280/RIP2015-001005>
- Arcuri, L., & Castelli, L. (2000). *La cognizione sociale*. Editori Laterza.
- Argentieri, S. (2019). Guerre di confine: il limite di sé nella dimensione psicoanalitica. *Psicoanalisi*, 1, 13-31. <https://doi.org/10.3280/PSI2019-001003>
- Avanzi, S. (2015). *Aspetti psicodinamici e comportamentali della età adolescenziale. esperienza di colloqui con insegnanti di scuola secondaria di Rovigo* [Tesi di Laurea Magistrale in Sociologia e servizio sociale]. Università di Bologna, Bologna, Italia. <http://files.spazioweb.it/aruba24605/file/tesilaureamagistraleaspettipsicodinamici.pdf>
- Baldacci, M.(2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Franco Angeli Editore.
- Ball, S.J. (2017). *The education debate*. Policy Press.
- Barone, P. (2019). Spazi che generano flussi: ripensare i luoghi educativi del lavoro con gli adolescenti. *Pedagogia Oggi*, XVII(1), 231-244. <https://doi.org/10.7346/PO-012019-16>
- Barone, P. (2020). *Pedagogia della marginalità e della devianza. Modelli teorici, questione minorile, criteri di consulenza e intervento*. Guerini Scientifica.
- Batini, F. (2014). *Drop-out*. Fuori|onda.

- Batini F. (2015). *Ocse: skills outlook 2013*. Loescher Editore.
- Batini F., & Bartolucci, M. (2016). *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*. Franco Angeli Editore.
https://doi.org/10.26530/OAPEN_621901
- Batini, F., Bartolucci, M., Bellucci, C., & Toti, G. (2019). Failure and dropouts Investigation into the relationship between repeating year student and dropouts rates in Italy. *Italian journal of educational research*, 21, 31-50.
- Batini, F., & Benvenuto, G. (2016). Le parole disperse. La voce degli studenti drop-out e la ricerca etnografica in pedagogia (Student drop-out voice and ethnographic research in education). In P. Sposetti yG. Szpunar (a cura di), *Narrazione e educazione* (pp.67-78). Nuova Cultura Edizioni.
- Becciu, M., & Colasanti, A.R. (2003). L'approccio promozionale con gli adolescenti. Lineamenti teorici e implicazioni educative. *Rassegna Cnos*, 1, 39-45.
- Becciu, M., & Colasanti, A.R. (2016). *In viaggio per crescere. Un manuale di auto-mutuo aiuto per gli adolescenti: per potenziare le proprie risorse e stare bene con sé e con gli altri*. Franco Angeli Editore.
- Bellotti, C., & Raccagni, D. (2023). Stare bene a scuola Il ruolo del dirigente nel 3-H Project (Head, Heart, Hand). *Dirigenti Scuola*, 81.
- Bennacer, H. (2000). How the Socioecological Characteristics of the Classroom Affect Academic Achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 15(2), 173-189. <https://doi.org/10.1007/BF03173173>
- Besozzi E. (2009). *Tra sogni e realtà. Gli adolescenti e la transizione all'età adulta*. Carocci.
- Besozzi, E., & Colombo, M. (2020). *Metodologia della ricerca sociale nei contesti socio-educativi*. Guerini Scientifica.
- Biagioli, R., Baldini, M., & Proli, M. G. (2022). La dispersione scolastica come fenomeno endemico. Ricerca sullo stato dell'arte della letteratura in Italia e in Europa. *Formazione & insegnamento*, 20(3), 091-102.

- Biagioli, R., Baldini, M., & Proli, M. G. (2023). *L'abbandono precoce nel sistema scolastico*. Firenze University Press.
- Bianchi, P. (2015). *Genitori, orientarsi verso il futuro*. Sovera Edizioni.
- Bianchi, L., & Frascilla, A. (2020). *Divario di cittadinanza: un viaggio nella nuova questione meridionale*. Rubbettino Editore.
- Biasin, C., & Boscaini, F. (2023). Il contrasto alla dispersione scolastica per il successo educativo e formativo: il progetto “Ricomincio da tre”. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(26), 61-75.
- Bibian, D. (2021). *Gestionar una escuela secundaria posible: Orientación escolar, asesoría pedagógica y función tutorial institucional*. Noveduc.
- Bombardelli, O. (1995). *Problemi dell'educazione alle soglie del Duemila. Studi in onore di Franco Bertoldi*. Università degli Studi di Trento.
- Bombardieri, S. (2017). Immigrazione e povertà. Differenze territoriali: tra rischio di esclusione sociale e disuguaglianze. *Osservatorio Isfol*, VI (3), 151-164.
- Bonilla, E., & Rodriguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos*. Nomos.
- Bridgeland, J.M., DiIulio Jr, J.J., & Morison, K.B. (2006). *The silent epidemic: Perspectives of high school dropouts*. Civic Enterprises.
- Brophy, J. (1999). Toward a model of the value aspects of motivation in education: Developing appreciation for particular learning domains and activities. *Educational Psychologist*, 34(2). https://doi.org/10.1207/s15326985ep3402_1
- Brophy, J. (2003). *Motivare gli studenti ad apprendere*. LAS.
- Bruner, J.S. (2015). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Feltrinelli.
- Buday, E. (2020). *Costruire l'identità. Come aiutare gli adolescenti a diventare sé stessi*. Franco Angeli Editore.

- Bunting, M., & Moshuus, G. (2017). Young peoples' own stories about dropping out in Norway: An indirect qualitative approach. *Acta Didactica Norge*, 11(2), Art.3, 20, sider. <https://doi.org/10.5617/adno.3182>
- Butler, D.L., Cartier, S.C., Schnellert, L., Gagnan, F., & Gianmarino, M. (2011). Secondary student's self-regulated engagement in reading: Researching self-regulation as situated in context. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 53(1), 73-105.
- Calaprice, S. (2012). Dal programma Education and Training 2020 (ET 2020) un benchmark da riconsiderare. La dispersione scolastica. Riflessioni teoriche e risultati di un'indagine. *Formazione e insegnamento*, 10(2), 111-129. <https://doi.org/10746-fei-X-02-12/07>
- Cambi, F. (2014). *Saperi e conoscenze*. Editori Laterza.
- Caprara, G.V., Alessandri, G., Eisenberg, N., Kupfera, A., Steca, P., Caprara, M.G., Yamaguchi, S., & Abela, J. (2012). The positivity scale. *Psychological Assessment*, 24(3), 701-712. <https://doi.org/10.1037/a0026681>
- Caprara, G.V., Fida, R., Vecchione, M., Del Bove, G., Vecchio, G.M., Barbaranelli, C., & Bandura, A. (2008). Longitudinal analysis of the role of perceived self-efficacy for self-regulated learning in academic continuance and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 525-534. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.525>
- Caputo, A., Amaturò, E., Buffardi, A., Di Lisio, M., Sorrentino, R., De Notaris, D., & Fortini, L. (2023). *Pensare al futuro. Percorsi di orientamento alle scelte post-diploma* (pp. 1-152). Franco Angeli Editore.
- Cárdena, J. (2018). *Investigación cuantitativa*. TrAndes.
- Carta dei Diritti Fondamentali dell'Unione Europea, art.14.
- Cavioni, V., & Conte, E. (2018). *Racconti di vita scolastica: ricordi ed emozioni della relazione con i docenti*. Intervento presentato a: Congresso Nazionale AIP, sezione Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione, Torino, Italia.
- Centro Europeo per lo sviluppo della formazione professionale. CEFEDOP. (2008). *European guidelines for the validation of non-formal and informal learning*. Office

- for Official Publications of the European Communities.
<https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/4054>
- Cervia, S. (2014). *Nuove povertà. Vulnerabilità sociale e disuguaglianze di genere e generazioni*. Pisa University Press.
- Chalacán-Velásquez, L. A., & DelgadoPortilla, K. N. (2020). Factores de riesgo y protección en la deserción escolar de la Institución Educativa Policarpa. *Revista UNIMAR*, 38(1), 35-63. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar38-1-art2>
- Checchi, D. (2014). *Lost: Dispersione scolastica: il costo per la collettività e il ruolo di scuole e Terzo settore*. Ediesse.
- Chiesara, M. (2018). La scuola come spazio di vita per gli adolescenti.
https://www.huffingtonpost.it/marco-chiesara/la-scuola-come-spazio-di-vita-per-adolescenti_a_23003575/
- Christenson, S. L., Sinclair, M. F., Lehr, C. A., & Godber, Y. (2001). Promoting successful school completion: Critical conceptual and methodological guidelines. *School Psychology Quarterly*, 16(4), 468–484.
<https://doi.org/10.1521/scpq.16.4.468.19898>
- Citarella, E. (2023). *Alla ricerca dell'alunno perduto: Prevenzione e cura della dispersione scolastica*. Erickson.
- Coggi, C. (2019). *Innovare la didattica e la valutazione in Università: Il progetto IRIDI per la formazione dei docenti*. Franco Angeli Editore.
- Colombo, M. (2010). *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo. Dalla ricerca degli early school leaver alle proposte di innovazione*. Erickson.
- Colombo, M. (2015). Abbandono scolastico in Italia: un problema serio, molti circoli viziosi e qualche strategia di prevenzione. *Scuola democratica*, 2, 411-424.
<https://doi.org/10.12828/80465>
- Colombo, M. (2015). Dispersione scolastica, tema sfidante per le politiche educative. Livelli di attenzione e strategie in quattro casi nazionali. *Scuola democratica*, 2.
<https://doi.org/10.12828/80463>

- Colucci, G. (2015). *Dalla dispersione scolastica alla promozione del benessere nella scuola: primo monitoraggio di un intervento di formazione tra pari* [Tesi di dottorato di ricerca in scienze sociali]. Università di Sassari, Sassari, Italia.
<https://core.ac.uk/download/pdf/33724279.pdf>
- Commissione Europea (2013). *Reducing early school leaving: key messages and policy support*. https://ec.europa.eu/education/content/reducing-early-school-leaving-key-messages-and-policy-support_en.
- Consiglio Europeo n. doc. EUCO 7/10 CO.EUR 4, 25 e 26 marzo, CONCL.1.
<https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-7-2010-INIT/it/pdf>
- Cornoldi, C., & Zaccaria, S. (2015). *In classe ho un bambino che....Per una scuola che include. L'insegnante di fronte a DSA e BES*. Giunti Scuola.
- Cozzolino, M. (2014). *Motivazione allo studio e dispersione scolastica. Come realizzare interventi efficaci nella scuola*. Franco Angeli Editore.
- Crepet, P. (2018). *Passione*. Mondadori.
- D'Alessio, M., Laghi, F., & Pallini, S. (2005, 24-25-26 Novembre). *Autostima e processi volitivi nella pratica orientativa [Relazione a convegno]*. VII Congresso Nazionale Orientamento alla scelta: ricerche, formazione, applicazioni, Padova, Italia.
https://www.ledonline.it/ECPS-Journal/allegati/ECPS-2012-5_Laghi.pdf
- D'Amore, B., & Fandiño Pinilla, M.I. (2006). Che problema i problemi. *L'insegnamento della matematica e delle scienze integrate*, 6 (29). Centro Morin.
- Dalton, B.W., Glennie, E., & Knapp, L. (2014). The Influence of Precollege Access Programs on Postsecondary Enrollment and Persistence. *Sage Journals, Research Article*, 29 (7). <https://doi.org/10.1177/0895904814531647>
- Davis, K.S., & Dupper, D.R. (2004). Student-teacher relationships: An overlooked factor in school dropout. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 9(1-2), 179-193. https://doi.org/10.1300/J137v09n01_12
- De Berni, R., & Moè, A. (2000). *Motivazione e apprendimento*. Il Mulino.

- De Mauro, T. (2000). *Dizionario della lingua italiana*. Paravia.
- De Mauro, T. (2016). *Storia linguistica dell'Italia repubblicana dal 1946 ai nostri giorni*. Editori Laterza.
- Decreto Legislativo n.104/2103, 12 settembre, Misure urgenti in materia d'istruzione, università e ricerca (13G00147). Gazzetta Ufficiale Serie Generale, 264, 11-11-2013. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/09/12/13G00147/sg>
- Decreto Ministeriale 139/2007, 22 agosto, art.1, Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione, ai sensi dell'art.1, comma 622, della L. 27 dicembre 2006, n.296. Gazzetta Ufficiale, 202, 31-08-2007. https://www.cliclavoro.gov.it/Normative/D.M_22_agosto_2007_n.139.pdf
- Dettori, G. F., & Letteri, B. (2022). Inclusione e leadership: il ruolo del dirigente scolastico nella promozione della valorizzazione delle differenze. *IUL Research*, 3(5), 87-102.
- Di Gennaro, D.C., Aiello, P., Zollo, I., & Sibilio, M. (2017). Il concetto di autodeterminazione in una prospettiva complessa: possibili implicazioni per l'agire didattico dei docenti. *Educational Reflective Practices*, 1, 96-109. <http://doi.org/10.3280/ERP2017-001007>
- Díaz López, K. M., & Osuna Lever, C. (2023). Incidencia de las prácticas de enseñanza, perfil profesional y formación continua de docentes de matemáticas, en el abandono escolar en Educación Media Superior. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i26.1241>
- Domenici, G., Lucisano, P., & Biasi, V. (2018). *La ricerca empirica in educazione: elementi introduttivi*. Armando Editore.
- Dynarski, M., & Gleason, P. (2002). How can we help? What we have learned from recent federal dropout prevention evaluations. *Journal of Education for Students Placed At Risk*, 7(1), 43-69. http://doi.org/10.1207/S15327671ESPR0701_4
- Emad, S.M. (2016). *Educare motivando. Stimolare le motivazioni e la disponibilità ad apprendere*. LAS.
- Emad, S.M. (2018). Processi motivazionali in adolescenza: l'importanza di scuola e famiglia sulla qualità della vita. *Rassegna CNOS 2/2018*. LAS.

- Englund, M.M., Egeland, B., & Collins, W.A. (2008). Exceptions to High School Dropout Predictions in a Low-Income Sample: Do Adults make a Difference? *Journal of Social Issues*, 6. <https://doi.org/10.1111%2Fj.1540-4560.2008.00549.x>
- European Education and Culture Executive Agency, Eurydice. (2015). Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures. *Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA, Education and Youth Policy Analysis)*. <https://doi.org/10.2797/75048>
- Fatali, G., & Gallo, M. (2022). *Nuove sfide per l'HR di domani*. Franco Angeli Editore.
- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, E., & Joly J. (2006). Typology of Students at risk of Dropping out of School: Description by Personal, Family and School Factors. *European Journal of Psychology of Education*, 21(4), 363-383. <http://doi.org/10.1007/BF03173508>
- Frabboni, F., & Pinto Minerva, F. (2013). *Manuale di pedagogia e didattica*. Editori Laterza.
- Fredriksen, K., & Rhodes, J. (2004). The role of Teacher relationships in the Lives of Students. *New Directions for Youth Development*, 103, 45-54. <http://doi.org/10.1002/yd.90>
- Freeman, J., & Simonsen, B. (2015). Examining the Impact of Policy and Practice Interventions on High School Dropout and School Completion Rates: A Systematic Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 85(2), 205-248. <https://doi.org/10.3102%2F0034654314554431>
- Gallagher, C.J. (2002). Stories from the strays: What dropouts can teach us about school. *American Secondary Education*, 30(3),36-60.
- Gardella, O. (2016). *L'educatore professionale. Finalità, metodologia, deontologia*. Franco Angeli Editore.
- Gaspari, P. (2020). *Per una pedagogia speciale oltre la medicalizzazione*. Guerini Scientifica.

- Geldhof, G. J., Bowers, E. P., Mueller, M. K., Napolitano, C. M., Callina, K. S., & Lerner, R.M. (2014). Longitudinal analysis of a very short measure of positive youth development. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(6), 933-949. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0093-z>
- Gentile, M., & Ciabattini, A. F. (2018). L'orientamento con alunni a rischio di insuccesso e abbandono scolastico: effetti sulle decisioni, le preferenze professionali e le attribuzioni causali. *Civitas educationis. Education, Politics, and Culture*, 6(2).
- Genzone, A. (2021, 3 settembre). La dispersione scolastica in Italia è un problema molto serio. Lenius. <https://www.lenius.it/dispersione-scolastica-in-italia/>
- Gil, A. J., Antelm-Lanzat, A. M., Cacheiro-González, M. L., & Pérez-Navío, E. (2019). School dropout factors: a teacher and school manager perspective. *Educational Studies*, 45(6), 756-770.
- Giullari, B., & De Angelis, G. (2020). *La democrazia dei dati: Conoscenza e azione pubblica*. Mimesis Edizioni.
- Giusti, E., & Testi, A. (2019). *L'autostima: vincere quasi sempre con le 3A*. Armando Editore.
- Glogowski, K. (2015). What works in dropout prevention: Research evidence, pathways to education design, and practitioner knowledge. *Pathways to Education Canada*. <http://doi.org/10.13140/RG.2.1.2008.9765>
- Gobbo, F. (2006). *Le scuole degli altri. Le riforme scolastiche nell'Europa che cambia*. SEI.
- González-González, M. T., & Cutanda-López, M. T. (2020). Programas de reenganche educativo y condiciones organizativas para su implementación: la importancia de la coordinación curricular. *Educatio Siglo XXI*, 38(2), 17-44. <http://dx.doi.org/10.6018/educatio.410721>
- Grasso, M. (2015). Il successo scolastico dei giovani figli dell'immigrazione: il ruolo della famiglia come capitale sociale. *Rivista italiana di educazione familiare*, 201-216.

- Gravina, D., & Lovsin, M. (2012). *Career Management Skills–Factors in Implementing Policy Successfully*. European Lifelong Guidance Policy Network.
- Greco, E., Ippolito, I., Iraso, E., Mastrolla, C., & Popolla, P. (2014). *Il percorso psicologico evolutivo e la scuola: nozioni di acquisire e compiti di sviluppo*. Edizioni Kappa.
<https://doi.org/10.13140/2.1.3918.4165>
- Guerrero, M. A. (2016). La Investigación Cualitativa. *INNOVA Research Journal*, 1(2) 1-9. <https://doi.org/10.33890/innova.v1.n2.2016.7>
- Hayes, L.L., & Ciarrochi, J. (2017). *Adolescenti in crescita. L'ACT per aiutare i giovani a gestire le emozioni, raggiungere obiettivi, costruire relazioni sociali*. Franco Angeli Editore.
- Heckhausen, H. (1991). *Motivation and action*. Springer-Verlag Publishing.
<https://doi.org/10.1007/978-3-642-75961-1>
- Hong, Q. N., Gonzalez-Reyes, A., & Pluye, P. (2018). Improving the usefulness of a tool for appraising the quality of qualitative, quantitative and mixed methods studies, the Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT). *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 24(3), 459-467. <https://doi.org/10.1111/jep.12884>
- <https://temi.camera.it/leg18/temi/interventi-relativi-al-sistema-di-istruzione-e-formazione-tecnica-superiore.html>
- <https://unric.org/it/agenda-2030/>
- <https://www.invalsiopen.it/risultati/rapporto-prove-nazionali-invalsi-2020/>
- Hulleman, C. S., Durik, A. M., Schweigert, S.B., & Harackiewicz, J.M. (2008). Task value, achievement goals, and interest: an integrative analysis. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 398-416. <http://doi.org/10.1037/0022-0663.100.2.398>
- Irrerarity, D. (2022). *La sociedad del desconocimiento*. Galaxia Gutemberg.
- Istat. (2021). *Rapporto Annuale 2021*. <https://www.istat.it/it/archivio/259418>

- Istituto Nazionale di Statistica e Consiglio Nazionale dell'Economia e del Lavoro, ISTAT e CNEL. (2013). *BES 2013. Il benessere equo e sostenibile in Italia*. Istat. https://www.istat.it/it/files/2013/03/bes_2013.pdf
- Jeffries, R.B., Nix, M., & Singer, C. (2002). Urban American Indians "dropping" out of traditional high schools: Barriers & bridges to success. *The High School Journal*, 85(3), 38-46. <http://doi.org/10.1353/hsj.2002.0004>
- Jimerson, S., Egeland, B., Sroufe, L.A., & Carlson, B. (2000). A prospective longitudinal study of high school dropouts examining multiple predictors across development. *Journal of school psychology*, 38(6), 525-549. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(00\)00051-0](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(00)00051-0)
- Järvelä, S., & Järvenoja, H. (2011). Socially Constructed Self-Regulated Learning and Motivation Regulation in collaborative learning groups. *Teacher College Record*, 113(2), 350-374. <http://dx.doi.org/10.1177/016146811111300205>
- Khondaker, M.R. (2007). NEETs' Challenge to Japan: Causes and Remedies. *Japanstudien*, 18 (1), 221-244. <https://doi.org/10.1080/09386491.2007.11826943>
- Krüger, K. (2006). El concepto de sociedad del conocimiento. *Revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales*, 11(683), 1-14.
- Kuhl, J. (2000). A Functional-design approach to motivation and self-regulation: the dynamics of personality system interactions. *Handbook of self-regulation*, 5, 111-169. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50034-2>
- Laghi, F., Lonigro, A., Baiocco, R., & D'Alessio, M. (2009). Prospettiva temporale e strategie di apprendimento in adolescenza. *Ricerche di psicologia*, 2, 95-115. <http://dx.doi.org/10.3280/RIP2009-002005>
- Laghi, F., Picone, L., Lonigro, A., & Fossati, M. (2012). Processi motivazionali, volitivi e autopresentazione efficace in adolescenza: risultati di uno studio longitudinale. *Journal of Educational, Cultural and Psychologist Studies (ECPS Journal)*, 5, 57-74.

- Lamb, S., Markussen, E., Teese, R., Sandberg, N., & Polesel, J. (2011). *School dropout and completion. International comparative studies in theory and policy*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-90-481-9763-7>
- Lassi, L. (2019). *Il diritto del minore all'istruzione e all'educazione: il ruolo dell'empatia, del gioco e della comunicazione nonviolenta* [Tesi di Laurea Magistrale in Giurisprudenza]. Università di Firenze, Firenze, Italia. https://gruppocrc.net/wp-content/uploads/2020/01/Tesi_laura-lassi.pdf
- Lefstein, A., & Snell, J. (2013). *Better than best practice: developing teaching and learning through dialogue*. Routledge. <http://dx.doi.org/10.4324/9781315884516>
- Legge 296/2006, 27 dicembre, Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (finanziaria 2007). Gazzetta Ufficiale, n.299, s.o. n. 244, 01-01-2007. <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:2006-12-27;296!vig=>
- Legge n.962/CE/2006, 18 dicembre, Raccomandazione del parlamento europeo e del consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente . Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europa, L.394/10, 30-12-2006. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>
- Liverta Sempio, O., Confalonieri, E., & Scaratti, G. (1999). *L'abbandono scolastico. Aspetti culturali, cognitivi, affettivi*. Raffaello Cortina Editore.
- Lodi, E. (2010). L'abbandono scolastico, in L. Gulimanoska, F. Cataldo y G. Costa (a cura di), *Il dado imperfetto. Fattori di rischio, manifestazioni di disagio nel ciclo vitale* (pp.146-155). Edizioni Kappa.
- López-Gil, M., Amores F. J., & Vázquez Recio (2022). El profesorado y el alumnado ante el fracaso y el abandono educativo: encuentros y desencuentros. *Revista Complutense de Educación*, 33(4), 657-666. <http://dx.doi.org/10.5209/rced.76477>
- Lundetræ, K. (2011). Does Parental Educational Level Predict Drop-out from Upper Secondary School for 16- to 24-year-olds When Basic Skills are Accounted For? A Cross Country Comparison. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(6), 625-637. <http://doi.org/10.1080/00313831.2011.555925>

- Maggiolini, A. (2017). *Psicopatologia del ciclo di vita*. Franco Angeli Editore.
- Maggiolini, A., & Di Lorenzo, M. (2018). *Scelte estreme in adolescenza. Le ragioni emotive dei processi di radicalizzazione*. Franco Angeli Editore.
- Mahler, M. (1978). *La nascita psicologica del bambino. Simbiosi e individuazioni*. Bollati Boringhieri.
- Mancaniello, M.R. (2019). Il senso della morte in adolescenza: scoperta della caducità umana e risposta pedagogica. *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, 22(1), 225-242. https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-25567
- Mancini, G., & Gabrielli G. (1998). TVD. *Test di valutazione del disagio e della dispersione scolastica*. Erickson.
- Marcone, V.M. (2018). *Work-based learning: il valore generativo del lavoro*. Franco Angeli Editore.
- Marsella, A. (2003). *Giovani allo specchio*. Amaltea Edizioni.
- Mason, L., & Arcaini, S. (2001). Motivazione all'impegno scolastico, attribuzioni causali e rendimento in studenti di scuola media e superiore. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 5(3), 423-450. <http://doi.org/10.1449/636>
- Migliorini, L., Piermari, A., & Rania, N. (2008). La dispersione scolastica: analisi delle sue componenti e motivazioni, in *Psicologia dell'educazione* (2), settembre 2008, pg. 247-262
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, MIUR. (2018). *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa. Cabina di regia per la lotta alla dispersione scolastica e alla povertà educativa* <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Rapporto+sul+contrasto+del+fallimento+formativo/7575f155-63f9-479a-a77f-1da743492e92?version=1.0>
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR). (2019). *Dossier sulla dispersione scolastica 2019*.

<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Dossier+dispersione+2019/4642c04a-8259-4e92-8428-1c17d13b94e0?version=1.0>

- Molina, S. (2017). [Intervista di M.Stentella]. Agenda 2030: Educare alla sostenibilità. Il Goal 4 a Forum Pa 2017. *FPA Network Digital 360*. <https://www.forumpa.it/temi-verticali/scuola-istruzione-ricerca/agenda-2030-educare-alla-sostenibilita-il-goal-4-a-forum-pa-2017/>
- Montagnani, F. (2015). *Il Servizio Sociale a supporto della scuola per la prevenzione del fenomeno dispersione scolastica. Uno studio nel comune di Capannori (LU)* [Tesi di Laurea Magistrale in Sociologia e servizio sociale]. Università di Pisa, Pisa, Italia. https://etd.adm.unipi.it/theses/available/etd-11072015-181621/unrestricted/TESI_COMPLETA_MONTAGNANI.pdf
- Morgagni, G. (2016). *L' intervento sul disagio scolastico in adolescenza*. Franco Angeli Editore.
- Morrow, G. (1986). Standardizing Practice in the Analysis of School Dropouts. *Teachers College Record*, 87(3), 342-355. <https://doi.org/10.1177/016146818608700306>
- Nairz-Wirth, E., & Feldmann, K. (2017). Teachers' views on the impact of teacher–student relationships on school dropout: a Bourdieusian analysis of misrecognition. *Pedagogy, Culture & Society*, 25(1), 121-136. <https://doi.org/10.1080/14681366.2016.1230881>
- Nanni, W. (2007). *Alle origini dei processi di dispersione. Studio sul fenomeno della dispersione scolastica in provincia di Milano*. Franco Angeli Editore.
- Nava, M.R. (2017). *Interculturalità: competenze e pratiche formative. Modelli, prassi e prospettive future*. Edizioni Polimata.
- Nicoli, D. (2015). *Come i giovani del lavoro apprezzano la cultura*, (pág.253). CNOS-FAP.
- Novo, C., Tramonti, M., Dochshanov, A. M., Tuparova, D., Garkova, B., Eroglan, F., Ügraş, T., Yücel-Toy, B., & Vaz de Carvalho, C. (2023). Design Thinking in Secondary Education: Required Teacher Skills. *Educ. Sci*, 13, 1-15. <https://doi.org/10.3390/educsci13100969>

- OCSE (2021). *Education at a Glance*. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/19991487>
- OECD (2020). *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/69096873-en>
- OECD (2021). *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*. OECD Publishing.
<https://dx.doi.org/10.1787/69096873-en>
- OECD (2021). *Regional education*. OECD Regional Statistics.
<https://dx.doi.org/10.1787/213e806c-en>
- OECD (2021). *The state of global education – 18 months into the pandemic*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1a23bb23-en>
- Pace, R., Pluye, P., Bartlett, G., Macaulay, A. C., Salsberg, J., Jagosh, J., & Seller, R. (2012). Testing the reliability and efficiency of the pilot Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT) for systematic mixed studies review. *International Journal of Nursing Studies*, 49(1), 47-53. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2011.07.002>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hrobjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L.A., Lesley, A. S., Thomas, J., Tricco, A.C., Welch, V.A., Whiting, P., & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372(71), 1-9. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Palmonari, A. (2011). *Psicologia dell'adolescenza*. Il Mulino.
- Pandolfi, L. (2017). Dispersione scolastica e povertà educativa: quali strategie di intervento? *Lifelong Lifewide Learning*, 13(30), 52-64. <https://doi.org/10.19241/lll.v13i30.94>
- Pattaro, C., Riva, C., & Tosolini, C. (2018). *Sguardi digitali: Studenti, docenti e nuovi media*. Franco Angeli Editore.

- Pellai, A., & Tamborini B. (2023). *L'età dello tsunami. Come sopravvivere a un figlio pre-adolescente*. DeAgostini.
- Pellerey M. (2003). *Metacognizione e processi affettivi, motivazionali e volitivi*. In O. Albanese (a cura di), *Percorsi metacognitivi. Esperienze e riflessioni*. Franco Angeli Editore.
- Pellerone, M. (2015). *Rischio di dispersione scolastica e disagio socio-educativo: strategie e strumenti di intervento in classe*. Franco Angeli Editore.
- Pellizari, G. (2010). *La seconda nascita. Fenomenologia dell'adolescenza*. Franco Angeli Editore.
- Pérez Tornero J.M., & Martire, A. (2017). *Educación y nuevos entornos mediáticos: ed desafío de la innovación*. Oberta UOC Publishing, SLU.
- Petrelli, A., & Frova, L. (2019). Atlante italiano delle disuguaglianze di mortalità per livello di istruzione. *Epidemiologia & Prevenzione*, 43 (1), 1-120.
<https://doi.org/10.19191/EP19.1.S1.002>
- Piazza, R., & Rizzari, S. (2020). L'orientamento formativo come antidoto alla dispersione universitaria. *Annali della facoltà di Scienze della formazione Università degli studi di Catania*, 19, 47-65.
- Pierce, C. (1994). Importance of Classroom Climate for at-risk Learners. *The Journal of Educational Research*, 88(1), 37-42.
<https://doi.org/10.1080/00220671.1994.9944832>
- Pirozzi, S., & Rossi Doria, M. (2010). La scuola vista da chi non ci va e la capacità di “aspirare a..”. Pinocchio, alzati, che devi andare a scuola. In Ligorio B. y Pontecorvo C. (a cura di), *La scuola come contesto. Prospettive psicologico-culturali* (pp. 185-196). Carocci.
- Potvin, P., & Paradis, L. (2000). Facteurs de réussite dès le début de l'éducation préscolaire et du primaire : Études et recherches. *Centre de recherche et d'intervention sur la réussite éducative et scolaire*, 5(3).

- Preite, C., Nocco, A., & Ria, D. (2019). Il progetto “Orientarsi al futuro”. In D. Ria (a cura di), *Orientarsi al futuro. Educare la scelta nella scuola del III° millennio* (pp.81-100). <https://doi.org/10.1285/i26108968n4>
- Prezza, M., & Santinello, M. (2002). *Conoscere la comunità. L'analisi degli ambienti di vita quotidiana*. Il Mulino.
- Quarta, S. (2021). The Influence of the Family on the Value of Training Pathways in Young NEETS: a Qualitative Study in an Area of Southern Italy. *Italian Journal of Sociology of Education*, 13(1), 27-48. <https://doi.org/10.14658/pupj-ijse-2021-1-2>
- Raffè, D. (2010). Participation in post-compulsory learning in Scotland. In S. Lamb, E. Markussen, R. Teese, N. Sandberg y J. Polesel (a cura di), *School dropout and completion, International comparative studies in theory and policy* (pp.137-154). Springer. http://dx.doi.org/10.1007/978-90-481-9763-7_7
- Ranchetti, G. (2016). *Il percorso identitario degli adolescenti di origine straniera: tra culture affettive e diversità culturali*. Franco Angeli Editore.
- Redecker, C. (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators. *Publications Office of the European Union*. <https://doi.org/10.2760/159770>
- Regini, M. (2015). *La sociologia economica contemporanea*. Editori Laterza.
- Ritacco, M., & y Amores, F. J. (2016). Estudiantes en riesgo de exclusión educativa en secundaria. Percepciones del profesorado implicado en programas extraordinarios. *Enseñanza & Teaching*, 34(1), 137-160. <https://doi.org/10.14201/et2016341137160>
- Riva, M.G. (2020). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Guerini Scientifica.
- Rivière, B. (1995). *Dynamique psycho-sociale du décrochage scolaire au collégial* (Doctoral dissertation, Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal).
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2022). Identifying factors and inspiring practices for preventing early school leaving in diverse Spain: teachers' perspectives. *Intercultural Education*, 33(2), 123-138. <http://dx.doi.org/10.1080/14675986.2021.2018191>

- Rondón, G., & Szczesniak, M. (2012). Generazione neet: alcune caratteristiche, cause e proposte. *Orientamenti pedagogici*, 59 (4), 729-747. Erickson.
- Rosenthal, R. (1973). *The Pygmalion Effect Lives*. Psychology today.
- Rossi, P. (2009, 17 Ottobre). *Adolescente e società* [Relazione a convegno]. Prevenzione dei comportamenti a rischio in adolescenza. Quale prevenzione oggi per quali adulti domani, Roma. <https://www.centro-oikia.org/prevenzione-dei-comportamenti-a-rischio-in-adolescenza/>
- Rullani, E. (2014). Produrre valore con la conoscenza: la terra di mezzo tra fare, dire e pensare. *Paradigmi*, 1, 111-135. <https://doi.org/10.3280/PARA2014-001007>
- Rumberger, R.W. (2012). *Dropping out. Why Students drop out of high School and what can be done about it*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674063167>
- Salinaro, M., & Clementi, A. (2017). *Per non perdere la strada. Progetto ATOMS. Il contrasto alla dispersione scolastica e formativa*. CLUEB.
- Salmeri, S. (2015). *Educazione, cittadinanza e “nuova paideia”*. Edizioni ETS.
- Santana-Hernández, R., Marchena-Gómez, R.; Martín-Quintana, J. C., & Alemán-Falcón, J. A. (2018). Abandono escolar y formación docente: interpretaciones del profesorado de Educación Secundaria. *Aula Abierta*, 47(3), 365-372. <https://doi.org/10.17811/rifie.47.3.2018.365-372>
- Save the Children. (2021). *Scheda Fuoriclasse in Movimento. Ricostruiamo la Scuola*. Save the Children. <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/progetti/fuoriclasse-movimento>
- Scales, H.H. (2015). Another look at the drop out problem. *The Journal of Educational Research*, 62(8), 339-343. <https://doi.org/10.1080/00220671.1969.10883861>
- Schunk, D.H., & Meece, J.L. , (2007). Lo sviluppo dell'autoefficacia nell'adolescenza (2007), in F. Pajares y T. Urdan (a cura di), *L'autoefficacia degli adolescenti* (pp.86-144). Erickson.

- Scierri, I.D.M., Bartolucci, M., & Salvato, R. (2018). *Lettura e dispersione*. Franco Angeli Editore. http://dx.doi.org/10.26530/OAPEN_1002476
- Scierri, I.D.M., & Nitti, M. (2018). *Dispersione scolastica: visioni a confronto. Indagine sulla percezione della dispersione tra studenti, insegnanti e genitori delle scuole secondarie umbre*. Franco Angeli Editore.
- Sclavi, M., & Giornelli, G. (2020). *La scuola e l'arte di ascoltare: gli ingredienti delle scuole felici*. Feltrinelli.
- Selva, D. (2020). Divari digitali e disuguaglianze in Italia prima e durante il Covid-19. *Culture e Studi del Sociale*, 5(2), 463-483
- Serio, N., & Lelli, L. (2016). *Professionalità docente per la buona scuola*. Armando Editore.
- Severi, V. (1995). *Insegnamento e apprendimento in difficoltà. Ricerca e azione educativa di fronte all'insuccesso scolastico*. UTET.
- Simonazzi, A. (2021). Dignità del lavoro e piena occupazione (Dignity of work and full employment). *Moneta e Credito*, 74(293), 59-70.
- Slavin, R.E. (2019). *Educational psychology: Theory and Practice*. Pearson.
- Tofani, V. (2014). *La dispersione scolastica nei quartieri più critici di Napoli e Palermo: quando l'istruzione può rappresentare la cura al suo stesso malessere* [Tesi di Laurea Magistrale in Istituzioni e Politiche per i Diritti Umani e per la Pace]. Università di Padova, Padova, Italia. <http://www.edscuola.eu/wordpress/wp-content/uploads/2014/05/dispersione.pdf>
- Tyler, J.H., & Lofstrom, M. (2009). Finishing High School: Alternative Pathways and Dropout Recovery. *America's High Schools*, 19(1), 77-103. <https://doi.org/10.1353/foc.0.0019>
- Ulivieri, S., & Dozza, L. (2016). *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*. Franco Angeli Editore.

- Unione Europea, Commissione Barca/McCann. (2011, giugno). Outcome indicators and targets-towards a new system of monitoring and evaluation in EU cohesion policy. https://ec.europa.eu/regional_policy/sources/docgener/evaluation/doc/performance/outcome_indicators_en.pdf
- Vaccarelli, A. (2016). *Le prove della vita: promuovere la resilienza nella relazione educativa*. Franco Angeli Editore.
- Valdés, V., & Gutiérrez, P. (2023). Trazando caminos hacia la mejora educativa: identificación de elementos clave en la formación inicial del profesorado. *Foro de Educación*, 21(1), 153-176. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.915>
- Vellos, R.E., & Vadeboncoeur, J.A. (2015). Rebuilding Attendance Practices with Youth: The role of Social mediation. *Educational Studies*, 41(1-2), 91-108. <https://doi.org/10.1080/03055698.2014.955735>
- Wiggins, G. P.(1993). *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*. Jossey-Bass.
- Wlodkowski, R. J., & Ginsberg, M.B. (2017). *Enhancing adult motivation to learn: a comprehensive guide for teaching all adults*. Jossey-Bass. <https://doi.org/10.37074/jalt.2019.2.2.18>
- World Health Organization, Division of Mental Health. WHO. (1994). Life skills education for children and adolescents in schools. Pt.3, Training workshops for the development and implementation of life skills programmes, 1st rev. World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/59117>
- Zanfrini, L. (2014). *Introduzione alla sociologia delle migrazioni*. Editori Laterza.

ÍNDICE TABLAS

Tabla 1 Percepción subjetiva de la prevalencia de la dispersión escolar según el alumnado	84
Tabla 2 <i>Percepción subjetiva de la prevalencia de la dispersión escolar (profesorado y familias)</i>	85
Tabla 3 Variables sociodemográficas de la muestra: Género, curso y nacionalidad.....	92
Tabla 4 Variables sociodemográficas de la muestra: edad	93
Tabla 5 Variables sociodemográficas de la muestra: Clase a la que asiste el estudiantado	93
Tabla 6 Variables sociodemográficas de la muestra: Ámbito al que asiste el estudiantado	94
Tabla 7 Variables sociodemográficas de la muestra: Matrícula, Género y Curso.....	95
Tabla 8 Variables sociodemográficas de la muestra: País de Procedencia.....	96
Tabla 9 Variables sociodemográficas de la muestra: País de Procedencia, Sexo y Curso	96
Tabla 10 Variables sociodemográficas de la muestra: Nota Media.....	97
Tabla 11 Factores que influyen en la elección del tipo de centro de enseñanza secundaria superior	101
Tabla 12 ¿Para qué sirve la educación escolar?	102
Tabla 13 Evaluación de la experiencia escolar	103
Tabla 14 Causas de las dificultades de aprendizaje	104
Tabla 15 Reacciones del alumnado a las dificultades	106

Tabla 16 ¿Cuáles son las motivaciones para ir a la escuela?	107
Tabla 17 Confianza en los adultos	108
Tabla 18 Percepción de las familias acerca de la educación	109
Tabla 19 ¿Con qué frecuencia se informan las familias sobre el rendimiento de sus hijos/as?.....	110
Tabla 20 Proyectos para el futuro.....	111
Tabla 21 Indicadores de riesgo del abandono escolar	112
Tabla 22 Indicadores positivos sobre los que "hacer palanca"	114
Tabla 23 Entrevista directora Centro de Educación Secundaria sobre el abandono escolar	121
Tabla 24 Preguntas grupo discusión.....	122
Tabla 25 Medidas para Reducir el Abandono Escolar	124
Tabla 26 Puntos clave sobre el abandono escolar como camino equivocado para el futuro	127
Tabla 27 Factores de riesgo relacionados con el abandono escolar	129
Tabla 28 Medidas de Prevención para Reducir el Abandono	130
Tabla 29 Metodología y resumen de los estudios incluidos.....	143
Tabla 30 Resultados de los estudios incluidos que analizaron la variable de la formación docente y su relación con el abandono escolar	154
Tabla 31 Resultados de los estudios incluidos que analizaron la relación entre la coordinación docente y el abandono escolar	157
Tabla 32 Resultados de los estudios incluidos que analizaron la relación entre los aspectos relacionales y su relación con el abandono escolar	159
Tabla 33 Resultados de los estudios incluidos que analizaron la relación entre los aspectos didácticos y curriculares, y su relación con el abandono escolar	161

ÍNDICE FIGURAS

Figura 1 Porcentaje de jóvenes entre 18 y 24 años que no han terminado la educación secundaria	41
Figura 2 Porcentaje de jóvenes entre 18 y 24 años que han abandonado la escuela antes de graduarse	42
Figura 3 Porcentaje, por regiones, de jóvenes entre 18 y 24 años que abandonan los estudios	44
Figura 4 Variables sociodemográficas de la muestra: Género	91
Figura 5 Diagrama de Flujo para la extracción de datos	139
Figura 6 Riesgo de sesgo de los estudios incluidos	141
Figura 7 Gráfico de la variable país de desarrollo	146
Figura 8 Gráfico de la variable año de publicación	147
Figura 9 Gráfico de la variable autoría	148
Figura 10 Gráfico de la variable nivel educativo.....	149
Figura 11 Gráfico de la variable muestra.....	150
Figura 12 Gráfico de la variable tamaño de la muestra	151
Figura 13 Gráfico sobre muestras pequeñas y grandes.....	151
Figura 14 Gráfico de la variable tipo de investigación.....	152

ANEXOS

AUTÓNOMA_MENTE - EL CURRÍCULO VERTICAL DE LA ENSEÑANZA DE ORIENTACIÓN

1. REFERENCIAS NORMATIVAS

El Currículo Vertical para la Orientación se ha elaborado en el marco de las normas de referencia y en particular, de las disposiciones del Decreto Ministerial n° 328 de 22 de diciembre de 2022, que contiene las directrices para la orientación dentro de la misión 4, componente 1 del Plan Nacional de Recuperación y Resiliencia.

También se hace referencia a las siguientes normativas:

- El Decreto Legislativo n° 21 del 14 de enero de 2008, que prevé la puesta en marcha de itinerarios de orientación para la elección de carreras universitarias y de enseñanza superior, la valorización del rendimiento escolar del alumnado a efectos de admisión en determinadas carreras, así como el refuerzo y el desarrollo del vínculo entre las instituciones escolares, las universidades y las instituciones de enseñanza superior.
- El Decreto Legislativo n° 22, de 14 de enero de 2008, que estipula que las instituciones escolares deben fomentar y reforzar el vínculo con el mundo de las profesiones y el trabajo, llevando a cabo iniciativas destinadas a dar a conocer las oportunidades de formación que ofrecen los cursos de formación técnica superior y los cursos orientados a las profesiones y el trabajo.
- La Circular Ministerial n° 43, de 15 de abril de 2009, con la que se publicaron las Directrices sobre la orientación a lo largo de toda la vida.
- La Nota Ministerial n° 4232 de 19 de febrero de 2014 con la que se transmitieron las Directrices Nacionales de Orientación a lo largo de la vida.
- El Decreto Ministerial n.º 774, de 4 de septiembre de 2019, que contiene las directrices relativas a los Itinerarios para las Competencias y la Orientación Transversales.
- El Plan Nacional de Recuperación y Resiliencia (PNR) italiano, que ha dedicado algunas intervenciones al tema de la educación y prevé la necesidad de llevar a cabo una reforma en el ámbito de la orientación en el marco de la Misión 4 - Componente 1 del PNR.
- La Recomendación del Consejo de la Unión Europea adoptada el 28 de noviembre de 2022 sobre las políticas para reducir el abandono escolar prematuro, que, entre otras cosas, hace hincapié en la necesidad de reforzar la orientación escolar, la orientación profesional y el asesoramiento y la

formación, a fin de apoyar la adquisición de aptitudes y competencias para la gestión de la carrera profesional en el empleo.

2. LOS OBJETIVOS DE LA ORIENTACIÓN

La orientación es un método educativo permanente y transversal a todas las disciplinas.

Es un itinerario a lo largo de toda la vida, pero dentro de la escuela secundaria contempla una serie de etapas significativas que pretenden ayudar y acompañar al alumnado en la mejora de sus elecciones educativas y escolares, así como en cualquier elección posterior en la vida.

Por tanto, la orientación pretende fomentar la conciencia individual y la capacidad de elegir.

Se desarrolla principalmente en la interacción social con las figuras significativas que el individuo encuentra a lo largo de su experiencia. En este sentido, cabe destacar la importancia orientadora de la escuela, así como la de la familia y el grupo de iguales, y la función que desempeña el profesorado como interlocutor privilegiado dentro de un proceso de desarrollo.

3. OBJETIVOS GENERALES

- 1) Situar el porcentaje de abandono escolar prematuro por debajo del 10%.
- 2) Contrarrestar el desajuste entre formación y trabajo.
- 3) Contrarrestar el fenómeno Neet (Not in Education, Employment or Training).
- 4) Reforzar el aprendizaje y la formación permanentes.
- 5) Contribuir a potenciar la formación técnica y profesional, constituyéndola como una cadena integrada, modular, gradual y continua hasta la formación terciaria (en el caso italiano la Academia ITS).
- 6) Contribuir a aumentar el porcentaje de opciones de formación universitaria.

4. HABILIDADES BLANDAS Y DIDÁCTICA DE LA ORIENTACIÓN

En el diseño de los módulos, a los que se hace referencia en las siguientes fichas, se prestará especial atención a las cinco competencias de la inteligencia emocional identificadas por Daniel Goleman:

- 1) Conciencia emocional (es decir, saber identificar y reconocer las emociones).
- 2) Autorregulación emocional (es decir, saber regular y controlar las propias emociones).
- 3) La capacidad de tomar decisiones responsables.

- 4) Habilidades interpersonales (es decir, comunicar, cooperar, negociar, prestar y pedir ayuda).
- 5) Conciencia social (desarrollar la empatía, el respeto por los demás y la apreciación de la diversidad).
- 6) Maduración y desarrollo de competencias para elaborar (o definir) o reelaborar (o redefinir) autónomamente el proyecto de vida y la trayectoria profesional afrontando y apoyando las elecciones relacionadas.

5. OBJETIVOS COMUNES DEL CURRÍCULO VERTICAL

Las dimensiones y objetivos de la orientación son:

- a. Autoconocimiento (identidad y redefiniciones plurales de la misma en sentido evolutivo).
- b. Descubrimiento y gestión de los propios intereses, valores, fortalezas, límites, restricciones, conocimientos, habilidades, experiencias, aptitudes.
- c. Desarrollo de habilidades de afrontamiento.
- d. Comprensión del propio locus de control o sentido de atribución.
- e. Refuerzo de la autoeficacia y la resiliencia.
- f. Refuerzo de la autoestima, motivación.
- g. Exploración de la afectividad, aceptación y valoración de la propia imagen corporal.
- h. Reflexión y adquisición de imaginación, planificación y capacidad de elección.
- i. Conocimiento de contextos y habilidades de recuperación de información.

6. ENSEÑANZA DE ORIENTACIÓN PREEXISTENTE

El Instituto de Educación, incluso antes del actual curso escolar 2023-2024, propuso un Plan de Oferta Educativa con una clara dimensión de orientación que se hizo explícita durante la transición del curso de formación común de dos años al curso de formación específica de tres años.

Los módulos curriculares del tercero, cuarto y quinto ciclo ya estaban integrados con los itinerarios de competencias transversales y orientación (PCTO), así como con las actividades de orientación promovidas por el sistema educativo terciario y las acciones de orientación de la Academia ITS.

7. RESULTADOS ESPERADOS

Los principales resultados esperados son:

- a. Reforzar la conexión entre el primer y el segundo ciclo de educación y formación, a fin de permitir a los/as estudiantes hacer una elección informada y meditada que potencie sus talentos y su potencial.

- b. Luchar contra el abandono escolar.
- c. Mejorar los resultados escolares, con especial referencia a las pruebas estandarizadas del INVALSI.
- d. Hacer que el proceso de aprendizaje y formación sea eficaz y permanente.

8. VERIFICACIÓN IN ITINERE Y FINAL

Es responsabilidad específica del consejo de clase realizar evaluaciones periódicas y sumativas del módulo de orientación. También es responsabilidad del consejo de clase realizar cualquier cambio y/o adición al módulo en función de su eficacia y de la consecución de los objetivos de cada alumno/a, a los que debe ceñirse con un esfuerzo continuo de personalización.

CLASES DE DOS AÑOS

OBJETIVOS	ACTIVIDADES	UBICACIÓN	AGENTES IMPLICADOS	METODOLOGÍAS	TIEMPO	
Reforzar el método de estudio	Comprender el texto La identificación de los entregables Síntesis de contenidos Mapas conceptuales	Clases individuales en sus respectivas aulas	Profesorado de italiano e historia	Lectura y trabajo sobre textos Construcción y uso de mapas conceptuales	4	13
	Motivación para el estudio		Expertos en horas curriculares Estudiantes Familias	Reuniones de motivación	2	
	Enseñanza de la orientación	Entornos de aprendizaje específicos	Dirección Profesorado Estudiantes	Disciplina en las decisiones cotidianas y en la vida	4	
	Desarrollo y refuerzo de las destrezas Stem	Laboratorio T.I.C. Laboratorio de ciencias biológicas	Disciplinas docentes: Matemáticas y Física; Ciencias de la Tierra y Biología; T.I.C. Estudiantes	Proyectos pedagógicos innovadores: Utilización de programas informáticos específicos; Estudio entre iguales	3	
Trabajar el sentido de la responsabilidad	El Reglamento del Instituto y el Pacto de corresponsabilidad educativa	Clase	Profesorado de: Derecho y Economía, Historia, Italiano Estudiantes	Lectura y comentario de documentos escolares con propuestas de modificación	2	11
	Talleres de elección Aprender a pedir ayuda	Clase	El tutor/profesor de orientación Estudiantes	Ejercicios para aprender a evaluar las consecuencias de las decisiones tomadas y pedir ayuda	2	
	Clases conjuntas con las clases de tres años	Talleres de dirección	Profesorado de tres años y PDI Estudiantes	Talleres sobre disciplinas profesionales	2	
	Eventos con expertos externos	Escuela	Autores de libros y publicaciones Personalidades motivadoras Instructores profesionales	Demostraciones deportivas Encuentros populares sobre temas culturales, de actualidad y de salud	5	

			Expertos en salud Estudiantes Familias			
Conocer el territorio	Visitas guiadas de carácter orientativo	Monumentos y museos Empresas Instal. deportivas	Profesorado Referentes de las estructuras implicadas Estudiantes	Identificación de conocimientos relacionados con la experiencia Reflexión sobre las propias emociones	6	6

TERCERA CLASE

OBJETIVOS	ACTIVIDADES	UBICACIÓN	AGENTES IMPLICADOS	METODOLOGÍAS	TIEMPO	
Reforzar el método de estudio	Didáctica de la orientación	Clase	Profesorado Estudiantes	¿Para qué sirve estudiar disciplinas profesionales?	2	4
	Desarrollo y refuerzo de las competencias stem		Profesorado de Matemáticas y Física Estudiantes	Proyectos pedagógicos innovadores	2	
Trabajar en el espíritu de iniciativa y la capacidad empresarial	Reuniones con antiguos alumnos que se convirtieron en empresarios	Escuela	Profesorado ITP Antiguos alumnos Alumnado	Contar historias de éxito	2	4
	Semana Creativa		Profesorado de ITP Empresarios locales Estudiantes Familias	Entrevistas con empresarios	2	
Conocer uno mismo y sus propias aptitudes	Autoevaluación de las soft skills	Clase	Profesorado tutor Estudiantes	Reflexión sobre las propias emociones Administración de pruebas estructuradas	2	6
	Reuniones con el tutor de orientación	Escuela	Profesor tutor Estudiantes	Entrevista individual Entrevista familiar	2	

			Familia			
	Recopilación del e-portfolio	Escuela	Profesorado tutor Estudiantes	Elección de la obra maestra Acceso a la plataforma UNICA	2	
Conozca el mundo del trabajo	Legislación sobre del empleo Contratos de trabajo	Clase	Profesorado de Derecho y Técnicas Administrativas en Servicios de Alojamiento Estudiantes Familias	Clase participativa	4	8
	Búsqueda de empleo	Clase	Profesorado de Derecho y Técnicas Administrativas en Servicios de Alojamiento Estudiantes Familias	Redacción de un currículum vitae y carta de presentación Simulación de entrevistas de trabajo	4	
Conozca el territorio	Visitas guiadas de orientación	Monumentos y museos Empresas Instalaciones deportivas	Profesores acompañantes Estudiantes	Visita guiada	6	8
	Visitas a empresas	Ubicación de la empresa	Empresarios Estudiantes	Entrevista	2	

CUARTA CLASE

OBJETIVOS	ACTIVIDADES	UBICACIÓN	AGENTES IMPLICADOS	METODOLOGÍAS	TIEMPO	
Reforzar el método de estudio	Didáctica de la orientación	Clase	Profesorado Estudiantes	¿Para qué sirve estudiar disciplinas profesionales?	2	4
	Desarrollo y refuerzo de las competencias stem		Profesores de Matemáticas y Física	Proyectos pedagógicos innovadores	2	

			Estudiantes			
Trabajar en el espíritu de iniciativa y la capacidad empresarial	Reuniones con antiguos alumnos que se convirtieron en empresarios	Escuela	Profesores ITP Antiguo alumnado Alumnado	Contar historias de éxito	2	4
	Semana Creativa		Profesores de ITP Empresarios locales Estudiantes Familias	Entrevistas con empresarios	2	
Conocer uno mismo y sus propias aptitudes	Autoevaluación de las soft skills	Clase	Profesorado tutor Estudiantes	Reflexión sobre las propias emociones Administración de pruebas estructuradas	2	6
	Reuniones con el tutor de orientación	Escuela	Profesorado tutor Estudiantes Familias	Entrevista individual Entrevista familiar	2	
	Recopilación del e-portfolio	Escuela	Profesor tutor Estudiantes	Elección de la obra maestra Acceso a la plataforma UNICA	2	
Conozca el mundo del trabajo	Legislación sobre del empleo Contratos de trabajo	Clase	Profesorado de Derecho y Técnicas Administrativas en Servicios de Alojamiento Estudiantes Familias	Clase participativa	4	8
	Búsqueda de empleo	Clase	Profesorado de Derecho y Técnicas Administrativas en Servicios de Alojamiento Estudiantes Familias	Redacción de un currículum vitae y carta de presentación Simulación de entrevistas de trabajo	4	
Conozca el territorio	Visitas guiadas de orientación	Monumentos y museos Empresas Instalaciones deportivas	Profesorado acompañante Estudiantes	Visita guiada	6	8

	Visitas a empresas	Ubicación de la empresa	Empresarios Estudiantes	Entrevista	2	
--	--------------------	-------------------------	----------------------------	------------	---	--

QUINTA CLASE

OBJETIVOS	ACTIVIDADES	UBICACIÓN	AGENTES IMPLICADOS	METODOLOGÍAS	TIEMPO	
Trabajar en el espíritu de iniciativa y capacidad emprendedora	Reuniones con antiguos alumnos que se convirtieron en empresarios	Escuela	Profesorado ITP Antiguo alumnado Alumnos	Contar historias de éxito	2	4
	Semana Creativa		Profesorado de ITP Empresarios locales Estudiantes y familias	Entrevistas con empresarios	2	
Trabajar la capacidad de comunicación	Debates sobre temas de interés general o especializados	• Clase • Escuela	Profesorado de Italiano Técnicas de comunicación Estudiantes	Ejercicios para hablar en público Organización de competiciones de debate	2	2
Trabajar en uno mismo y la motivación	Libriamoci	• Clase • Escuela	Profesorado encuentro con el autor Estudiantes	Lecturas orientadas a la escritura creativa y la lectura Organización de concursos de debate sobre el tema del texto elegido Entrevista con el autor elegido	4	10
	Autoevaluación de las soft skills	Clase	Profesorado tutor Estudiantes	Administración de pruebas estructuradas	1	
	Reuniones con el tutor	Escuela	Profesor tutor Estudiantes Familias	Entrevista individual Entrevista familiar	3	
	Recopilación del e-portfolio	Escuela	Profesorado tutor Estudiantes	Elección de la obra maestra Acceso a la plataforma UNICA	2	

Conocer la enseñanza superior	El programa universitario	Universidad	Profesorado de orientación Profesorado universitario Estudiantes	Reuniones con profesores de orientación	4	6
	La oferta de formación de la ITS Academy	Escuela	Personas de contacto de la Academia ITS Profesorado de orientación Estudiantes Familias	Reuniones con expertos	1	
	Otros organismos de formación	Escuela	Representantes de agencias, Profesorado Estudiantes, familias	Reuniones con expertos	1	
Conocer el territorio	Visitas guiadas de orientación	Monumentos y museos Empresas Instalaciones deportivas	Profesorado acompañante Estudiantes	Visita guiada	6	8
	Visitas a empresas	Sede de la empresa	Empresarios Profesorado de orientación Estudiantes	Entrevista	2	

