



Abandono escolar temprano y alumnado con discapacidad y/o necesidades educativas especiales

Informe resumen final



EUROPEAN AGENCY
for Special Needs and Inclusive Education



ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO Y ALUMNADO CON DISCAPACIDAD Y/O NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Informe resumen final



La Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa (la Agencia) es una organización independiente y autónoma. La Agencia recibe cofinanciación de los ministerios de educación de sus países miembros y de la Comisión Europea, y cuenta con el apoyo del Parlamento Europeo.



Cofinanciado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea

El apoyo de la Comisión Europea a la producción de esta publicación no constituye la aprobación de los contenidos que únicamente reflejan las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que se haga de la información contenida en este documento.

Las opiniones expresadas en este documento no representan necesariamente la opinión oficial de la Agencia, de sus países miembros o de la Comisión Europea.

Editor: Garry Squires

Se permite la reproducción parcial de este documento con referencia expresa de la fuente. El presente informe se debe citar del siguiente modo: Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa, 2017. *Abandono escolar temprano y alumnado con discapacidad y/o necesidades educativas especiales: Informe resumen final*. (G. Squires, ed.). Odense, Dinamarca

Para mayor accesibilidad, el presente informe se encuentra disponible en 25 idiomas y en formato electrónico accesible en el sitio web de la Agencia: www.european-agency.org

El documento es una traducción del texto original en inglés. En caso de duda sobre la precisión de la información contenida en la traducción, puede consultarse el texto original en inglés.

ISBN: 978-87-7110-669-5 (Electrónico)

© European Agency for Special Needs and Inclusive Education 2017

Secretaría
Østre Stationsvej 33
DK-5000 Odense C Denmark
Tel.: +45 64 41 00 20
secretariat@european-agency.org

Oficina en Bruselas
Rue Montoyer, 21
BE-1000 Brussels Belgium
Tel.: +32 2 213 62 80
brussels.office@european-agency.org



ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
ANTECEDENTES	6
CONCLUSIONES	6
Definición y comparación del AET como resultado	6
Concepción del AET como proceso que implica un complejo conjunto de fuerzas que interactúan	9
Sistemas de seguimiento y de alarma temprana	13
RECOMENDACIONES	15
RESULTADOS DEL PROYECTO	18







INTRODUCCIÓN

El abandono escolar temprano (AET) se define en sentido amplio como un fenómeno donde los jóvenes abandonan la educación formal antes de completar la educación secundaria superior. La Unión Europea (UE) se ha marcado el objetivo de reducir a menos del 10 % el AET en todos los Estados miembro para 2020.

Entre 2015 y 2016, la Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa (la Agencia) realizó un proyecto sobre abandono escolar temprano. La primera parte del proyecto consistía en una revisión bibliográfica dirigida a analizar la investigación revisada por pares que se había llevado a cabo en Europa. Se puso de manifiesto que las referencias bibliográficas sobre investigación en Europa eran escasas, por lo que se tomó la decisión de incluir referencias bibliográficas procedentes de todo el mundo, principalmente de Estados Unidos y Australia, donde el AET cuenta con una historia política más larga y constituye un importante motivo de preocupación. Las referencias bibliográficas que vinculan el AET con el alumnado con discapacidad y/o necesidades educativas especiales (NEE) están poco desarrolladas. No obstante, es claro que los alumnos con discapacidad y/o NEE se encuentran en situación de mayor riesgo de AET. Esta conclusión dio lugar a la elaboración del primer informe del proyecto, donde se resumía cómo se realizó la revisión bibliográfica y se presentaban las principales conclusiones (Agencia Europea, 2016).

La segunda parte del proyecto consistía en una comparación entre las políticas de la UE y las referencias bibliográficas establecidas. En el segundo informe se analizaba el grado en que las políticas de la UE reflejan las pruebas halladas en las referencias bibliográficas (Agencia Europea, 2017). El informe concluía que en general las políticas son conformes con las conclusiones de las investigaciones.

La revisión de las referencias bibliográficas y la manera en que estas se prevén en las políticas condujo a la combinación de estos dos enfoques. Esto dio lugar a la creación de un modelo que puede utilizarse en todos los Estados miembros para llegar a comprender qué está sucediendo en cada uno de ellos. También se puede emplear a escala local para ayudar a los encargados de la toma de decisiones a implicar a las partes interesadas y a elaborar políticas dirigidas a reducir el AET. Dicho enfoque resuelve la variabilidad en las definiciones tanto de AET como de discapacidad y/o NEE. Permite considerar la posibilidad de transferir las conclusiones de las investigaciones que puedan ser específicas del lugar donde se realizaron dichas investigaciones.

El informe resumen final ofrece las pruebas y las ideas esenciales. Presenta de nuevo un modelo para reflexionar sobre el AET, que ha evolucionado desde los dos primeros informes, junto con las principales recomendaciones para los responsables de formular políticas.¹

¹ Por razones de concisión, este informe resumen no incluye las menciones a las referencias bibliográficas subyacentes, ya que son muchas. Los dos informes originales incluyen una lista completa de las referencias bibliográficas y los documentos de políticas (Agencia Europea, 2016; 2017).



ANTECEDENTES

Hay consenso en cuanto a que completar la educación secundaria superior es esencial para las oportunidades individuales de éxito en la vida, el bienestar, la salud, el empleo, así como para reducir el riesgo de exclusión social. Las tasas de finalización de la educación secundaria superior varían entre los Estados miembros de la UE, con tasas de AET que oscilan entre el 4,4 % y el 21,9 % en 2014. Reducir el AET se ha establecido como medida prioritaria con la finalidad de reducir a menos del 10 % dicha tasa en todos los Estados miembros para 2020. Se han observado progresos en la consecución de este objetivo, ya que el valor medio ha descendido del 14,3 % en 2009 al 11,1 % en 2015. Se considera que los alumnos con discapacidad y/o NEE son vulnerables al AET, lo que representa un nuevo desafío para los Estados miembros. Ofrecer una respuesta a los alumnos con discapacidad y/o NEE y mejorar sus tasas de finalización de los estudios sería acorde con el Objetivo de Desarrollo Sostenible de la UNESCO más amplio sobre educación (ODS 4) para 2030.

CONCLUSIONES

En el proyecto se han utilizado las referencias bibliográficas existentes en el ámbito del AET y se han comparado con los documentos de políticas de la UE a fin de analizar los desafíos que afrontan los responsables de formular políticas al desarrollar acciones encaminadas a reducir el AET. Las conclusiones indican que:

- Se observan dificultades a la hora de acordar y aplicar definiciones comunes.
- Existe la necesidad de considerar el AET como un conjunto de procesos que tienen lugar en la vida de un alumno, en lugar de como un resultado.
- Distintos subgrupos de alumnos pueden sufrir el AET y cada uno de ellos está sujeto a diferentes riesgos y factores de protección.
- Las acciones establecidas en las políticas se dividen entre aquellas que se centran en la prevención, en la intervención y en la compensación.
- El eje de la actuación se debe encontrar en distintos niveles y debe incluir objetivos relacionados con la mejora del centro, con el compromiso y la motivación del alumnado, así como con aspectos sociales más amplios de la vida del alumnado.

Se utilizaron las conclusiones para crear un modelo dirigido a informar sobre la toma de decisiones a escala local, nacional y de la Unión Europea.

Definición y comparación del AET como resultado

El hecho de medir y comparar el AET entre los distintos Estados miembros también plantea desafíos. En cada país la edad en que los jóvenes pueden abandonar de forma



legal la educación formal es distinta y oscila entre los 14 y los 18 años. Estêvão y Álvares (2014) establecen una distinción entre definiciones formales y funcionales. Las primeras definiciones se basarían en la edad de abandono escolar legal, mientras que en las segundas el AET haría referencia a cuando este abandono se produce sin haber adquirido las habilidades y cualificaciones adecuadas para acceder con éxito al empleo, con independencia de la edad. Esto ofrece distintas posibilidades para calcular el AET:

- Los alumnos que abandonan los estudios antes de estar legalmente autorizados para ello en determinados Estados miembros.
- Los alumnos que abandonan los estudios antes de tener las cualificaciones adecuadas para realizar la transición al empleo.
- Los alumnos que permanecen en el centro hasta que alcanzan la edad de finalizar la escolaridad obligatoria, pero que no han adquirido aún las cualificaciones adecuadas.

A primera vista, los alumnos con discapacidad y/o NEE parecen ser especialmente proclives a abandonar los estudios sin las cualificaciones adecuadas, con independencia de la edad de finalizar la escolaridad obligatoria, y tienen más probabilidad de ser clasificados como «ni trabajan, ni estudian (nini)». No obstante, esto depende de qué grupos de alumnos incluya la categoría «con discapacidad y/o NEE». En algunos países la interpretación de «discapacidad y/o NEE» es amplia e incluye a los alumnos que rinden por debajo del nivel exigido, mientras que en otros países este término queda restringido a aquellos alumnos que presentan graves dificultades. Se observa asimismo que algunos grupos sociales tienen una probabilidad desproporcionadamente mayor de ser identificados con «discapacidad y/o NEE». Entre ellos se incluirían aquellos grupos que pertenecen a minorías étnicas, tienen un bajo nivel socioeconómico o proceden de entornos desfavorecidos. Esto nos recuerda que los alumnos con discapacidad y/o NEE no representan un grupo homogéneo y que tienen necesidades sociales y de aprendizaje distintas.

Es necesario ser cautelosos a la hora de reflexionar sobre qué significa una «cualificación adecuada» y qué tipos de empleo o educación superior se prevén. Hay indicios de que determinados grupos de alumnos con discapacidad y/o NEE tienen unas vías de transición entre la educación secundaria y postsecundaria predeterminadas, que se centran en cualificaciones concretas, independientemente de las capacidades o aspiraciones de los alumnos. Este planteamiento les conduce a abandonar los estudios sin haber adquirido las cualificaciones adecuadas para acceder al empleo en una etapa posterior o bien les lleva a dejar de interesarse por sus estudios antes de adquirir las cualificaciones. Varios estudios han revelado que a los alumnos con discapacidad y/o NEE las transiciones les resultan más complicadas que a sus compañeros, lo que conlleva un mayor riesgo de AET o niveles más bajos de cualificaciones.

La definición de la UE de AET que utiliza Eurostat también parece ser una definición funcional, en el sentido de que requiere la finalización de la educación secundaria superior (cuadro 1).



La Unión Europea entiende por alumnado que abandona los estudios de forma prematura a aquellos jóvenes de entre 18 y 24 años de edad que solo han completado la educación secundaria básica o un nivel inferior y no están ya cursando ningún estudio ni formación.

Por tanto, el alumnado que abandona los estudios de forma prematura son aquellos jóvenes que solo han completado la educación preescolar, la educación primaria, la educación secundaria básica o que hayan cursado brevemente la educación secundaria superior durante un periodo inferior a dos años (Comisión Europea, 2011).

Cuadro 1. Definición de la Unión Europea empleada por Eurostat

La definición de Eurostat constituye una solución pragmática para abordar la variabilidad a la hora de medir el AET en los Estados miembros, ya que se establece un sistema común de medición de la educación secundaria superior. La ventaja es que cada Estado puede medir de forma individual el impacto de las medidas que toma para reducir el AET. Sin embargo, para algunos Estados miembros el AET denota la salida del sistema educativo antes de completar la educación secundaria superior, mientras que para otros denota el abandono de los estudios sin haber adquirido las cualificaciones adecuadas. Para complicar aún más esta comparación, en los distintos países se obtienen distintas cualificaciones al finalizar el ciclo escolar, con diferentes proporciones de alumnos que se espera que las adquieran. En 2003, el Consejo de Ministros de Educación de la Unión Europea hizo hincapié en la necesidad de adquirir las cualificaciones adecuadas para «garantizar el pleno empleo y la cohesión social» (Consejo de la Unión Europea, 2003, p. 4). Los esfuerzos para alcanzar una medida común se complican, dado que las distintas administraciones prefieren utilizar distintas definiciones para sus propios fines. Por consiguiente, no todos los Estados miembros utilizan la definición de Eurostat.

Otra complicación surge del concepto de «no estar cursando ningún estudio ni formación». Este concepto es similar al de «nini», que se utiliza en muchos Estados miembros. Sin embargo, aunque pueda haber un cierto solapamiento entre los conceptos de población nini y alumnado en situación de AET, no son exactamente lo mismo. La





categoría de nini también presenta sus propios problemas de definición y algunos países han incluido subdivisiones en dicha categoría.

Existen claras dificultades a la hora de definir el AET en los distintos Estados miembros. Sin embargo, el intento de adoptar una medida común para proporcionar un recuento de alumnos en situación de AET contribuye al objetivo general de reducir las tasas de AET en todo el alumnado. Mediante esta definición, el AET se presenta como un resultado; se mide el número de alumnos que abandonan el sistema escolar, pero no se explica el motivo por el que lo hacen. Comprender por qué los alumnos abandonan prematuramente los estudios puede ayudar a impulsar las políticas y orientar las medidas que se deben tomar.

Asimismo, las referencias bibliográficas utilizan una gran variedad de términos para referirse al AET, como por ejemplo «deserción», «expulsión», «desvinculación», «caída», «salida anticipada» y «no finalización». Estos términos se utilizan de distintas formas y algunos autores los emplean para denotar el AET como resultado. Otros autores utilizan estos términos para sugerir que los distintos procesos que puedan tener lugar entre los distintos subgrupos de alumnos pueden conducir al AET de distintas maneras. Esto implica que el AET es un fenómeno polifacético que requiere de acciones distintas para los diferentes grupos de alumnos.

Concepción del AET como proceso que implica un complejo conjunto de fuerzas que interactúan

Si el AET es el resultado de varios procesos que actúan de distinta manera en cada individuo, parece probable que ningún procedimiento independiente puede llegar a reducir el AET. Todo lo contrario, es necesario considerar cuáles son los procesos que conducen a algunos alumnos a completar con éxito la educación secundaria superior pero no a otros. Un enfoque que ha resultado ser muy útil a la hora de dar sentido a esta complejidad fue utilizar el análisis del campo de fuerzas diseñado por Kurt Lewin (1943). En un determinado alumno, entran en juego varias fuerzas. Algunas fuerzas empujan al alumno hacia el resultado deseado de completar la educación secundaria superior, mientras que otras le empujan en dirección contraria y llevan al AET. Es posible concebir las fuerzas que empujan al alumno hacia el AET como un conjunto de riesgos que actúan en el nivel de la organización escolar, el alumno o la situación en que este se encuentre, o bien la interacción entre el alumno y el centro. El segundo informe agrupaba temáticamente los factores de riesgo en torno a un conjunto de temas a fin de establecer objetivos (para obtener información más detallada sobre los riesgos, consulte el apéndice 1 de la Agencia Europea, 2017).

En el nivel de la organización escolar, se incluyen los siguientes objetivos: la disciplina escolar, el profesorado, el currículo y el centro dentro de la comunidad local. Cuando estos



ámbitos no son los adecuados, en general el efecto es que el centro actúe de tal manera que el alumno acabe siendo expulsado del sistema educativo. El proceso subyacente se conoce como **expulsión**. En el nivel del alumno o de la situación en que este se encuentra, se incluyen los siguientes objetivos: la situación económica, la familia, el empleo, la salud y los compañeros. Estas fuerzas tienden a sacar al alumno del centro. El proceso se conoce como **desvinculación**. Los objetivos que reflejan la interacción entre el alumno y el centro señalan los riesgos que conducen gradualmente al alumno a caer del sistema educativo. Este proceso se conoce como **caída**. Se incluyen los siguientes objetivos: el éxito académico, la motivación y el sentido de pertenencia al centro.

Entender que tienen lugar tres procesos distintos, con diferentes riesgos para cada individuo, permite plantear medidas dirigidas a reducir el AET en torno a tres ejes principales:

- Medidas que conducen a la mejora del centro.
- Medidas dirigidas a mejorar la vida del alumnado fuera del centro.
- Medidas dirigidas a mejorar el éxito académico, la motivación y el sentido de pertenencia al centro del alumnado.

Sin embargo, pese a estos factores de riesgo, hay algunos alumnos que tienen éxito. Por tanto, debe haber un conjunto de factores de protección que actúan en dirección contraria. Por ejemplo, para algunos alumnos con discapacidad y/o NEE podría ser una filosofía escolar inclusiva donde haya buenas relaciones entre el profesorado y el alumnado; un objetivo de currículo que se corresponda con las necesidades del alumnado; la existencia de un compromiso con los padres que apoyan el centro y que ayudan a motivar a los alumnos incentivándolos; y la existencia de recursos económicos suficientes para las familias que permitan a los alumnos proseguir su educación.

Teóricamente es posible, para cualquier alumno, supervisar los riesgos y los factores de protección y después considerar la probabilidad de AET. A nivel de la población, entender cuáles son los riesgos y los factores de protección que están en juego da lugar a acciones en distintos niveles (nacional, escolar, familiar e individual). En los documentos de políticas de la UE, los tipos de acción posibles se agrupan en prevención, intervención o compensación. Los distintos autores utilizan estos tres términos de manera diferente. En este informe, se entienden del siguiente modo:

- La prevención se refiere al hecho de anticipar los riesgos y tomar medidas antes de que surjan.
- La intervención acepta que los riesgos sigan existiendo, aunque se intenta superarlos o aumentar los factores de protección.
- La compensación se refiere a una situación en que la educación no ha funcionado del modo previsto, pero se permite una segunda oportunidad de aprendizaje o se aumentan las posibilidades de aprendizaje permanente.



La interacción entre los riesgos, los factores de protección, la prevención, la intervención y la compensación se puede representar en un modelo que puede emplearse a escala local o nacional para esquematizar las fuerzas concretas que hay en juego y las acciones necesarias para reducir el AET. El segundo informe recoge esta información que se reproduce en la ilustración 1.

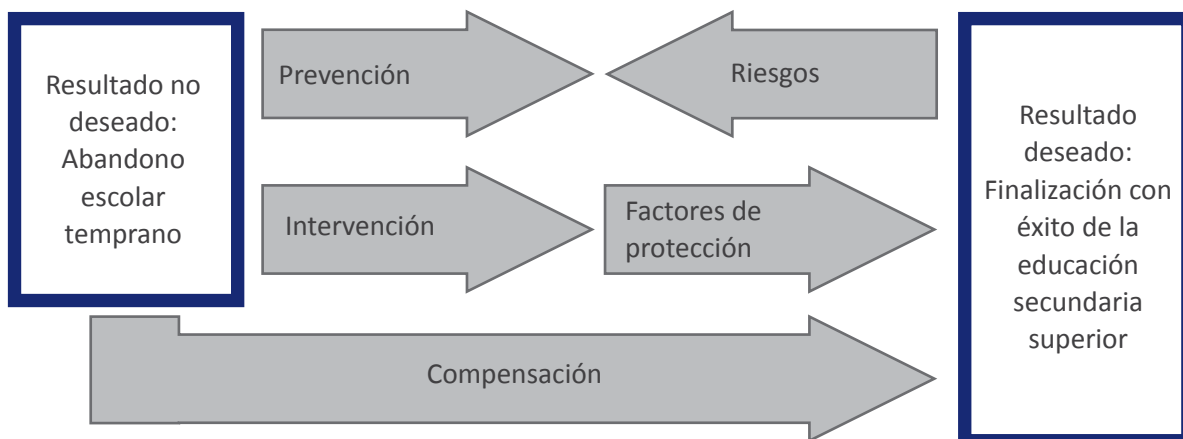


Ilustración 1. Fuerzas que conducen al AET y que reducen el AET (Fuente: Agencia Europea, 2017, p. 20)





Tal como ya se ha explicado, hay distintos procesos en juego (la expulsión, la desvinculación y la caída), que actúan en distintos niveles (la organización escolar, el alumno o su situación, y la interacción entre el alumno y el centro). Esto significa que se puede replicar el modelo para cada proceso y nivel.

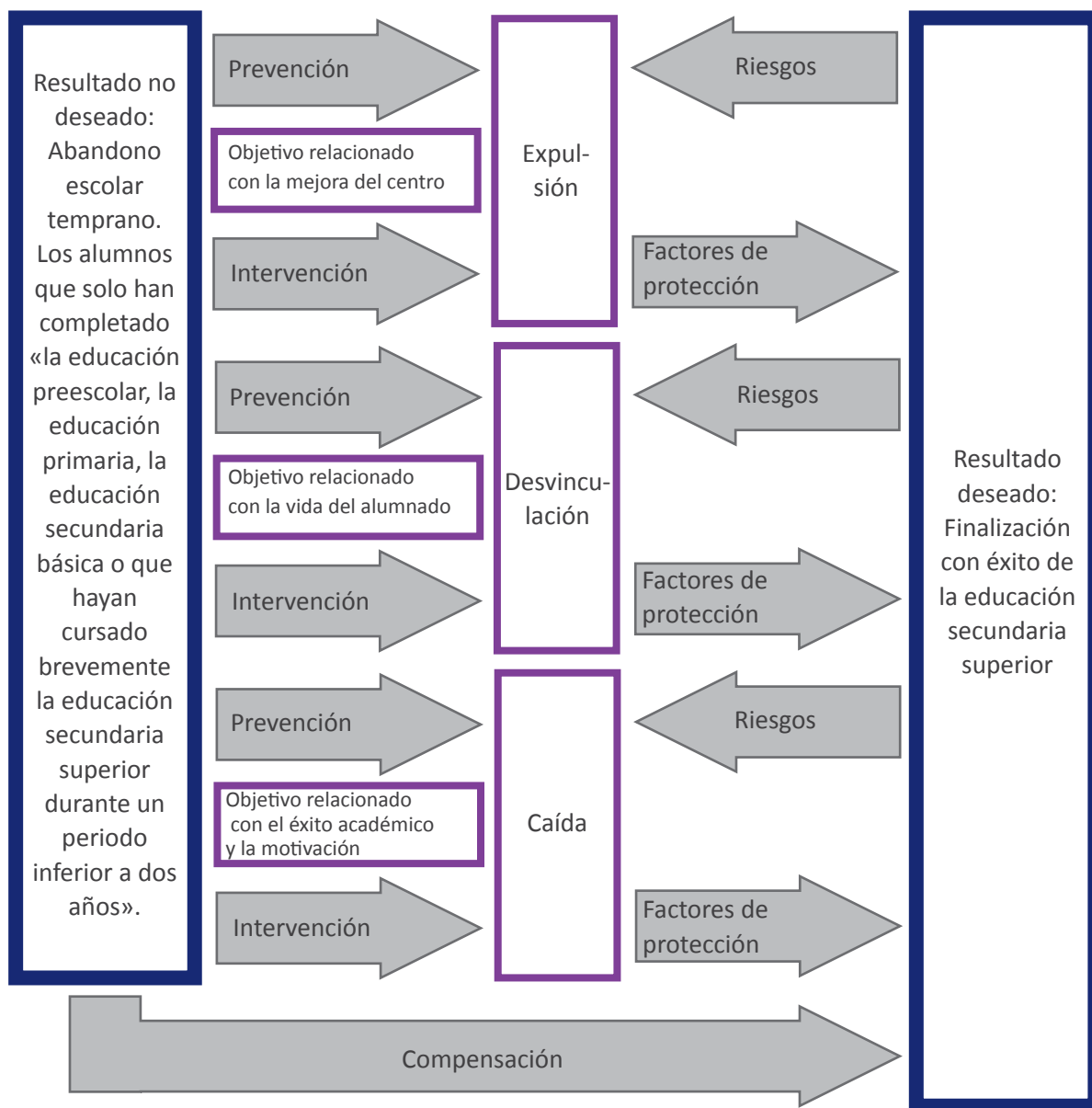


Ilustración 2. Modelo de las fuerzas y los procesos implicados en el AET (Fuente: Agencia Europea, 2017, p. 22)

Este modelo tiene por finalidad ser flexible al reflexionar sobre los tres principales procesos y sus riesgos asociados y los factores de protección que están vinculados al nivel de política en cuestión (internacional, nacional, local o del centro). Esto puede conducir a



un conjunto de acciones personalizadas con: un amplio objetivo social relacionado con cuestiones que afectan a la vida del alumnado; un objetivo relacionado con la mejora del centro; o un objetivo individual relacionado con el éxito académico, una mayor motivación y un mayor compromiso con la educación.

Si bien el modelo invita a reflexionar sobre cada uno de los tres procesos de expulsión, desvinculación y caída, no implica que cada alumno esté sujeto únicamente a un solo proceso. Esto contrasta con el estudio del Parlamento Europeo (2011), que hace hincapié en los distintos subgrupos de alumnos. Un alumno puede estar sujeto a una compleja interacción entre estos tres procesos durante su vida y educación (consulte la Agencia Europea, 2017, p. 23 para obtener un ejemplo).

Este informe resumido coincide con la opinión de Coffield (1998) de que es más importante centrar la atención en acciones relacionadas con la intervención y la prevención que con la compensación. No obstante, se están elaborando enfoques de gran impacto basados en la compensación, como es el caso de Youthreach en Irlanda, que parece satisfacer las necesidades del alumnado que ha caído de la educación ordinaria. Otros autores sugieren que también es probable que la compensación beneficie al alumnado que ha abandonado prematuramente la educación como resultado de la desvinculación debido a sucesos de su vida personal. Por ejemplo, razones económicas, familiares, de cuidados, relaciones o responsabilidades parentales.

Sistemas de seguimiento y de alarma temprana

Definir el AET como resultado facilita el seguimiento entre los Estados miembros. Permite comprender la escala general del problema, así como evaluar las políticas y las acciones. Este simple recuento sugiere que el AET está disminuyendo en toda Europa y que hay avances hacia el objetivo de 2020. Sin embargo, los sistemas de seguimiento simples están limitados, dada la complejidad de los procesos que subyacen al AET. No permiten el seguimiento de distintos grupos de alumnos con discapacidad y/o NEE o en distintas regiones de cada país. El Consejo de la Unión Europea defiende la creación de una gran diversidad de indicadores, con cinco usos principales de los datos:

- Detectar de forma temprana los alumnos que están en situación de riesgo de AET.
- Definir los criterios y los indicadores de las desventajas educativas.
- Comprender las razones del AET.
- Utilizar los datos en los distintos niveles de política para dirigir y orientar la elaboración de políticas.
- Proporcionar las bases en materia de orientación y apoyo en los centros.

En Estados Unidos se han creado sistemas de alarma temprana para alumnos con discapacidad y/o NEE en situación de riesgo de AET y se han aplicado en muchos distritos escolares. En Europa se utilizan sistemas similares. Estos sistemas por lo general incluyen





medidas cognitivas y de comportamiento y se centran en cada alumno, con la posibilidad de mejorar el apoyo y de reducir el efecto de la caída. Sin embargo, la ilustración 2 sugiere que se necesita un conjunto más amplio de indicadores para contemplar diversos objetivos asociados a los distintos riesgos y procesos de expulsión, desvinculación y caída a fin de orientar las acciones asociadas a la prevención y la intervención. Esto podría dar lugar a sistemas de seguimiento basados en:

- Mediciones de los factores a escala nacional y en el nivel del sistema educativo, como las tasas de finalización de los estudios, el rendimiento de grupos de alumnos con distintas características contextuales incluidas la discapacidad y/o NEE, los niveles de desigualdad social y la situación del mercado laboral. Proporcionan información sobre los antecedentes sociales del alumnado, así como indicadores diferenciales de los resultados educativos.
- Mediciones de los objetivos locales y escolares, como el rendimiento escolar individual, los niveles de inclusividad, la relación entre profesor y alumno, la calidad de la enseñanza y del aprendizaje, y trayectorias y opciones curriculares.
- Mediciones de los objetivos individuales, como los que miden la asistencia, el compromiso escolar, el afecto emocional, la capacidad cognitiva, los logros, la motivación, el sentido de pertenencia, los cambios en las circunstancias individuales o familiares y las opiniones y aspiraciones de los alumnos.

RECOMENDACIONES

El segundo informe (Agencia Europea, 2017) incluía recomendaciones para los responsables de formular políticas, que se reproducen a continuación:

1. Son alentadores los esfuerzos políticos actuales en materia de AET. Todos los esfuerzos dirigidos a definir el AET con claridad, establecer sistemas de seguimiento (a escala nacional, local e individual) que identifiquen la gravedad del problema y las repercusiones de cualquier intervención, y hacer que las definiciones y los indicadores sean de utilidad en las comparaciones transnacionales son pasos de gran utilidad. Una tarea clave de los responsables de formular políticas a escala nacional y europea consiste en ampliar estos esfuerzos para que todos los países europeos cuenten con una base adecuada para desarrollar intervenciones políticas.
2. Al tiempo que se amplía la cobertura de los sistemas de seguimiento actuales, hay sólidas razones para hacerlos más sensibles a las realidades de la marginación educativa. Aquí la clave está en alejarse de definiciones de sentido único y de indicadores individuales. Es necesario tener en cuenta los vínculos que existen entre el AET y otras formas de resultados educativos no óptimos, los complejos procesos de



donde surge el AET y las diversas maneras en que los distintos grupos e individuos sufren AET.

Esto es posible si los responsables de formular políticas se esfuerzan en crear sistemas de seguimiento más sofisticados. Lo ideal sería que estos sistemas registrasen una serie de resultados educativos (logros, progresión hacia otras experiencias educativas, resultados laborales, etc.), que lo hiciesen a nivel de cada alumno individual, y que fuesen capaces de vincular los datos de los resultados con los datos del contexto y las experiencias educativas del alumno.

3. Contar con sofisticados sistemas de seguimiento a escala nacional es solo una parte de la respuesta. Los distintos niveles de los sistemas educativos deben tener información adecuada sobre lo que le está sucediendo al alumnado que está bajo su responsabilidad. En particular, los centros deben saber qué les está sucediendo a estos jóvenes: qué riesgos están afrontando, qué resultados educativos están obteniendo y cómo están respondiendo a las intervenciones. Por tanto, los responsables de formular políticas deben apoyar a los centros y otros niveles del sistema a la hora de establecer y de usar sus propios sistemas de seguimiento. En muchos centros los datos necesarios están disponibles, pero se encuentran dispersos por distintos sitios y tienen acceso a ellos distintos profesores y otros profesionales. Por tanto, en gran medida la tarea puede consistir en recopilar los datos y apoyar a los centros a entender la mejor forma de utilizar los datos que tienen disponibles.

4. Los sistemas de seguimiento solo tienen valor si constituyen la base de intervenciones eficaces. Las pruebas de las investigaciones son claras en que estas intervenciones deben ser de carácter amplio. Es muy poco probable que las intervenciones en un único sentido que únicamente se llevan a cabo cuando el riesgo de AET es grave sean adecuadas para reducir los casos de AET de forma significativa o que pueda asociarse cualquier reducción a una mejora importante de los resultados educativos. Es necesario que las intervenciones se lleven a cabo a lo largo del ciclo de vida de los alumnos, con objeto de abarcar todos los aspectos de su experiencia educativa y de ir más allá de sus centros educativos, para influir en factores contextuales del entorno familiar y social que colocan a los alumnos en situación de riesgo. No solo deben incluirse intervenciones cuando se ponen de manifiesto los riesgos, sino que también deben tomarse medidas preventivas para evitar que surjan nuevos riesgos en primer lugar.

Conceptualizar y clasificar estas intervenciones constituye un gran desafío para los responsables de formular políticas. En cierta medida, el modelo elaborado tiene por finalidad ofrecer un marco conceptual dentro del cual se puedan desarrollar las intervenciones. Sin embargo, queda claro que muchos aspectos de las políticas educativas –y de las políticas sociales más generales– intervienen a la hora de combatir el AET. La coordinación entre los distintos servicios ministeriales plantea un gran desafío. Sin embargo, este desafío se puede reducir si las políticas reducen el AET como



parte de un esfuerzo político más amplio de mejorar los resultados educativos y de reducir las desigualdades educativas y la marginación. Por consiguiente, el hecho de reducir el AET no es simplemente *otra* prioridad política, sino un resultado de estas medidas políticas más generales.

En particular, podría ser útil que los responsables de formular políticas desviaran los esfuerzos centrados en una prevención del AET como resultado individual medido en términos de calificaciones y/o puntos de abandono, hacia una concepción más funcional del fenómeno. En otras palabras, la cuestión clave no es cuántos jóvenes abandonan el sistema educativo antes de alcanzar un punto más o menos arbitrario, sino cuántos de ellos abandonan antes de estar suficientemente capacitados para acceder con éxito al mundo adulto. Esto plantea cuestiones más esenciales sobre los objetivos de los sistemas educativos y su eficacia a la hora de lograrlos.

5. Al igual que es necesario que haya sistemas de seguimiento en todos los niveles de los sistemas educativos, también es necesario que se lleven a cabo intervenciones eficaces en todos los niveles, sobre todo en los centros. Es probable que las iniciativas nacionales independientes obtengan relativamente pocos resultados, a menos que se integren en esfuerzos dirigidos a mejorar la calidad y la eficacia en todos los niveles del sistema educativo, y también es probable que los esfuerzos realizados a escala local, en los centros y en las aulas, garanticen que todo el alumnado tiene oportunidades reales para hacerlo bien. Por consiguiente, una tarea clave de los responsables de formular políticas es brindar apoyo a los centros y en otros niveles del sistema a la hora de realizar esta labor.

6. La base factual sobre la discapacidad y/o NEE y el AET es menos sustancial de lo deseable. Sin embargo, lo que pone de manifiesto coincide en buena medida con las pruebas relativas a la educación ordinaria. Los responsables de formular políticas están en lo cierto al considerar a los alumnos con discapacidad y/o NEE como un grupo en situación de riesgo y garantizar que se llevan a cabo intervenciones específicas para mantener a dicho grupo en el sistema educativo. No obstante, los riesgos que afronta este grupo no son sustancialmente diferentes de los de otros grupos, por lo que deben incluirse en las intervenciones y prácticas de la educación ordinaria, en lugar de ser tratados como un caso especial totalmente independiente. Como cabría esperarse de las pruebas sobre el AET en general, parece probable que los centros con un buen nivel de calidad, que responden a las características individuales y llevan a cabo intervenciones prematuras ante las dificultades individuales, son esenciales a la hora de reducir el AET. Si se entiende que las prácticas de estos centros son típicamente inclusivas, entonces las pruebas sugieren que el desarrollo de la educación inclusiva puede constituir una vía importante para combatir el AET en el caso de los alumnos con discapacidad y/o NEE.



RESULTADOS DEL PROYECTO

Se han publicado dos informes en el sitio web de la Agencia y se han presentado las conclusiones en una conferencia internacional de psicólogos escolares.

- Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa, 2016. *Early School Leaving and Learners with Disabilities and/or Special Educational Needs: A Review of the Research Evidence Focusing on Europe [Abandono escolar temprano y alumnado con discapacidad y/o necesidades educativas especiales: una revisión de las pruebas de las investigaciones realizadas en Europa]*. (A. Dyson y G. Squires, eds.). Odense, Dinamarca

En este informe se establecen las conclusiones de la revisión de las pruebas de las investigaciones sobre el AET en Europa, haciendo particular referencia a los jóvenes con discapacidad y/o NEE. La revisión se centra principalmente en el material publicado que hace referencia directa a la situación que existe en uno o varios países europeos y que está disponible en inglés. Sin embargo, dado la escasez de investigaciones que cumplan estos criterios, cuando ha sido necesario, se han complementado las referencias bibliográficas europeas con referencias de otras partes del mundo.

- Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa, 2017. *Early School Leaving and Learners with Disabilities and/or Special Educational Needs: To what extent is research reflected in European Union policies? [Abandono escolar temprano y alumnado con discapacidad y/o necesidades educativas especiales: ¿en qué medida se reflejan las investigaciones en las políticas de la Unión Europea?]*. (G. Squires y A. Dyson, eds.). Odense, Dinamarca

En este informe se resumen las referencias de investigaciones clave sobre alumnos con discapacidad y/o NEE en lo que respecta al fenómeno del AET, y se comparan sus conclusiones y consecuencias con las posturas adoptadas en los documentos de políticas de la Unión Europea. La revisión incluye recomendaciones sobre cómo los responsables de formular políticas podrían abordar la cuestión del AET de un modo más eficaz, especialmente dado el impacto que tiene en los alumnos con discapacidad y/o NEE.

- Squires, G., 2017. *Early School Leaving and SEN: Understanding the literature and policy in Europe [Abandono escolar temprano y NEE: comprender las referencias bibliográficas y las políticas de Europa]*. Ponencia presentada en la Conferencia de la Asociación Internacional de Psicología Escolar de 2017, Manchester, Reino Unido, sábado 22 de julio de 2017

Se presentó la creación de este modelo para comprender los procesos que conducen al AET en una conferencia internacional de psicólogos escolares. Tuvo buena acogida, ya que los participantes expresaron su deseo de utilizar este modelo en los centros.

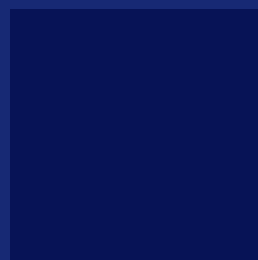


Secretaría:

Østre Stationsvej 33
DK-5000
Odense C
Denmark
Tel.: +45 64 41 00 20
secretariat@european-agency.org

Oficina en Bruselas:

Rue Montoyer 21
BE-1000
Brussels
Belgium
Tel.: +32 2 213 62 80
brussels.office@european-agency.org



www.european-agency.org