



JUMP @ SCHOOL

Testando un modelo para contrastar el abandono escolar prematuro





JUMP @ SCHOOL

Testando un modelo para contrastar
el abandono escolar prematuro

Project co-funded by



Lifelong
Learning
Programme

Coordinated by



**REGIONE AUTÒNOMA
DE SARDIGNA
REGIONE AUTONOMA
DELLA SARDEGNA**

Ese informe ha sido elaborado por Joelle Caimi, con la colaboración de Tiziana Piacentini (CIOFS/FP) y Elena Grilli (CIOFS/FP) diseño gráfico Jean Marc Caimi.

Nos gustaría agradecer todas las organizaciones socias y todas las personas que a lo largo de los últimos años han trabajado para Jump@School:

Special Status Region of Sardinia, leader of the project: Roberto Doneddu, Luca Galassi, Maurizio Zucca, Daniela Frongia, Stefania Congiu, Paolo Sedda, Annalisa Monni, Davide Zepponi

CIOFS/FP, National Central Office: Angela Elicio, Tiziana Piacentini, Elena Grilli, Salvatore Merenda

CIOFS/FP, Emilia Romagna: Silvia Biglietti, Massimo Peron

CIOFS/FP, Sardinia: Anna Locci, Cristina Theis, Anna Cossu

IVAL: Gianluca Braga, Silvia Magistrali, Piergiorgio Reggio

ZSI: Juliet Tschank, Stefanie Konzett-Smoliner, August Gatcher, Alexander Kesselring, Caroline Manahl, Anette Scopetta, Ursula Holtgrewe, Eveline Zapfel, Pamela Bartar, Carmen Siller, Lisa Wimmer

FCVPE: Raul Linuesa Montero, Pau Recuenco Garcia

Provincial Directorate Of Social Studies and Projects of Mardin: Murat Kaya

Meridium: Zbigniew Michalak, Justyna Kowacka
Caritas Gdansk: Jolanta Kruk, Małgorzata Niemkiewicz, Aleksandra Drygas

MetropolisNet EEIG: Reiner Aster, Anita Hebbinghaus, Diana Peitel, Mary Dellenbaugh, Jasmin Zouizi, Petra König

FinisTerae: Michelangelo Belletti,

Marco Martinetti

– Gracias a los directores, personas de contacto y expertos de laboratorio que han participado e invertido en Jump@School, trabajando para su implementación y analizando sus resultados.

In Italy. IPIA Galileo Ferraris, Iglesias: Massimo Mocchi, Cinzia Guaita, Andrea Pau e Jean Claudio Vinci (laboratory of creative writing and comic strips), Giorgio Marturana (laboratory of videophotography). **IPSAR, Tortoli:** Giambattista Usai, Luca Marongiu, Franco Murgia, Tonino Guiso, Maurizio Ghiani (laboratory of photofood), Donatella Contu - Ittiturismo “La Peschiera”Arbatax (laboratory of guided fishing).

In Spain. Instituto de Educación Secundaria Juan de Garay: Juan Carlos Serrano Martínez. Carmen Calonge Moreno, Tomás Igual Basella
Instituto de Educación Secundaria Malilla: Araia Galiana, Celia Carrión Rubio.

Un agradecimiento especial a los JumpOperators y a los investigadores locales que trabajaron en cuatro escuelas del proyecto: : Stefano Simola, Giulia Zucca, Roberta Manca, Fabiana Barca, Manuela Cucca, Anna Lisa Lai, Pepa Domingo, Pilar Valiente, Eva Fauste, Camila Bozzo.

Y para terminar, gracias a los estudiantes que participaron en esta aventura.

Most of photographs contained in the present publication have been realised by the the photographer Giorgio Marturana during the project activities.

Published by: CIOFS/FP May 2017

© Copyright 2017

• Also available on www.jumpatschool.eu •

“

*Transformar sujetos en ciudadanos es un milagro que solamente
las escuelas son capaces de hacer.*

Piero Calamandrei

”

Presentación

La lucha contra el abandono escolar temprano es uno de los desafíos clave a nivel europeo, nacional y regional para crear un entorno hacia el crecimiento inteligente, sostenible e integrador.

Hay un elevado número de jóvenes con edades entre los 18 y 25 años que empiezan ahora en el mundo del trabajo sin un certificado escolar ó formación profesional básica/específica que están condenados por la sociedad por falta de recursos y oportunidades, dentro de una sociedad moderna y economía europea, en un mundo global.

Por ese motivo, Europa ha definido el objetivo de reducir la tasa de abandono escolar al 10% hasta 2020.

El Gobierno Regional de Cerdeña, en colaboración con 9 socios de 6 países (5 de la UE: Italia, Austria, Alemania, Polonia, España y Turquía) aceptaron este desafío. El Gobierno Regional de Cerdeña ha demostrado la importancia de ese tema no solamente en el espacio Europeo o Italiano, pero específicamente en la Isla de Cerdeña, asumiendo el papel de coordinador del proyecto Jump@School, financiado por la Comisión Europea en el marco del programa europeo de Aprendizaje Permanente. El proyecto ofrece ideas, recomendaciones y sugerencias para definir políticas de educación y formación profesional capaces de prevenir y combatir el abandono escolar, teniendo en cuenta los nuevos desafíos derivados del senario socio-económico actual en contexto europeo (crisis económica, tasa de desempleo joven alta, migración).

Es un placer, para nosotros, publicar ese informe que describe el procedimiento, resultados, reflexiones, fortalezas y debilidades que han surgido a través de la implementación del proyecto piloto Jump@School. Somos conscientes acerca de la importancia de compartir información con las autoridades locales y con todas las partes interesadas (stakeholders), porque es la única manera de promover de forma eficaz practicas de intervención y modelos que apuntan a las necesidades locales. Creemos que ese informe será una herramienta útil para empezar un proceso que fomenta, a varios niveles, un debate y, sobre todo, el ensayo de modelos de actuación innovadora teniendo en cuenta los resultados del proyecto y la descripción precisa de los riesgos y debilidades dadas por los principales actores y profesionales que han tomado parte en las diferentes

etapas del proyecto.

Creemos que, en conjunto con una reforma de los procesos del sistema de educación europeo, es necesario estructurar y probar nuevas estrategias capaces de ofrecer soluciones y servicios personalizados a estudiantes que están luchando por adaptarse a la escuela y a la transición de la escuela al mercado laboral en el marco de una relación virtuosa entre las escuelas y las comunidades locales; y de un modo más general, para promover la orientación.

La introducción del perfil externo del operador Jump en el contexto escolar representa una innovación importante que, convenientemente apoyada, podría contribuir a crear una escuela más inclusiva, abierta, atenta a las necesidades individuales de los estudiantes, capaz de apoyar a aquellos que se enfrentan a dificultades sociales, familiares y educativos y que tienen menos capacidades de prepararse para el mundo globalizado actual y para una sociedad compleja, promoviendo vida decente para todos.

Virginia Mura
Concejal de Trabajo, Formación Profesional,
Cooperación y Seguridad Social
Región Autónoma de Cerdeña

Los estudiantes que completan su educación son un éxito, no solo para ellos sino también para la comunidad en general. Seguir estudiando significa darse la oportunidad de ser dueño de tu futuro y consciente de su identidad, de descubrir sus habilidades y lidiar con sus propios límites, pero al mismo tiempo, adquirir herramientas para superarlos.

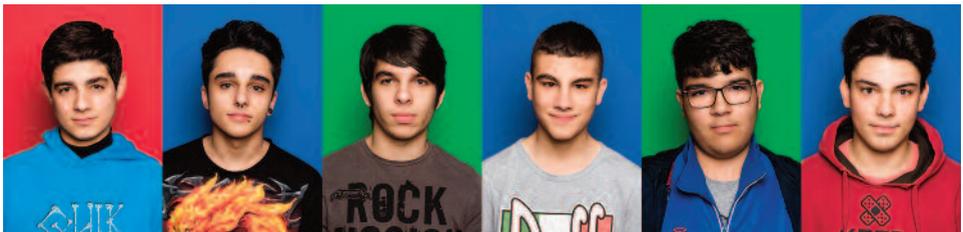
Los estudiantes, que permanecen en la escuela hasta que se gradúan, y que encuentran un sentido de sí mismos y a su vida en su recorrido educativo, forman un ladrillo para construir una sociedad más equitativa, más crítica y más productiva. A pesar de que haya una mejora significativa de la situación al nivel europeo, aun existen muchos estudiantes que por razones variadas, a menudo relacionadas entre ellas, abandonan la escuela o formación profesional. La prevención y combate al fenómeno del abandono escolar temprano es por lo tanto, un imperativo político y social que cuestiona las responsabilidades de todos los actores implicados: familia, escuela, responsables políticos y estudiantes.

La experiencia nos ha enseñado algunos puntos clave sobre el abandono escolar temprano. Sabemos, por ejemplo, que un estudiante no desiste de la escuela de un día a otro, sino que es un proceso gradual, con señales de aviso como ausencias repetidas, grados bajos, comportamiento disruptivo con suspensiones como consecuencia, cambios repetidos en la escuela, pobre motivación y pobre participación en la escuela. Conseguir identificar y monitorear esas señales de forma estructural es una tarea previa para una acción oportuna y por lo tanto más eficaz. Sabemos que la situación económica, social y educativa precaria en contexto familiar tiene un papel crucial en su decisión de abandono escolar y buscar empleo, probablemente ilegal y mal pagado porque les faltan cualificaciones, para que puedan sustentar financieramente a sus familias. El dialogo con las familias es una estrategia importante a la hora de abordar la lucha contra el abandono escolar temprano. Sabemos que en la escuela, la capacidad para proponer rutas personalizadas a los estudiantes y mejorar sus habilidades sociales y relacionales, así como las cognitivas, es una parte integral de la solución. También sabemos que no hay una única solución para todos los contextos y para todos los alumnos – No hay una fórmula mágica. Si, por lo tanto, necesita conocer, valorar y replicar, con ajustes apropiados, experiencias con éxito, etc, es igualmente necesario probar con nuevas estrategias de acción y evaluarlas con la mayor honestidad posible. Es a partir de esas suposiciones que el proyecto Jump@School ha nacido – un trabajo ambicioso, complejo y apasionado que ha tratado de contribuir al debate sobre las políticas y estrategias de prevención contra el abandono escolar, trabajar con estudiantes de cuatro escuelas de secundario en Italia y España y basándose en datos empíricos recogidos durante su desarrollo.

El equipo Jump@School

Ese informe ofrece una descripción general del proyecto **Jump@School**, la definición del modelo de intervención, el diseño del pilotaje y su implementación en las escuelas. La última parte está dedicada a la evaluación de las conclusiones de carácter cuantitativo y cualitativo, aportando ideas y abriendo nuevas perspectivas para futuras acciones. También se brindará un amplio espacio y visibilidad a las experiencias de los jóvenes y los operadores del proyecto, conocidos como operadores Jump, que fueron el corazón y el alma de esta experiencia de enriquecimiento e intercambio relacional y educativo.

Ese informe es el resultado de las opiniones de los autores y la Comisión no podrá ser responsabilizada por el uso de la información aquí contenida.





- p.14 El contexto**
- p.15 Abandono Escolar Temprano: definición y situación en los países participantes en el proyecto piloto**
- p.24 Identificación de los estudiantes en riesgo**
- p.28 Selección de buenas prácticas para contrarrestar el abandono escolar temprano**
- p.30 El Modelo Lógico de Intervención**
- p.35 La formación de los Operadores**
- p.36 Todo en la escuela: La acción Jump@School**
- p.39 Los protagonistas**
- p.44 Las actividades**
- p.55 Diseño de la investigación experimental**
- p.57 La estrategia de evaluación de la acción**
- p.68 Los resultados de la evaluación e impacto**
- p.76 Qué nos dicen los resultados**
- p.80 Los resultados de la evaluación cualitativa**
- p.88 Conclusiones y recomendaciones**



► Introducción

Jump@School es un proyecto destinado a la prevención del abandono escolar temprano promovido por el Gobierno Regional de Cerdeña y financiado por el Programa de Aprendizaje Permanente (PAP) de la Comisión Europea. Se trata de un consorcio de diez socios de seis países (Italia, Austria, Alemania, Polonia, España y Turquía), cuatro escuelas y 480 estudiantes con edades entre los 14 y 17 años. La idea subyacente de este proyecto ha sido la de desarrollar una estrategia de prevención del abandono escolar temprano mediante la prueba de un modelo innovador de intervención en las escuelas y la evaluación de su impacto en las actitudes de los estudiantes, considerados en riesgo de abandono escolar temprano, en relación con la escuela. Jump@School está estructurado como un proyecto piloto en línea con la convocatoria de propuestas EACEA / 04/13 en el marco del Programa Europeo de Aprendizaje Permanente (2013 LLP KA1 Convocatoria específica de propuestas EACEA / 04/2013), cuyas directrices explícitamente incentivaron el uso de métodos experimentales para garantizar una evaluación sana y transparente del impacto de las políticas y acciones.

El objetivo final del proceso ha sido proporcionar algunas ideas, recomendaciones y sugerencias útiles para la definición de políticas de formación y educación profesionales capaces de prevenir y combatir el abandono escolar temprano, al tiempo que su implementación surge debido a los nuevos desafíos originados por el escenario socio-económico actual en Europa (crisis económica, tasas de desempleo juvenil altas, problemas de inmigración).

El proyecto ha abarcado un período de tres años y se organiza en cuatro actividades principales que se describen a continuación.

✓ Selección de buenas prácticas en Europa

El modelo de intervención Jump@School ha sido desarrollado estudiando algunas buenas prácticas en Europa cuyo objetivo es el de contrarrestar el abandono escolar temprano.

Desarrollo e implementación de acciones en las escuelas

Basado en las prácticas seleccionadas y a través de un constante dialogo con el equipo de valoración, la intervención de Jump@School se desarrolló y describió en el marco de un modelo lógico (recursos/insumos, actividades, productos, resultados e impactos). Las actividades de la intervención están estructuradas en un conjunto de reuniones individuales y actividades de grupo realizadas dentro y fuera de la escuela. La intervención fue implementada durante 5 meses (enero/junio 2016) en cuatro escuelas secundarias en Italia (Cerdeña) y España (Valencia).

✓ Evaluación del impacto y análisis de resultados

Para entender si la intervención de Jump@School tuvo un impacto estadístico significativo en algunos factores de riesgo del abandono escolar temprano, se evaluó mediante un enfoque contra factual; específicamente en base a los test previo/posterior. Esto implicó la selección de una muestra de estudiantes en riesgo de abandono escolar y su asignación al azar al grupo experimental / intervención / tratamiento (que participó en la intervención) o al grupo de control (que no participó en la intervención, y así representando el escenario contra factual). Los datos generados en un cuestionario rellenado por los dos grupos en dos periodos distintos (antes y después de la intervención) fueron comparados para entender el impacto de la intervención. Los hallazgos resultantes fueron complementados por una evaluación cualitativa de la acción que investiga las percepciones y las opiniones de los actores involucrados. Esos hallazgos formaron la base de las lecciones aprendidas que se presentan en esa publicación.

✓ Difusión y explotación

Toda la experiencia del proyecto fue documentada, explotada y difundida a un nivel europeo a través de intercambio de seminarios, publicaciones, informes, videos y un sitio web.

Los objetivos del proyecto y las necesidades del pilotaje guiaron a los socios del proyecto en la selección de los lugares de implementación (países, regiones y escuelas), para garantizar que se dispusiera de un número estratégico de escuelas (tasas AET) y criterios estadísticos (número de estudiantes matriculados en las escuelas). Inicialmente el piloto iba a ser implementado en los siguientes países: Italia (y precisamente Cerdeña,

✓ OBJETIVO GENERAL

Proporcionar consejos y sugerencias para definir políticas específicas para la educación y formación profesional destinadas para la prevención y combate al abandono escolar temprano.

✓ OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Identificar metodologías, estrategias y testar buenas prácticas para prevenir y combatir el abandono escolar temprano en contextos con una tasa de abandono alto.

Mejorar la educación, formación y políticas que respondan a nuevos desafíos y cambios (crisis económica, altas tasas de desempleo joven, altas porcentajes de inmigración o estudiantes de segunda generación).

donde el coordinador del proyecto está presente y la región donde la tasa de AET es más alta que la media nacional – 25% comparado con los 18% de la media italiana en 2011: en 2016 la tasa nacional italiana bajó hasta los 14% comparado con los 18% de Cerdeña); España, que en 2016 registró la segunda tasa más alta (19%) de abandono escolar temprano en la UE, después de Malta (19,6%) y Turquía, que no es un estado miembro de la UE, pero tiene una tasa muy alta de AET (34.3% en 2016)¹.

Debido a la exacerbada situación política en la frontera entre Turquía y Siria, el socio turco, Gobierno Provincial de Estudios Sociales, con sede en Mardin, a sólo 50 km de la frontera siria, tuvo que cancelar la experimentación en las escuelas. Por eso el piloto ha sido implementado en cuatro escuelas (dos en Cerdeña y dos en España) en lugar de seis como se preveía en las fases iniciales del proyecto.

▶ EL Contexto

El abandono escolar temprano es un serio problema en muchos países de la UE. Si bien es cierto que la situación varía de país a país y que las causas son especiales a cada estudiante, hay algunos temas en común que pueden ser considerados: dificultades de aprendizaje, problemas socio-económicos y falta de motivación, orientación o apoyo, ambos a un nivel familiar y escolar. Ese fenómeno genera variados problemas, no solo para los jóvenes sino también para la sociedad en su conjunto, porque restringe las oportunidades a los jóvenes en el mercado laboral, agravando así los riesgos de desempleo y pobreza con repercusiones intergeneracionales (EACEA / Eurydice / Cedefop, 2014). Es un fenómeno multifactorial, diversificado y cambiante que, cada vez más, debe ser abordado con un enfoque holístico y colaborativo, capaz de impactar sus múltiples causas, que van desde la psicología (problemas derivados de la falta de motivación, depresión, ansiedad), a problemas socio-económicos (marginalización, pobreza relacional y económica, etc....) e involucrar a todos los actores relevantes. Para ser eficaz, la estrategia de prevención y combate al abandono escolar temprano tiene que ser estructurada como una acción coordinada e inclusiva, involucrando una red de socios y tomadores de decisiones, actores clave en las escuelas y en la formación profesional, los sistemas de asistencia social, las organizaciones juveniles, los estudiantes y las familias. Por lo tanto, en este marco de redes, como se señala en el documento publicado por la Comisión Europea titulado "Un enfoque global e integrado de la escuela para contrarrestar el abandono escolar temprano: mensajes estratégicos"

(Comisión Europea, 2015), marco sobre el que Jump@School fue diseñado, desarrollado e implementado. Reducir el abandono escolar temprano a un nivel debajo de los 10% es uno de los objetivos principales de Europa 2020, la estrategia de diez años promovida pela UE para el crecimiento y empleabilidad.

Ese objetivo es uno de los puntos de referencia para ET2020, un marco estratégico para la cooperación europea en el campo de la educación y la formación. En 2016 la media europea de abandono escolar temprano rondaba el 10.7% comparado con el 11.9% en 2013 y el 13.4% de 2011. Aunque esa media está cerca al objetivo del 10%, claramente esconde algunos "atípicos" países como España (19%), Malta (19.6%), Rumania (18.5%), Portugal (14%), e Italia (13.8%). Los índices de abandono escolar en España e Italia se sitúan entre los 5 primeros de la UE y Turquía está muy por encima de cualquier país europeo, justificando pues la selección de esos tres países para desarrollar el proyecto Jump@School. Finalmente, los índices nacionales no revelan grandes disparidades regionales presentes en variados países, como es el caso de Cerdeña comparado con la media italiana – la tasa AET está 5 puntos más alta en 2016 en comparación con la media nacional.



► **AET Definición y situación en los países que participan en el proyecto Jump@School**

Segundo la definición de la Comisión Europea, el abandono escolar temprano (AET) se refiere a “jóvenes (18-24 años) que han desistido de la escuela y formación profesional, con un nivel igual o más bajo que la educación secundaria obligatoria y que ya no frecuenta la escuela u otro tipo de formación profesional” (Final Report of the Early School Leaving, 2013, P. 8). En térmi-

nos estadísticos, las tasas de AET a nivel europeo se miden como el porcentaje de jóvenes de 18 a 24 años que sólo poseen una educación secundaria inferior o que han abandonado la escuela o los sistemas educativos. Muchos Estados Miembros definen y miden el abandono escolar temprano de diferentes maneras: en algunos casos, el AET se puede referir al abandono del sistema escolar antes de la escolaridad obligatoria o antes de obtener una calificación mínima o justo antes de terminar la escuela secundaria superior.

Por ejemplo, en el contexto nacional italiano, el indicador es definido como “el porcentaje de la población de edades entre 18-24 años, con una cualificación de la escuela secundaria inferior, que no completaron un curso de formación profesional reconocido por las Autoridades Regionales por más de dos años y que no asista a la escuela ni a ninguna actividad de capacitación” (Istat, 2011). La definición de AET excluye a los estudiantes que abandonan la escuela, pero después retoman sus estudios para obtener un diploma de escuela secundaria antes de los 25 años. Dado que los datos sobre la deserción escolar se recogen anualmente en el contexto de la encuesta europea

SIMILAR, PERO DIFERENTE

Cuando se habla de abandono escolar, existen diferentes términos que se utilizan a menudo indistintamente. A pesar de que se refieren al mismo fenómeno en general, estos términos implican diferencias:

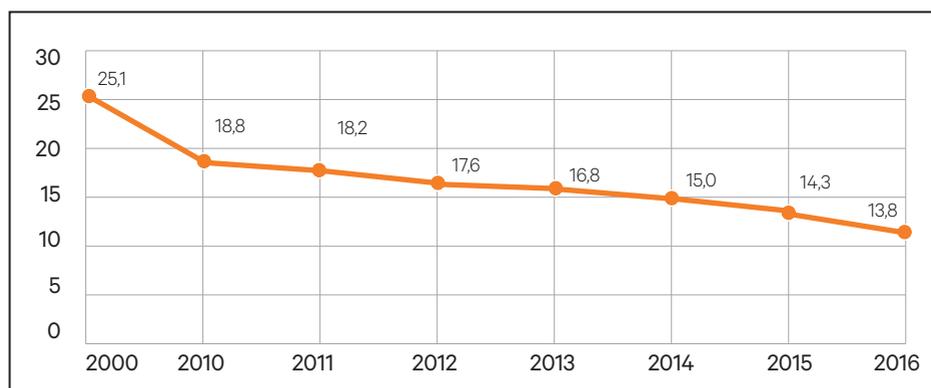
Abandono Escolar Temprano (AET) se refiere al fracaso para completar la educación secundaria superior o equivalente a personas de edades entre los 18-24 años.

“**Renunciar**” se refiere a interrumpir un curso, esto es deserción en el periodo escolar. Renunciar a la educación puede ocurrir a cualquier altura y puede ser experimentada por diferentes grupos de edad (Thematic Working Group on 'Early School Leaving', 2013, p. 8)”.

El acrónimo **NEET** indica, en cambio, aquellos jóvenes entre 15 y 24 años "No en Educación, Empleo ób Formación" por ejemplo, aquellos que no están en la escuela o recibiendo formación profesional y que no están trabajando.

sobre la población activa, los que participaron en algún tipo de educación o formación cuatro semanas antes de la encuesta son excluidos (Comisión Europea, 2011). El término AET se confunde a menudo con los términos “renunciantes” y “NEET” (ver tabla) ya que, mientras que todos ellos se refieren a un problema común, expresan fenómenos distintos.

Al definir su grupo objetivo, el proyecto Jump@School tuvo en consideración la definición europea de abandono escolar temprano. Teniendo en cuenta que el proyecto apuntaba a una medida preventiva, se definió como grupo objetivo a los jóvenes de edades comprendidas entre los 14 y los 17 años, en riesgo de abandono, lo que significa que todavía estaban en el sistema escolar y / o formación profesional. Italia y España representan los dos países europeos que, conjuntamente con Rumania, Por-



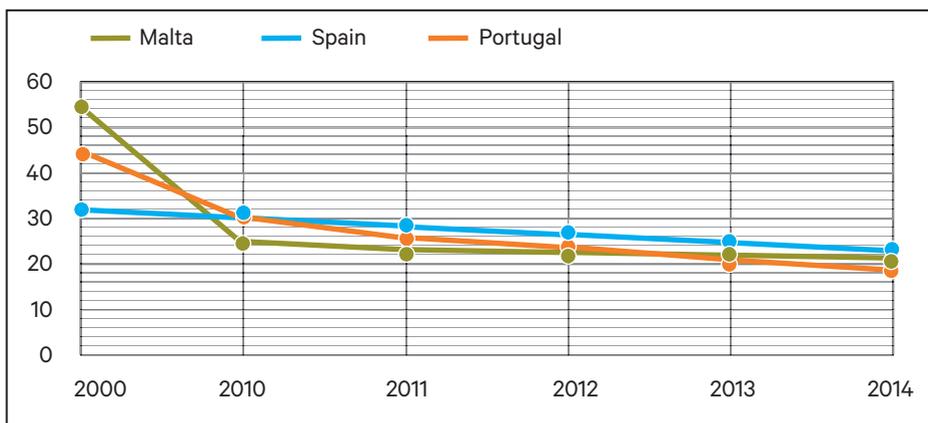
ESL rates in Italy between 2000 and 2016.

Source: (European Commission, 2013) and (Eurostat, 2015).

tugal y Malta, han registrado las tasas más altas de AET. La tasa de abandono escolar temprano en Italia en 2016 fue de 13.8%. A pesar de la reducción de 0,9% en comparación con 2015, 1,2% comparado con 2014 y 11,3% comparado con datos de 2000, este valor sigue siendo inferior al objetivo europeo fijado en 10%. Los hombres también tienen más probabilidades de abandonar

* <http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/hui/submitViewTableAction.do>

la escuela que las mujeres. En Italia, esta brecha de género era de 5,5 puntos porcentuales en 2014 y de 4,8 puntos porcentuales en 2016. La media de la UE era de 3,2% en 2014 y 3% en 2016. En países donde la tasa de abandono escolar temprano está diferenciada por el país de nacimiento, Italia muestra la mayor brecha nativa en 2015 (18,6%), con la tasa de abandono escolar temprano de los estudiantes nacidos en el extranjero en 31,3%, frente al 12,7% de los "nativos". La tasa de abandono escolar temprano en Cerdeña, donde fue desarrollada la intervención en Italia, es la más alta de todo el país, 18% (2016), más alta que la media nacional (13,8%) y la media europea (11,3%). En relación a España, en 2014 el país ha registrado las tasas más altas de abandono escolar temprano en Europa con 21,9%, a pesar de una disminución de 1,7% comparado a 2013 y 7,6% comparado a 2000. En 2000, España registró la tercera tasa más alta de abandono escolar temprano, justo por detrás de Portugal (43,6%) y Malta (54,3%). En 2014, Portugal tuvo una tasa de abandono escolar temprano de 17,4% y



ESL rates for Spain, Portugal and Malta between 2000 and 2014.

Source: (European Commission, 2013)

Malta de 20,4%; ambos inferiores a la tasa de abandono escolar temprano español (21,9%). Los más recientes datos de 2016, posicionan España como el segundo país más alto en relación a las tasas de abandono escolar temprano (19%), justo por detrás de Malta (19,6%). La tasa de abandono escolar temprano en Valencia, donde fue implementada la intervención, era de 22.3% en 2013; ligeramente más baja que la media española de 23,5% del mismo año (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2013).

► Factores generales de riesgo

Los motivos que llevan a un joven a abandonar la escuela o formación antes de obtener el título de enseñanza secundaria son muchos y a menudo interconectados. Son necesarias precauciones al identificar posibles vínculos causales entre algunos factores predictivos y el abandono escolar real. Si, por lo tanto, no existe un único camino común a todos los casos de abandono escolar temprano, es posible identificar situaciones recurrentes que apuntan hacia una situación de riesgo.

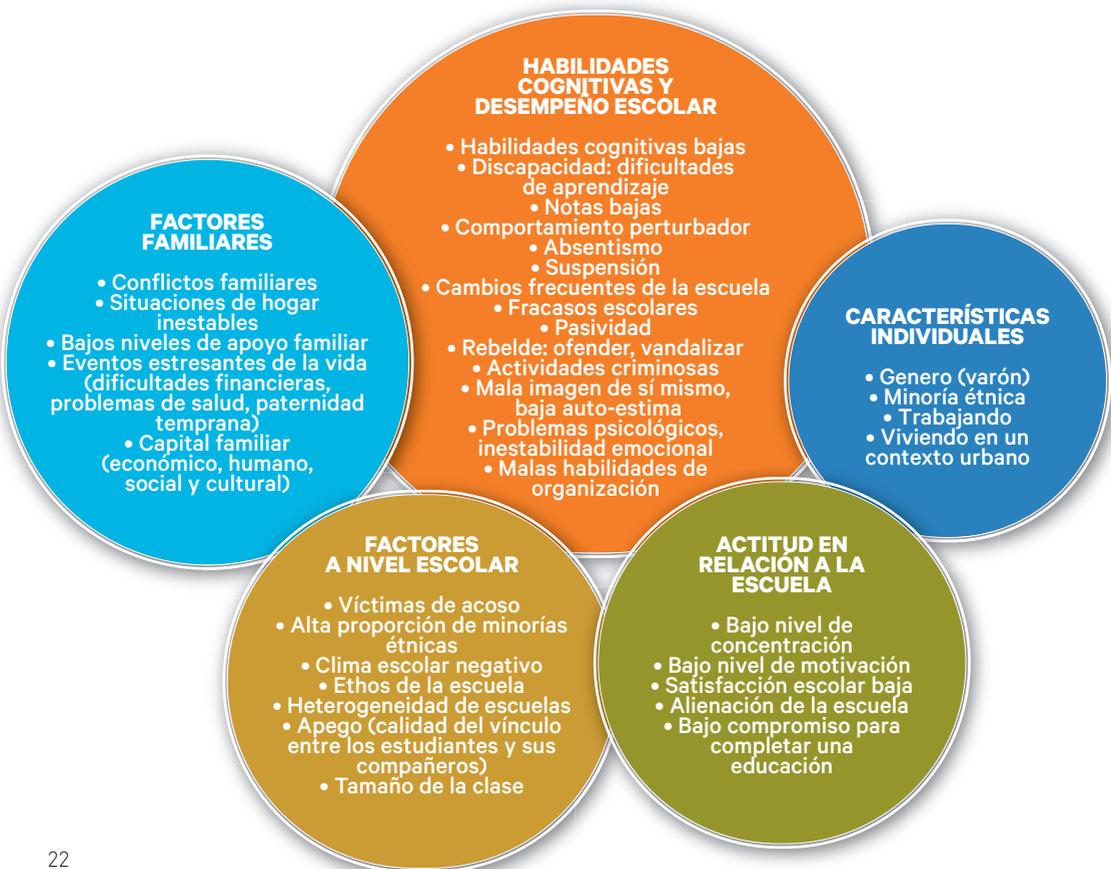
Partiendo de la suposición de que el abandono escolar suele ser el resultado de un proceso gradual y acumulativo de falta de compromiso de la escuela (Informe Final del Grupo de Trabajo temático sobre el Abandono Escolar temprano, 2013), el Centro Austriaco para la Innovación Social ZSI, encargado de la valoración del proyecto piloto, realizó una revisión de la literatura internacional sobre el abandono escolar temprano. Basado en esos análisis, fue posible dividir y diferenciar los factores de riesgo en cinco niveles:



1. Características individuales, como el género (varón), pertenencia a una minoría étnica o haber nacido en un país extranjero, viviendo en un contexto urbano y desfavorecido, graves problemas de salud.

2. Habilidades cognitivas y desempeño escolar, como habilidades cognitivas bajas, dificultades de aprendizaje, comportamiento perturbador, baja auto-estima, problemas psicológicos, inestabilidad emocional, malas habilidades de organización, comportamiento destructivo, notas bajas, alto número de ausencias, sanciones. El abandono suele ser el resultado de una falta progresiva y acumulativa de compromiso en la escuela.

3. Factores familiares, como la exposición a altos niveles de conflicto familiar, situaciones de hogar inestables, situación socioeconómica baja que obliga a los jóvenes a trabajar para apoyar la economía familiares, bajos niveles de apoyo familiar, eventos estresantes de la vida (dificultades financieras, problemas de salud, paternidad temprana) capital familiar bajo (económico, humano, social y cultural).



4. Actitud en relación a la escuela que incluye problemas, como bajos niveles de concentración y motivación, nivel bajo de satisfacción escolar, alienarse de la escuela, bajo compromiso para completar una educación.

5. Factores de nivel escolar tales como ser intimidado o acosado, un alto porcentaje de estudiantes pertenecientes a una minoría étnica, un clima escolar negativo con malas relaciones entre maestros y estudiantes, como también entre colegas de clase, aulas atestadas y escuelas degradadas, vías de formación rígidas que no tienen en cuenta las necesidades individuales de los estudiantes, la baja participación de los estudiantes, el uso de medidas punitivas que resultan en la exclusión, como las suspensiones.

Estos factores de riesgo generales sirvieron de base teórica para identificar indicadores cualitativamente medibles que pudieran ser utilizados para seleccionar una muestra de estudiantes en riesgo de abandono escolar prematuro involucrados en el proyecto Jump@School. El proceso de selección de indicadores será detallado en la sección “Identificar a los estudiantes en riesgo en el proyecto Jump@School”.

► El **partenariado Jump@School**

El partenariado Jump@School surgió del interés de la Región Autónoma de Cerdeña para un experimento de campo que permitiría probar un enfoque sólido basado en la escuela para la prevención del abandono escolar temprano. La Región Autónoma de Cerdeña, en colaboración con

CIOFS.FP, estableció un partenariado capaz de contribuir a diversos niveles a la consecución de los objetivos de trabajo. El



consorcio se creó teniendo en cuenta, por un lado, la tasa de abandono escolar temprano en los países donde trabajan los socios (países con altos índices de ESL como España e Italia y países con niveles bajos como Austria) y, por otro lado, las competencias específicas de los distintos socios en relación con la educación y la escolaridad. Además, tal como exige la convocatoria de propuestas en virtud de la cual se financia este proyecto, los socios que ejecutan el proyecto piloto en sus países son autoridades regionales directamente implicadas en la gestión de los sistemas de formación profesional y colocación de empleo para garantizar la continuidad y coherencia entre los objetivos del proyecto y el contexto socioeconómico local.

LOS SOCIOS DEL CONSORCIO JUMP@SCHOOL SON:

● **Región Autónoma de Cerdeña** Departamento del trabajo, Formación Profesional, Cooperación y Seguridad Social (Italia), responsable de planificar y gestionar todo el sistema regional de formación profesional y las políticas laborales activas de la región. El departamento es el coordinador oficial del proyecto Jump@School y es responsable de la implementación del pilotaje en Cerdeña.

□ **Fundación de la Comunidad Valenciana del Pacto para el Empleo en la ciudad** (España) es una fundación que trabaja en colaboración con autoridades locales y principales sindicatos para apoyar la formación y el empleo de las personas desfavorecidas. La Fundación es responsable de la implementación del piloto Jump@School en escuelas españolas (Valencia).

◆ **Gobierno Provincial de Estudios Sociales de Mardin** (Turquía), es una autoridad local responsable de la gestión de educación, turismo, cultura y asuntos sociales a un nivel local. Para el Jump@School, este organismo habría sido responsable de la ejecución del proyecto piloto en las escuelas turcas aunque, como ya se ha mencionado, no fue posible debido a la intensificación del conflicto en la frontera turco-siria.

● **CIOFS-FP** (Italia) es una organización sin fines de lucro especializada en formación profesional en Italia y Europa y cuenta con una amplia experiencia de intercambio de buenas prácticas para contrarrestar la exclusión social, la discriminación, el desempleo y la marginación de los jóvenes. Para el proyecto Jump@School, trabajó en el modelo lógico de intervención y apoyó en la implementación del proyecto piloto en las escuelas de Cerdeña. Además, apoyó a la Región Autónoma de Cerdeña en la gestión y administración coordinativa del proyecto.

▼ **ZSI Centro de Innovación Social (Austria)** es un instituto científico independiente que trabaja al nivel europeo en el campo de las ciencias sociales y la investigación social y estudio interdisciplinario. En Jump@School, fue responsable de diseñar la evaluación, desarrollar las herramientas de recolección de datos y monitorear y evaluar el impacto del pilotaje.

● **Finis Terrae (Italia)** es una agencia de formación y consultoría con una notable experiencia en gestión de redes de jóvenes, estrategias de comunicación y difusión. Dentro del proyecto Jump@School, se centró principalmente en la difusión de resultados y conocimientos y comunicación (sitio web, folletos, gestión del perfil social del proyecto).

* **MetropolisNet (Alemania)** es una red de organizaciones que promueven el empleo y la cohesión social en las grandes ciudades y en las zonas urbanas europeas. En el proyecto Jump@School, contribuyó a mejorar los resultados a escala europea, mediante la coordinación de seminarios de intercambio entre actores y la promoción de la utilización de resultados concretos de los proyectos.

● ● ●

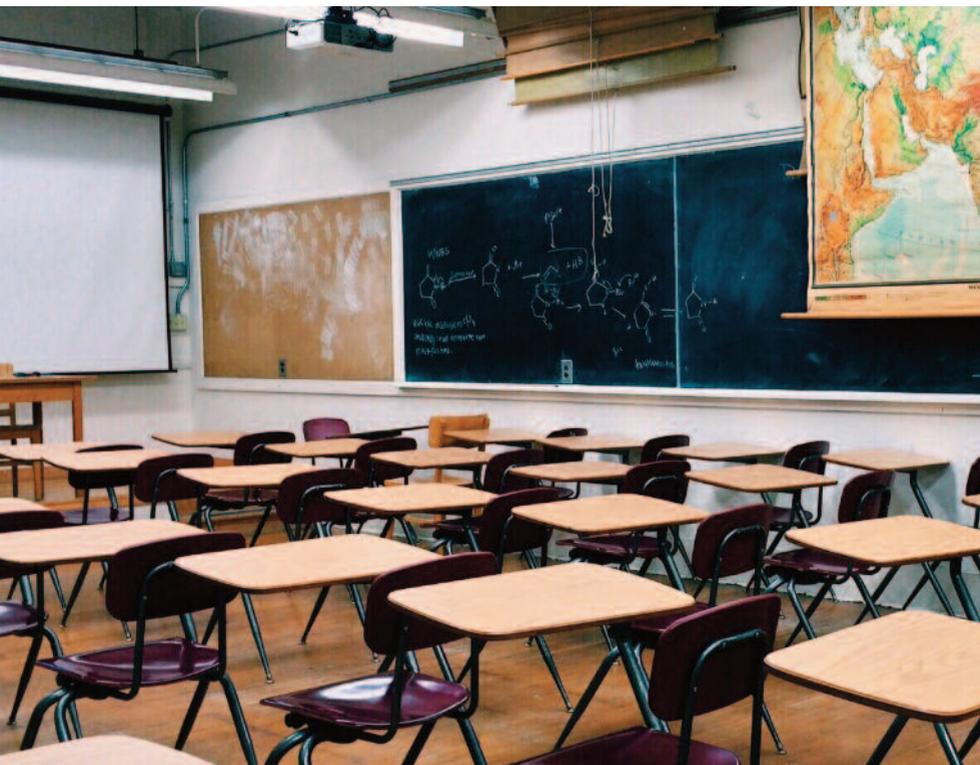
The Jump@school partnership emerged from the interest of the Autonomous Region of Sardinia for a field experiment that would allow testing a solid school-based approach for preventing early school leaving.



○ **CARITAS - Archdiocese of Gdansk** (Polonia) es una asociación religiosa activa en el mundo del trabajo social. En particular, en Sopot, (Poland) implementa el proyecto “Escuela Segunda Oportunidad” que se esfuerza por reconectar a los jóvenes que han abandonado la escuela con educación. En el proyecto Jump@School, apoyó el diseño del modelo lógico y en la mejora y difusión de los resultados.

● **Instituto Italiano de Evaluación** (Italia) es una organización independiente especializada en evaluación, investigación y monitoreo en diversas áreas de bienestar comunitario, educación y desarrollo. En el proyecto Jump@School fue responsable de la evaluación interna del proyecto y la evaluación cualitativa del pilotaje en las escuelas.

○ **Meridium** (Polonia) es un instituto de investigación, formación y asesoramiento que apoya la escuela de refuerzo y la inserción laboral en colaboración con la oficina regional de trabajo de Pozna. Experto en la práctica de la Escuela de la Segunda Oportunidad, para el proyecto Jump@School prestó apoyo en actividades de difusión y mejora, particularmente en la Europa del Este.



► Identificación de estudiantes en riesgo

Ya hemos visto en los párrafos anteriores cómo las causas principales y motivaciones del abandono escolar temprano son el resultado de una compleja interacción entre factores estructurales, sociales y personales relacionados con la historia de cada estudiante. ¿Cómo podemos entonces establecer indicadores cuantitativos medibles y estadísticamente válidos que nos permitan identificar con fiabilidad a los estudiantes en riesgo de abandonar la escuela? Basado en una revisión de literatura (Allensworth / Easton 2005, 2007; Neild / Balfanz 2006; Duckworth / Seligman 2006; Neisser et al 1996; Jimerson et al 2000; Fredericks et al. 2004; Traag / Van der Velden 2008), ZSI, el socio del proyecto responsable del diseño del modelo experimental, como también la evaluación del pilotaje, destacó que existen varios enfoques válidos para medir el comportamiento de riesgo en términos cuantificables. Los indicadores, por ejemplo, pueden estar basados en características demográficas (como género, número de años escolares repetidos, antecedentes familiares con especial atención a las familias mono parentales), características socio-económicas (como ingresos familiares, embarazos en adolescencia, haber cambiado de escuela muchas veces) o sobre los aspectos personales que más influyen el rendimiento y las actitudes hacia la escuela (por ejemplo, rendimiento escolar, autodisciplina, comportamiento disruptivo, absentismo). Sea cual sea el enfoque y teniendo en cuenta la falta de acceso a los datos demográficos de los estudiantes, los siguientes tres factores predictivos se han identificado (Allensworth / Easton 2005, 2007; Neild / Balfanz 2006) como los más relevantes para evaluar la posibilidad de que un estudiante complete sus estudios:

→ **Rendimiento Escolar** mensurable en términos de notas negativas en el último año académico o promedio ponderado comparado con un umbral de riesgo.

→ **Asistencia** mensurable en términos del número de días justificados e injustificados de ausencia de la escuela en comparación con un umbral de riesgo.



→ **Comportamientos disruptivos** medibles en términos de número de medidas disciplinarias o suspensiones en comparación con un umbral de riesgo.

Desde el principio, la información recibida de los investigadores locales indicó que las diferentes escuelas seleccionadas para participar en la experiencia Jump@School no reunieron información sobre la asistencia y comportamiento disruptivo en un formato común que pudiera ser utilizado para identificar a los estudiantes en riesgo de abandono escolar temprano de forma comparativa. Estos hallazgos, sin embargo, al menos en el contexto italiano, pusieron de manifiesto la falta de un sistema estructural de monitoreo de las ausencias, haciendo perder información crucial para identificar a los estudiantes en riesgo de abandonar la escuela lo antes posible (esa problemática será abordada de nuevo en las secciones finales de este informe).

El proceso de selección de los 480 estudiantes en riesgo de abandono escolar temprano para el proyecto Jump@School fue entonces basado, además del rango de edad (14 – 17 años), en el indicador de rendimiento, medido en términos de calificaciones promedio en comparación con un umbral de riesgo (5,99 para España y 6,99 para Italia, correspondiendo a una media de 2,0 en el sistema de puntuación estadounidense, utilizado como punto de referencia internacional y adaptado a los contextos locales). Además, la comprobación de las ausencias de los estudiantes en dos momentos antes del comienzo de la experimentación fue útil para excluir a aquellos estudiantes que ya habían abandonado la escuela al final de los primeros cuatro meses del año académico, aunque aún estaban formalmente inscritos.

ZSI, a través del tamaño de la muestra, basado en un conjunto de parámetros estadísticos (probabilidad, potencia estadística deseada, efecto) y cálculos utilizando el programa estadístico “G*Power”, se determinó el número mínimo de participantes a

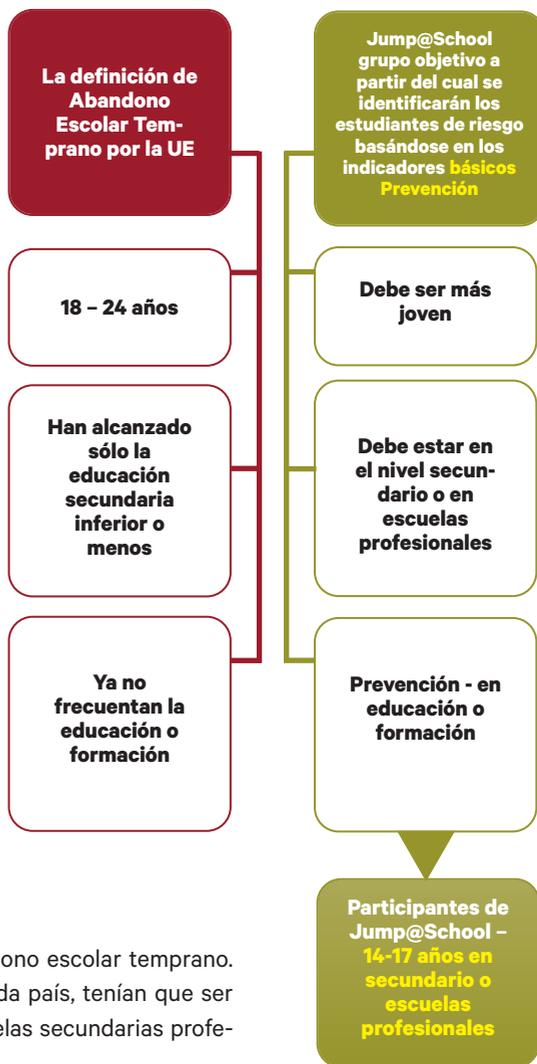
País	Nombre de la escuela	Ubicación	Tipo de escuela	Nr de estudiantes
Italia	IPSAR	Tortoli	Formación profesional pública	699 (35 clases)
	G. Ferraris	Iglesias	Formación profesional pública	500 (29 clases)
España	Instituto de Enseñanza Secundaria Juan de Garay	Valencia	Educación secundaria	900 (27 clases)
	Instituto de Enseñanza Secundaria Malilla	Valencia	Educación secundaria	640 (22 clases)

asignar a cada grupo (intervención y control) de 55. Debido al riesgo de desgaste posterior a la asignación (abandono del pilotaje), este número se incrementó a 60.

Así, **120 estudiantes en riesgo** de abandono escolar temprano (según el indicador elegido) fueron seleccionados aleatoriamente en cada escuela que participó en el proyecto Jump@School. De estos, **60 fueron asignados aleatoriamente** mediante un procedimiento estadístico en el programa estadístico SPSS **al grupo experimental / intervención / tratamiento que recibió la intervención y 60 al grupo de control que no participó en las actividades de Jump@School.**

El criterio para la selección de las escuelas fue el interés de combatir la problemática del AET, la voluntad de participar en el piloto y un número suficientemente alto de población estudiantil (por lo menos 400) que permitiera la selección de 120 estudiantes en riesgo de abandono escolar temprano. Las escuelas seleccionadas, dos en cada país, tenían que ser del mismo tipo es decir, todas las escuelas secundarias profesionales.

El objetivo del proyecto Jump@School fue comprobar la eficacia de una acción para prevenir el abandono escolar temprano. Como resultado, el objetivo de referencia del que se seleccionó la muestra para el pilotaje no se corresponde con el de los "abandonos prematuros de la escuela" definidos en el contexto



europeo ("jóvenes de 18 a 24 años que abandonan la escuela con un nivel equivalente o inferior a la educación secundaria y que ya no asisten a la escuela ni a ningún tipo de formación profesional" Informe Final del Grupo de Trabajo Temático sobre el Abandono Escolar, 2013), sino que hace referencia al grupo justo antes de que caigan en esta definición. "Nuestros" niños y niñas jóvenes son por lo tanto más jóvenes (entre 14 y 17 años) y todavía asisten a la escuela secundaria pero con características consideradas como factores de riesgo de abandono escolar.

► La selección de buenas prácticas para contrarrestar el abandono escolar temprano

El primer paso hacia la definición de la intervención de Jump@School fue la recogida y selección de buenas prácticas para contrarrestar el abandono escolar prematuro, realizadas o aplicadas en los países europeos en los que trabajan los socios y más allá. Una imagen clara del estado de la situación permitió la definición de un modelo único, arraigado en los pilotajes ya validados en el contexto europeo. ZSI y CIOFS-FP desarrollaron un formato para describir estas experiencias exitosas y han definido ocho criterios para su selección. De las 38 buenas prácticas presentadas por los socios, 14 se consideraron en consonancia con estos criterios y posteriormente se analizaron en detalle. Los criterios de selección fueron:

Contenido: ¿Es la intervención innovadora y relevante para informar las políticas futuras? ¿La intervención tiene una base teórica coherente (esta claro cómo la intervención provoca cambios?)

Implementación: En la práctica, ¿cuán complejo es implementar la intervención?

Estandarización: ¿Es posible implementar la intervención de una forma estandarizada (fidelidad al protocolo) en variados contextos sin cambios substanciales en el protocolo?

Impacto: ¿Las evidencias existentes, sugieren de la intervención es probable que sea efectiva? ¿Tendrá un impacto cuantificable en una serie de indicadores de resultados?



Transferibilidad: ¿Puede la intervención ser correctamente implementada y replicada por otros, en otros contextos?

Costos: ¿Cuáles son los costos de la intervención?

¿Son sostenibles?

Aspectos Éticos: ¿Hay preocupaciones éticas con respecto a la acción? ¿Es posible obtener el consentimiento informado de los estudiantes y los padres?

Riesgos y amenazas: ¿Cuáles son los potenciales obstáculos para la implementación de la intervención?

El objetivo para este análisis era la identificación de elementos recurrentes comunes a estas catorce prácticas promisoras, para ser utilizado como base empírica y teórica para el desarrollo de la intervención Jump@School. De estos elementos emergentes, la asociación seleccionó tres, es decir:

- ① **El uso de laboratorios** (tanto profesional como no profesional) dentro y fuera de la escuela como una metodología que puede trabajar en el asesoramiento y motivación de los estudiantes en situación de riesgo de abandono escolar temprano.
- ② **Gestión de casos**, es decir, el desarrollo de acciones personalizadas trabajando en las necesidades de cada estudiante (“caso”), al objeto identificar caminos individuales útiles que aborden su problema en su contexto específico, activando también múltiples recursos en sus territorios.
- ③ **Orientación y apoyo** en las transiciones, es decir, acciones destinadas a apoyar los estudiantes en fases de transición delicadas dentro del sistema escolar y/o hacia el mercado de trabajo con características de asesoramiento.

► El Modelo Lógico de la Intervención

Un modelo lógico es utilizado como un mapa para proyectos a fin de describir la relación entre las acciones o intervenciones para ser implementadas con los resultados deseados. Es una herramienta indispensable para el desarrollo, coordinación, consistencia y efectividad de una intervención. El diseño de un modelo lógico es útil para pensar en el proceso de cambio, que el proyecto pretende lograr:

- ▣ Identificar los problemas del grupo objetivo (estudiantes en riesgo de AET)
- ▣ Especificando los resultados deseados y cómo estos resultados serán calificados
- ▣ Desarrollar una estrategia para lograr los objetivos

De forma más detallada, un modelo lógico consiste en los siguientes elementos:

Recursos / insumos: los recursos humanos, financieros y/o organizacionales necesarios para la implementación del proyecto/actividades.

Actividades: lo que el proyecto realiza con los recursos: herramientas, eventos, talleres, acciones. Las actividades sirven para lograr el cambio deseado.

Conclusiones: los resultados directos del proyecto, que se refieren generalmente al número de servicios y acciones implementadas.

Resultados: cambios específicos en actitudes, comportamientos, conocimientos, habilidades y que puedan derivarse de las actividades y acciones del proyecto.

Impacto: cambios a nivel de sistema en las actitudes, comportamientos, conocimientos, habilidades, etc. que deberían surgir de las actividades e intervenciones del proyecto y/o de los cambios a nivel político.

El modelo lógico de intervención Jump@School, coordinado por CIOFS-FP y articulado en varias etapas del trabajo, fue un proceso participativo y complejo que involucró a todos los socios del proyecto y se formó a partir de las reflexiones pedagógicas y metodológicas derivadas del análisis de buenas prácticas contra el abandono escolar de varios países europeos dentro y fuera de la asociación. Su complejidad también es derivada del hecho de que cada actividad fue concebida en relación con el modelo de

evaluación contra factual que condujo todo el proceso (y vice-versa), circunstancia que implicó muchos esfuerzos en términos de diseño y coordinación antes de la acción.

Uno de los aspectos cruciales de este diseño fue la necesidad de construir una acción que fuera al mismo tiempo educativa, suficientemente estandarizada, definición clara y limitada en el tiempo como para ser implementada (y por lo tanto evaluado) en todas las escuelas pero, al mismo tiempo que permitiera un cierto grado de adaptabilidad a las características específicas de cada contexto experimental sin perder su validez general. Por lo tanto, la asociación estableció que la LMI no definía específicamente el contenido de cada actividad individual que debía llevarse a cabo en las escuelas (talleres, reuniones individuales, etc.), sino que se centraba en los objetivos, es decir, en los factores de riesgo que tenía intención de enfrentar. Por ejemplo, fue establecido que los principales factores de riesgo (objetivos) en la que se centrarían todos los talleres en cada escuela eran:

- ▣ "Compromiso eficiente para completar un curso académico", "Pasividad", "Baja asistencia a la escuela" (Actitud hacia la escuela).

- ▣ "Baja capacidad cognitiva", "Comportamiento Disruptivo", "Pobres habilidades organizativas" (Habilidades Cognitivas y Rendimiento Escolar).



Un modelo lógico es utilizado como un mapa para proyectos para describir la ligación entre las acciones o intervenciones para ser implementadas con los resultados deseados.



Cada equipo local planificó las actividades que consideró útiles para alcanzar los objetivos en función del contexto local, los recursos y las características específicas del grupo de intervención. El modelo lógico de intervención Jump@School necesitaba de por lo menos dos talleres y cuatro sesiones de asesoramiento individual por intervención de grupo de estudiantes como también una acción de apoyo de auto-estima y motivación. El modelo lógico también proporcionó un conjunto de patrones operativos y plantillas de referencia para la planificación, el seguimiento y el seguimiento de las actividades de apoyo al trabajo de los operadores Jump en las escuelas y para facilitar el intercambio de información entre diferentes Jump@Operators en diversos contextos. En el marco del modelo lógico, el calendario y las prioridades de cada etapa de la acción también fueron determinados por la tabla GANTT y los planes específicos para cada escuela involucrada en el proyecto piloto. each school involved in the pilot.

INSUMOS

El modelo lógico de intervención proporcionó un plan detallado de los recursos financieros y humanos necesarios para la implementación de la acción. En particular, se centró en la principal figura profesional involucrada, el operador Jump (ver sección “La Acción” para una descripción de sus competencias y tareas), que ha organizado y guiado el curso individual de los estudiantes involucrados con el fin de garantizar la tutoría. Además de operadores Jump, se confió un papel clave a los investigadores locales que tenían la tarea de recopilar datos útiles sobre el terreno para la evaluación del impacto de la intervención.

ACTIVIDADES

Durante los 5 meses de la acción en las escuelas, el modelo lógico de intervención proporcionó las siguientes actividades basadas en una relación fuerte educativa entre el operador Jump y cada uno de los estudiantes que participaron (participantes del grupo de intervención):

Actividades individuales (alumnos solos o con operadores Jump)

☐ Una primera sesión entre el operador Jump y el estudiante para la definición inicial de perfil de cada participante y el inicio de la formación del Plan de Desarrollo Individual (PDI) basado en los principales factores de riesgo de los estudiantes, como también sus deseos (ver sección “La Acción” para una descripción de PDI).

☐ Al menos, 4 sesiones individuales de asesoramiento con el operador Jump, para

desarrollar el PDI, garantizando la disponibilidad del operador para tener otras reuniones más cortas y más informales a lo largo de la duración de la acción.

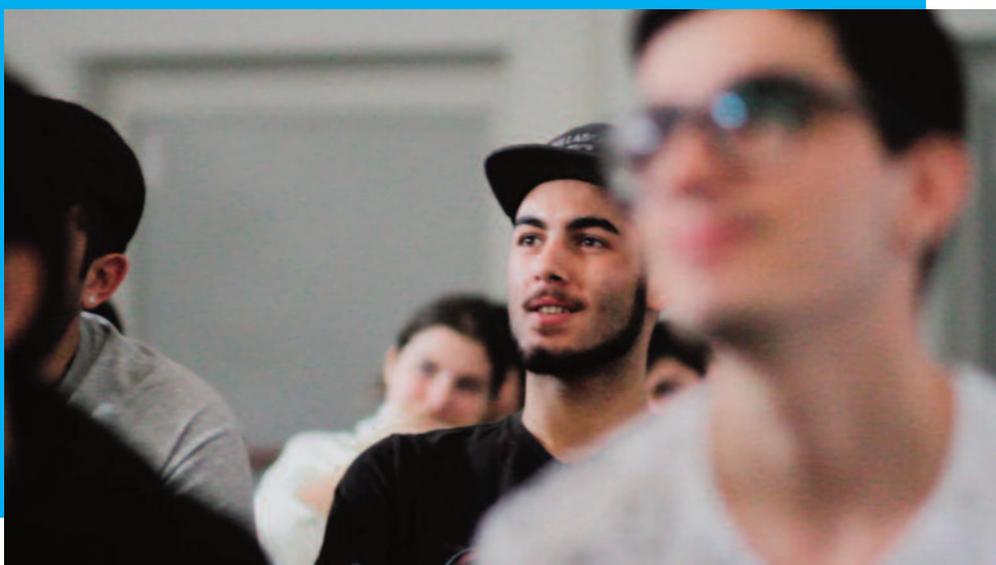
▣ Otras actividades individuales, acordadas y supervisadas por el operador Jump en línea con el PDI, para ser ejecutadas fuera de la escuela de forma autónoma o en colaboración con asociaciones en la zona (asociaciones de voluntarios, clubes deportivos, centros comunitarios, etc.) tales como la matrícula extra en materias escolares, deportes, danza, teatro, servicios de voluntariado, etc.

Actividades de grupo (todos los estudiantes de los grupos de intervención juntos o divididos en grupos más pequeños)

▣ Una reunión de inicio para "celebrar" el inicio del proyecto (Jump@School), a fin de romper el hielo y establecer el sentimiento de pertenencia a un grupo.

▣ Acción de apoyo al auto-estima y motivación (9 horas en total en varias sesiones, en grupos de 10-12 participantes)

▣ 2 talleres, con aproximadamente 10-12 estudiantes en cada taller con duración total de 8 horas (cuatro sesiones de dos horas). El PDI definió tres tipos de talleres que podrían ser implementados: talleres de comunicación, talleres creativos y talleres "aprendiendo a aprender".



▣ Otras posibles actividades colectivas planificadas por el operador Jump y los estudiantes en función de las necesidades colectivas y los recursos disponibles son: viajes culturales, fiestas al final de un taller para compartir el producto del propio taller, eventos deportivos, etc.

▣ Un evento final al final de la jornada.

CONCLUSIONES

Las conclusiones son resultados tangibles, directamente derivados de las actividades, tales como:

▣ El número de Acuerdos del Plan de Desarrollo Individual (IDPA) firmados y la descripción del proceso de seguimiento

▣ El perfil definido del operador Jump, especializado en la lucha contra el AET

▣ La lista de talleres y actividades eficaces organizados para ayudar a los jóvenes en riesgo de AET para ser re-motivado a asistir a la escuela o re-orientado a otros caminos educativos

▣ Un módulo de 9 horas para mejorar la capacidad de reflexión, autoestima, resolución de problemas y tomada de decisiones.

▣ Videos u otras conclusiones de los talleres

RESULTADOS

Los resultados, al contrario de los impactos, deben entenderse a corto plazo, es decir, los cambios en actitudes, comportamientos, conocimientos, habilidades, etc. que se espera que sucedan dentro de 1-3 años desde el inicio de las actividades del programa. Los resultados en el corto plazo normalmente son expresados individualmente por los participantes del programa:

▣ Aumento de la tasa de asistencia

▣ Aumento del número de estudiantes con la intención de ir a la universidad

▣ Aumento de apoyo estudiantil

▣ Mayor compromiso en la escuela y, en general, actitud más positiva con respecto a "permanecer en la escuela".

IMPACTO

Los impactos son cambios amplios en las organizaciones, comunidades o sistemas que siguen a las actividades del programa dentro de 7-10 años:

▣ Compromiso político y financiero a largo plazo para reducir el abandono escolar prematuro y mantenerlo en la agenda política.

- ▣ Apoyar a las escuelas para desarrollar ambientes de aprendizaje favorables y de apoyo centrados en las necesidades individuales de cada alumno.
- ▣ Promoción y apoyo de equipos multi-profesionales (psicólogos, educadores, pedagógicos) en las escuelas para abordar el abandono escolar prematuro.
- ▣ Contribución para un mejor entendimiento del abandono escolar temprano en la sociedad en general.
- ▣ Habilitar al personal de la escuela (tanto a los maestros como a otros profesionales en el contexto escolar) para proporcionar a los estudiantes apoyo diferenciado en el aprendizaje de una manera inclusiva e individualizada.

► **Formación de los operadores**

Junto con la selección de buenas prácticas y la construcción del modelo lógico, otra actividad preparatoria para la implementación de la intervención Jump@School fue la formación de los operadores Jump como también de los investigadores locales responsables de la recopilación de datos en las escuelas. La formación, coordinada por los socios del proyecto ZSI y CIOFS-FP, tuvo lugar en tres reuniones: en Estambul, Valencia y Cagliari, con el objetivo de crear un espacio de partida e intercambio de ideas e información entre socios del proyecto en, por ejemplo, los objetivos de la investigación, los aspectos clave del enfoque pedagógico, organizativo y operativo de la acción y la estructura y procedimientos de recolección de datos para la evaluación. Además, se abordaron las cuestiones relativas a los principios éticos que rigen la aplicación del proyecto piloto, incluidas las que afectan específicamente al trabajo de los investigadores locales y las relaciones que deben ser mantenidas con otros profesionales de referencia a un nivel local y transnacional, teniendo en atención la construcción de un equipo local coordinado y cooperativo. Las sesiones de formación fueron seguidas por actividades de tutoría y entrenamiento por parte de ZSI y CIOFS-FP para apoyar a todos los operadores locales durante el período de implementación de 5 meses.

● ● ●

Apoyar a las escuelas para desarrollar ambientes de aprendizaje favorables y de apoyo centrados en las necesidades individuales de cada alumno es uno de los impactos esperados del proyecto.



► Todos en la escuela: la intervención Jump@School

La implementación de la intervención en las escuelas ha sido el corazón del proyecto Jump@School. Intervención o acción se refiere a todas las actividades, tanto individuales como colectivas, donde el grupo de estudiantes de la intervención/experimentación/tratamiento en cada escuela participante, participó durante los 5 meses (entre enero y junio de 2016) del piloto Jump@School. El grupo de intervención son aquellos estudiantes que fueron



elegidos aleatoriamente para recibir la intervención Jump@School en comparación con aquellos elegidos aleatoriamente para el grupo de control – que tenían características idénticas pero no disfrutaron del apoyo de los operadores Jump – cuyos resultados fueron comparados con los que tuvieron el tratamiento de grupo para medir el impacto de la intervención. En total, el grupo de la intervención incluyó 240 estudiantes, de ambos géneros, principalmente en el grupo de 14 a 17 años. El grupo de control estaba formado por el mismo número de participantes con características muy similares (asegurado por la asignación aleatoria de los participantes de los dos grupos) haciendo un total de 480 participantes en el proyecto Jump@School en dos países (España e Italia) en cuatro escuelas. Los aspectos metodológicos del piloto se describirán en detalle en una sección dedicada.

El desarrollo de la intervención contó con el apoyo de toda la asociación del proyecto, como ya se mencionó anteriormente, que proporcionó objetivos, directrices y herramientas para la gestión y el seguimiento de las actividades. Entre otras cosas, se consideraron los aspectos éticos del proyecto piloto; especialmente las cuestiones relacionadas con la duración óptima

y la intensidad de las actividades, así como la carga de trabajo de los equipos locales responsables de su aplicación.

El principal objetivo de la intervención Jump@School fue intentar reducir las tasas de abandono escolar temprano en los contextos considerados a través de la reducción de algunos factores de riesgo y sus efectos. Esta meta fue perseguida trabajando para cambiar la relación entre los estudiantes y el sistema escolar a través de actividades creativas y alternativas, donde podrían experimentar sus propias necesidades y límites, descubrir y cambiar sus actitudes e intereses especialmente en relación a su permanencia en la escuela y conquistando resultados positivos de aprendizaje y desarrollando sus capacidades. Antes de describir, al detalle, las actividades que hicieron este modelo de intervención, los principios generales se enumeran a continuación:

① **Apoyo cognitivo y habilidades no-cognitivas.** Los resultados de algunos estudios económicos y sociales indican que las habilidades no-cognitivas, particularmente relacionadas con las habilidades sociales, participativas y emocionales, son más importantes para los resultados a largo plazo, como la educación o empleo, comparado con aquellos puramente cognitivos (Carneiro et al, 2011). James Heckman, economista y ganador del Premio Nobel, concluyó que las políticas deberían centrarse en el desarrollo de habilidades como la perseverancia, la fiabilidad y la coherencia. Los datos empíricos confirman que los programas de tutoría y motivación dirigidos a adolescentes desfavorecidos son particularmente eficaces (Heckman y Rubinstein, 2011). Las habilidades cognitivas y no-cognitivas no están en conflicto entre sí, sino que se "nutren" unas a otras. Sin embargo, las trayectorias normales de la escuela se centran a menudo sólo en el primero en lugar de en un enfoque holístico, que apoyaría y promovería las habilidades blandas, y se centrará en la autoestima y la motivación, a través de actividades estructuradas con los estudiantes basadas en el conocimiento cognitivo, conocimiento del corazón (aprendizaje emocional) y de las manos (habilidades prácticas y físicas).

② **Trabajando en relaciones y apoyo emocional.** Desarrollar relaciones forman uno de los puntos centrales del camino: relaciones entre cada estudiante y el operador Jump que le apoyó y le acompañó durante los 5 meses de la intervención; entre el estudiante y el resto de grupo de participantes (en el grupo de la intervención a través de actividades de grupo) y entre el estudiante y su escuela. Como aspectos emocionales, como ansiedad, pobre sentido de pertenencia y motivación, baja autoestima y auto-eficacia son factores importantes del abandono escolar temprano que la intervención no podía ignorar. Particularmente importante fue, por lo tanto, el apoyo emocional a los estudiantes, proporcionándoles operadores Jump, que fueron capaces de acomodar y atender sus necesidades y criticidades, respetando los tiempos y espacios necesarios para construir una relación de confianza.

③ **Proponer una perspectiva alternativa para el desarrollo de habilidades.** Jump@School intentó construir una acción que evitase el error común de lidiar con la creciente desmotivación de los estudiantes hacia las estrategias tradicionales escolares tales como tareas adicionales, lecciones adicionales de alfabetización y aritmética. Las actividades de la intervención Jump@School, por lo tanto, trató de ofrecer a los estudiantes nuevas “puertas de entrada” para el descubrimiento de sus habilidades y competencias a través, por ejemplo, de trabajo manual, creatividad, imágenes y narración.

④ **No interferir con el camino ordinario de la escuela.** Las actividades de Jump@School, disponibles solamente para el grupo de intervención, fue estructurado de forma a minimizar cualesquier conflictos con el currículo normal y agenda escolar de los estudiantes (el horario escolar regular). En la realidad, sin embargo, esto ni siempre fue posible y, en algunos casos, resultó en fricción con diferentes partes interesadas, como los maestros en las escuelas (más información en la sección de resultados). La participación en el piloto fue de forma voluntaria resultado de un proceso de negociación y colaboración involucrando a todos los actores interesados (estudiantes, padres, líderes escolares, maestros) que fueron informados y dieron su consentimiento, el tiempo y el compromiso necesarios para desarrollar el pilotaje. En el caso de las escuelas italianas, el consentimiento parental de participación estaba implícito desde que la intervención de Jump@School quedó incluida en el “Piano dell’Offerta Formativa”, P.O.F. (plan de oferta de formación) y por lo tanto se incluyó en las actividades oficiales del año escolar 2015/2016. En una de las escuelas en España, ambos grupos, control e intervención, los participantes requerían de consentimiento parental, mientras que en la otra escuela española sólo los participantes del grupo de intervención requerían el consentimiento de los padres. Todos los participantes fueron libres de retirarse de tomar parte en las actividades del proyecto en cualquier momento.

► Los Protagonistas

Los beneficiarios de la intervención

1 240 estudiantes que encajaron principalmente en el grupo de edad de 14 a 17 años (hubo alguna excepción, ya que este indicador se diferenció por nivel de grado en lugar de por los estudiantes individuales), asistiendo a una escuela secundaria profesional en Italia (Cerdeña) y en España (Valencia), que estaban determinados a estar en riesgo de abandonar la escuela a principios del año escolar 2014/2015 (GPA equivalentes en Italia y España por debajo de 2,0 en el sistema de calificación estadounidense). Otros 240 estudiantes muy similares formaron el grupo de control para el estudio. Sus calificaciones y ausencias se recolectaron en dos puntos en el tiempo y se les pidió que llenaran un cuestionario de autoevaluación en estos momentos, pero no recibieron la intervención de Jump@School.

Operadores Jump

2 La figura profesional clave del proyecto fue el Operador Jump o JumpO, que organizó y guió el viaje individual de cada uno de los participantes del grupo de intervención. Por escuela, había dos JumpO cada uno a cargo de un máximo de 30 estudiantes. Identificar el perfil, competencias y tareas de los JumpO fue una parte central del trabajo de las entidades participantes. Los operadores Jump son profesionales experimentados como tutores o consejeros, trabajadores sociales o trabajadores juveniles, o gerentes profesionales de casos. Ellos no son necesariamente psicólogos sino educadores, que pueden construir relaciones positivas con los estudiantes, hablar “su lengua”, en cuanto que mantiene la autoridad de un guía. Durante la intervención, los operadores Jump acompañaron a los estudiantes en su totalidad y complejidad, apoyándolos en su búsqueda de bienestar y confianza en sí mismos dentro y fuera de la escuela. Son “facilitadores y media-



dores de relaciones" que realizan actividades reconocidas y refuerzan la escuela, pero no forman parte de la escuela. En particular, los Operadores Jump tienen las siguientes características:

- ☑ Altamente analíticos y son empáticos
- ☑ Experiencia en el trabajo con jóvenes en riesgo de abandono escolar temprano
- ☑ Experiencia en la gestión y facilitación de actividades grupales y en particular, talleres creativos
- ☑ Buena capacidad de comunicación y escucha activa
- ☑ Habilidad para construir su propia autoridad
- ☑ Flexibilidad y apertura a nuevas ideas y desafíos
- ☑ Capacidad de poner en práctica conocimientos sobre motivación
- ☑ Capacidad para gestionar redes formales e informales
- ☑ Conocimiento del mercado laboral local y sus características
- ☑ Conocimiento de los recursos locales en términos de organizaciones locales (por ejemplo, deportivas y recreativas) y servicios para jóvenes (por ejemplo, consejeros, centros de apoyo psicológico, salud reproductiva, orientación y apoyo al aprendizaje) que puedan apoyar los objetivos de la intervención cuando sea necesario.

Cada grupo de intervención de 60 estudiantes contó con la presencia de dos operadores Jump para la duración de la intervención, que tenía las siguientes tareas operacionales:

- ➔ Comprender el proyecto y en particular su carácter experimental.
- ➔ Desarrollar una relación de confianza con los estudiantes que participaban en la intervención.
- ➔ Organizar y llevar a cabo tanto actividades individuales como de grupo para gestionar y supervisar la trayectoria individual de cada estudiante.
- ➔ Definición del acuerdo de plan de desarrollo individual (APDI) junto con cada estudiante durante las sesiones individuales.
- ➔ Documentación y seguimiento de todas las actividades piloto.
- ➔ Construir y facilitar buenas relaciones con las escuelas, investigadores locales, otras partes interesadas (incluyendo expertos que puedan apoyar en la organización y ejecución de talleres) y, en su caso, con familias.

Investigadores locales

3 Dada la naturaleza del proyecto, los investigadores locales, coordinados por el socio del proyecto ZSI, desempeñó un papel decisivo para garantizar la fiabilidad de los datos recogidos para medir la evolución y el impacto de la intervención. Además de mantenerse en constante comunicación con los operadores Jump y la gente de referencia de la escuela, fueron especialmente responsables de:

- Establecer una buena relación con todos los participantes de la experimentación (tanto del grupo de la intervención como el grupo de control) y comunicarles los objetivos de investigación en consonancia con la estrategia de comunicación decidida por el partenariado y cuando sea necesario explicando los instrumentos de recolección de datos en su totalidad o aspectos de los mismos a ellos.
- Traducir las diferentes herramientas de recolección de datos al idioma local y las entradas al inglés si es necesario.
- Recoger datos secundarios del indicador principal (el GPA) para seleccionar a los 120 estudiantes en riesgo de abandono escolar temprano en cada escuela antes y después de la intervención, para determinar el impacto del experimento en este indicador.
- Administrar los distintos cuestionarios a los participantes e introducir las respuestas en un sistema codificado, para asegurar un análisis sencillo por parte del equipo de evaluación de ZSI.

La comunidad local

4 La región en la que se encontraban las escuelas que participaban en el proyecto formaba parte integrante de la intervención. Por un lado, los servicios locales fueron capaces de ofrecer servicios de asistencia gratuitos, como psicológico, sistema de salud, orientación para los estudiantes cuyas necesidades excedían el apoyo prestado por los operadores Jump. Al mismo tiempo, varias actividades y, en particular, talleres en grupo fueron organizados en colaboración con/y/o en instalaciones y negocios locales, también para enfatizar la relación entre el camino educacional y el contexto socio-económico de la región.

EL EQUIPO DE CAMPO

Italia

Stefano Simola (operador Jump), graduado en Filosofía, es un experto en prácticas filosóficas y técnicas participativas de diseño. Tiene experiencia en el trabajo con niños con dificultades en las escuelas y en el hogar.

Giulia Zucca (operadora Jump) es una psicóloga y terapeuta de danza. Se graduó en la atención de refugiados de la Universidad de Essex (Reino Unido) en 2015. Trabajó en proyectos de danza y movimiento en escuelas, como también proyectos para combatir el abandono escolar temprano. Actualmente trabaja en el sistema de protección temporal (SPRAY) para llevar a cabo actividades grupales de apoyo psicológico a los refugiados.

Roberta Manca (investigadora) es una psicóloga clínica, que trabaja con adolescentes y jóvenes y se ocupa de la investigación y las actividades en el ámbito del abandono escolar y la inclusión social.

Fabiana Barca (investigadora) es una psicóloga laboral certificada y psicoterapeuta en formación y enfoca su trabajo hacia la orientación escolar y vocacional. Trabaja como terapeuta en un centro de rehabilitación para los drogadictos y también es coordinadora en un proyecto SPRAR (sistema de protección para solicitantes de asilo y refugiados).

Manuela Cucca (operadora Jump) es una educadora especializada en el tratamiento de necesidades educativas especiales y dificultades de aprendizaje. Trabaja como tutora en casa y en guarderías. Se ocupa de la hipoacusia, alfabetización emocional, orientación escolar y profesional. Ha trabajado en el servicio educativo territorial para menores y en un centro de día para adultos con discapacidad mental.

Anna Lisa Lai (operadora Jump) es una trabajadora social, mediadora familiar y presidente / consejera del "Centro Anti-violencia Mai più Violate", que protege a las mujeres víctimas de violencia y a sus hijos. Es comisaria regional de igualdad de oportunidades.

España

Pepa Domingo (operadora Jump) es pedagoga, docente y colaboradora de diversos proyectos socioeducativos. Está especializada en el entrenamiento educativo y la alfabetización emocional. Tiene una Maestría en Rendimiento Escolar y Escuela Primaria y es mediadora de familia y escuela.

Camila Bozzo (operadora Jump). Con un grado en Pedagogía y una Maestría en Política, administración y gestión de organizaciones educativas, trabaja como consejera, educadora y formadora profesional y también se ocupa del desarrollo curricular y la mediación intercultural.

Sara Gabarda (investigadora) es una educadora social y entrenadora. Tiene una larga experiencia en el diseño, implementación y evaluación de proyectos de apoyo a niños, adolescentes y adultos con diversas necesidades educativas y sociales.

Pilar Valiente (operadora Jump) es una pedagoga y experta en la conducción y facilitación de actividades grupales para adolescentes, y ha trabajado como entrenadora durante varios años y con diferentes grupos de estudiantes.

Eva Maria Fauste Garcia (operadora Jump) es pedagoga y educadora social de diversas organizaciones y fundaciones españolas. Ella está involucrada en la inclusión social y la colocación laboral. Ella coordina el centro diurno para adolescentes en Aldaia, Valencia.

María Escriche Pallarés (investigadora) con un grado en educación especial, es una profesora y coordinadora de actividades educativas para niños y jóvenes. Tiene 8 años de experiencia en el campo de la educación especial y ha trabajado como educadora emocional con adolescentes.



► Las actividades

Como ya se ha mencionado, el "paquete" de actividades ofrecidas a los participantes fue un conjunto equilibrado de actividades individuales dirigidas a proporcionar a cada estudiante un espacio dedicado de escucha y planificación (gracias a una relación "uno a uno" con el operador Jump), combinado con sesiones grupales para el desarrollo de habilidades clave para apoyar la motivación de los estudiantes en relación a "permanecer en la escuela".



1 Actividades individuales

Cada estudiante tenía acceso por lo menos a cuatro reuniones individuales con el operador Jump con la posibilidad de ampliar el número, basado en las necesidades individuales de cada estudiante. El operador Jump, por lo tanto, se tornó flexible, acogedor y fiable con quien los beneficiarios también podrían ir a reuniones cortas e informales para abordar temas como la elección de universidades, la compilación de CV, la búsqueda de prácticas o la solución de problemas con sus compañeros de clase, los padres, con ellos mismos. Las cuatro reuniones obligatorias se centraron en los estudiantes a nivel individual, sus recursos, necesidades y objetivos (escolares y extra-curriculares), organizados de la siguiente manera:

1er entrevista: compilando el perfil inicial del estudiante y estipulando un acuerdo entre el estudiante y el operador Jump (APDI) sobre las metas a ser trabajadas en conjunto.

2do entrevista: empezando a trabajar en los objetivos definidos por prioridad y en actividades individualizadas.

3er entrevista: monitoreo y verificación de los objetivos alcanzados durante el curso, así como las actividades realizadas y la evaluación de la posible inclusión de metas adicionales al APDI.

Entrevista final: el análisis del trabajo realizado durante el período de intervención, la evaluación de los objetivos alcanzados y los que deben ser trabajados más adelante.

La compilación del perfil inicial de cada participante fue el primer paso hacia un conocimiento y comprensión más profunda entre el operador Jump y los estudiantes. Se trataba de recopilar información útil para conocer al estudiante con respecto a los posibles factores de riesgo de AET. Las preguntas típicas fueron sobre fracasos, ausencias injustificadas, relación con los maestros, exámenes, situación familiar, amigos, perspectivas futuras y sus propios intereses. Se proporcionó un cuestionario para apoyar a los operadores Jump con el perfil inicial, pero al mismo tiempo se les dejó libertad para usar herramientas más informales para acercarse a los participantes. Cualquiera que sea la herramienta de recolección utilizada, el perfil inicial del estudiante fue un recurso clave para entender a cada participante y seguir su camino, que fue luego vinculado a la APDI. El Acuerdo del Plan de Desarrollo Individual (APDI) puede ser considerado como el documento más importante de todo el proyecto piloto, ya que es una especie de “contrato” formal o signo de compromiso entre el estudiante y el operador Jump que representa el proyecto.



Juntos, el estudiante y el operador Jump, definen y acuerdan qué objetivos de aprendizaje y puntos críticos serán abordados mediante el diseño de las actividades a realizar durante los cinco meses de la intervención. En este proceso, el operador Jump realza el sentido de continuidad y consistencia de los alumnos mostrándoles la conexión entre las actividades individuales y grupales que eligen (incluyendo cualquier actividad en la que los alumnos participen independientemente de la escuela).

En las escuelas españolas, el trabajo individual con los estudiantes fue un aspecto de la intervención particularmente importante. Había un enfoque especial de reflexión sobre las ambiciones futuras y fortalecimiento de la metodología de aprendizaje para los estudiantes ya que se identificó como una necesidad común. Los operadores Jump han utilizado variadas herramientas y técnicas para ayudar los participantes a identificar sus objetivos, cambiar actitudes negativas sobre ellos mismos y planificar su trabajo escolar teniendo en cuenta sus habilidades. Por ejemplo, fue propuesto utilizar un calendario diario y semanal para la gestión estratégica de tareas y exámenes en clase, proporcionando un número de pistas en el abordaje de las disciplinas más difíciles y alternando aprendizaje y descanso, introduciendo así una rutina que podría facilitar el aprendizaje. El análisis DAFO fue utilizado para invitar a los estudiantes a pensar sobre sus recursos internos (fortalezas y debilidades) y contexto (oportunidades y amenazas), así como proyectar hacia el futuro a través de un instrumento llamado "una carta del futuro", en el que cada participante recibió "una carta imaginaria" de su futuro "yo", describiendo en quién se han convertido y cómo se enfrentan a los pequeños y grandes retos de edad adulta.



2 Actividades de grupo

Además de las sesiones individuales con el operador Jump, la intervención propuso una serie de actividades que los estudiantes realizaron con todos los participantes del grupo de intervención o en grupos pequeños.

La primera reunión

Después de que los participantes fueran seleccionados y después de las primeras entrevistas individuales con cada participante del grupo de intervención, todos los 60 estudiantes de este grupo, por escuela, celebraron el inicio oficial del recorrido a través de un evento grupal, con el objetivo de ambientarse y comenzar a crear un sentimiento de pertenencia al proyecto y al grupo, en forma de convivencia y clima informal. En algunos casos, esta reunión también representó una oportunidad para proponer e ilustrar algunas características de la intervención y proyecto Jump@School recurriendo a talleres y juegos orientados a la acción.

El Acuerdo del Plan de Desarrollo Individual (APDI) puede ser considerado como el documento más importante de todo el proyecto piloto, ya que es una especie de “contrato” formal o signo de compromiso entre el estudiante y el operador Jump que representa el proyecto.

Los talleres

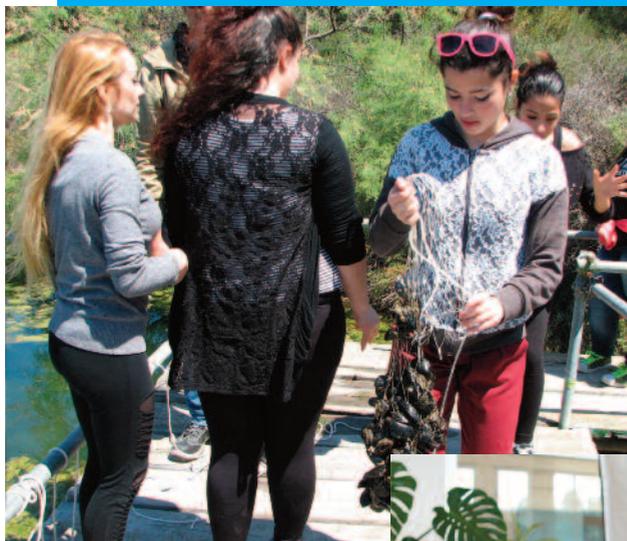
Cada participante del grupo de intervención tuvo la oportunidad de participar en dos talleres, de un periodo de ocho horas cada uno, y divididos en varias sub-sesiones normalmente de dos horas cada una, en grupos de cerca de 12 personas. Para asegurar la participación de todos los estudiantes en el grupo de intervención, se realizaron varias ediciones de cada taller. Cada taller se planificó teniendo en cuenta los factores de riesgo de los estudiantes, sus deseos y las oportunidades proporcionadas por el contexto local (expertos, ONGs o asociaciones, artesanos o empresas dispuestas a contribuir para la organización de una actividad). El objetivo

general de los talleres fue restaurando el sentimiento de auto-eficacia y autoestima de los estudiantes, permitiéndoles verse a sí mismos como individuos con capacidades gracias a actividades creativas y atractivas con resultados concretos y a veces incluso tangibles a través de la contribución práctica de los estudiantes, apoyando y siendo apoyados por el grupo. Cada taller se estructuró en referencia a las ocho competencias clave para el aprendizaje permanente definidas de acuerdo con el marco europeo.

Por ejemplo, el grupo de intervención de la Escuela de Formación Profesional IPSAR (vino y alimentación y hostelería - agricultura y desarrollo rural - servicios sociales - fabricación y artesanía) de Tortoli, Cerdeña, participó en un taller de pesca guiada y en uno dedicado a la fotografía alimentaria, de acuerdo con la escuela y la posible vía de formación a seguir por los estudiantes.



El taller de pesca guiada tuvo lugar en el estanque de Tortoli, en cooperación con la cooperativa de pescadores "Cooperativa Pescatori Tortoli", que promueve actividades medioambientales a través de la granja educativa y centro de educación ambiental, con el objetivo de familiarizar a los estudiantes con el sector pesquero (moluscos, anguilas y salmonetes) y su cultura. También gracias a la participación de un biólogo, los estudiantes tuvieron la oportunidad de presenciar y participar en una serie de actividades como la pesca en instalaciones de piscicultura, la selección de peces, el aprendizaje a la hora de identificar las diversas especies, el procesamiento de pescado en productos listos para el uso, procesamiento de ostras, depuración y etiquetado de mejillones, elaboración y procesamiento de botarga de salmonete, utilizando herramientas para medir la salinidad, la temperatura, la oxigenación, la densidad del agua y los niveles de pH en la laguna. El taller permitió a los estudiantes adquirir competencias específicas en el campo de la pesca, la cocina y las oportunidades de empleo vinculadas a este sector y al mismo tiempo les



permitió trabajar sobre temas como la socialización, la autoestima y la cultura local.

Fotografiar comida y bebidas fue el tópico del segundo taller escogido por el grupo de intervención en Tortolí. Esta es una habilidad altamente especializada que requiere técnicas que permiten que los alimentos se vean atractivos y sabrosos. Guiados por un fotógrafo profesional, los estudiantes aprendieron a colocar las luces, "establecer" un plató para la foto y aprendieron cómo funciona la cámara digital profesional y el flash. El material producido, es decir, una serie de paneles fotográficos,





representa para los estudiantes un trazo concreto de su camino dentro del proyecto, un "rastros" permanentemente exhibido dentro de las instalaciones escolares.

También en Iglesias, las imágenes fueron una de las soluciones adoptadas por los estudiantes para contar sus historias. Los alumnos de la escuela de formación profesional IPTA Galileo Ferraris participaron en un **taller de fotografía y videografía** con el apoyo de un fotógrafo profesional. Dado que un enfoque "formal" fue considerado inapropiado, el taller fue organizado de tal manera que ilustró en términos prácticos la dinámica principal en el mundo de la fotografía y la producción de vídeo, para proporcionar consejos para la experimentación, con un enfoque en la luz, que es esencial para hacer disparos efectivos, y las técnicas de postproducción de imágenes. La teoría de tiro y contra-tiro fue ilustrada, dando a los estudiantes la oportunidad de experimentar activamente el funcionamiento de este tipo de tiro. El taller finalizó con la realización de una entrevista colectiva en la que los estudiantes ilustraron, de manera divertida, lo que piensan de la escuela y del proyecto en el que participan. Las fotografías realizadas se colocaron en un panel de 150x100 cm, y actualmente se exhiben dentro de la escuela.

En Iglesias, los estudiantes del grupo de intervención también participaron en un **taller sobre escritura creativa y banda dibujada**.

El taller fue dividido en dos secciones, una dedicada a la teoría y otra a la práctica. Se explicó a los estudiantes cómo crear una historia de género literario y la dinámica entre los personajes. En referencia a la parte de teoría de banda dibujada y de ilustración, se les mostró cómo crear gráficamente un personaje, cómo se puede hacer que se mueva en un entorno y cómo las palabras y las imágenes están estrechamente relacionadas en novelas, banda dibujada, cine y videojuegos. Para lograr esto, se utilizaron diversos formatos de papel y video, tratando de "hablar" el lenguaje de los jóvenes. La sección práctica se basó en Raymond Queneau "Ejercicios en Estilo". Los estudiantes trabajaron en la transición de una idea simple a la historia (es decir, la trama estructurada corta de la historia), para luego pasar al guión (la ruptura de la historia en escenas clave), y luego la ilustración de un momento específico en la historia, de modo que las imágenes complementarían la narración: a veces con ilustraciones, o viñetas, tiras o páginas completas de cómics.

Como ya se señaló en el párrafo anterior, las escuelas españolas expresaron la necesidad de centrarse en el tema del **aprendizaje para aprender**, en estrecha relación con los temas de motivación y autoestima. Durante los talleres, fue enseñado a los estudiantes variados videos motivacionales y después colocándolo en contexto para un debate grupal en temáticas como gestión de frustración, como superar obstáculos y la importancia del compromiso y concentración para alcanzar sus objetivos





educacionales, y no estar limitado por ellos. Los operadores Jump entonces ayudaron los estudiantes a descubrir sus estilos de aprendizaje, basado en el modelo de estilos de aprendizaje VAK (visual, auditivo o cenestésico) y en el cono de la experiencia de Dale, con el objetivo de aumentar su conciencia de las diferencias individuales y cómo cada estilo se puede traducir en un mapa mental para un aprendizaje efectivo. Por último, pero no menos importante, se organizaron los juegos en grupo, como la construcción de torres, que permitiría a los estudiantes reflexionar sobre el proceso de aprendizaje y no simplemente sobre su resultado.

Apoyar acciones sobre la motivación y la autoestima

Motivación y autoestima son dos nociones complejas, fuertemente vinculadas con la típica experiencia de la adolescencia. Perciben toda la vida emocional, relacional y social de los jóvenes, dentro y fuera de la escuela. Evidentemente el objetivo de la iniciativa Jump@School no incluyó lidiar con la complejidad de estas temáticas; sin embargo, se consideró esencial proponer al grupo de intervención reflexionar y compartir estas nociones, también con el fin de hacerles comprender que estos temas pueden abordarse dentro del contexto escolar. Cada grupo de trabajo escogió sus instrumentos y contenidos, pero cada contexto experimental compartió (nueve horas divididas en talleres de 1,5-2 horas cada uno) los objetivos generales de esta acción, dividiendo los estudiantes del grupo de intervención en grupos más pequeños. Se desarrollaron los siguientes temas:

- Conocer sus fortalezas y debilidades
- Aumentar la confianza en sí mismo y creer en su potencial
- Aprender a formular opiniones positivas de sí mismo

- Aprender a reconocer y expresar sus emociones con especial atención a su resentimiento anterior (alfabetización emocional)
 - Aprender a ultrapasar dificultades resultantes de limitaciones psicofísicas
 - Observar sus reacciones en circunstancias difíciles
- Aprender maneras alternativas y constructivas de manejar la propia vida
- Estimular la preparación cognitiva para emprender acciones inusuales y creativas para resolver problemas
 - Fortalecer las habilidades sociales, aprender la comunicación activa
 - Aprender a aceptar la crítica, aprender a dar y recibir comentarios (trabajando en asertividad)



Los estudiantes en Valencia trabajaron en su motivación y autoestima a través de la participación en variados juegos de grupo, seguidas de presentaciones durante las sesiones, que estimulaban el autoconocimiento, las reflexiones sobre las cualidades y destrezas propias, tal como las percibían ellas mismas o por otros miembros del grupo. Por ejemplo, a través de la técnica de la Mandala, los estudiantes utilizaron recortes de imágenes y palabras de revistas seleccionadas por los operadores Jump para hacer un mosaico que les representara. El collage fue dividido en cuatro cuadrantes, cada uno representando un aspecto clave de la esfera emocional del estudiante: lo que eres/tienes, que deseas para tu futuro, que recursos tienes a tu disposición para seguir tu camino y aquellos que necesitas adquirir.





"Hemos puesto sobre la mesa nuestros temores y deseos. Creemos que todos los estudiantes han traído a casa un poco del trabajo realizado, un poco de nuestro grupo, y un poco de sí mismos: su belleza e inteligencia, que a veces tienen dificultades para reconocer."

Además, el juego "ciego y guía", estimulaba la confianza en los demás, así como mejoraba las habilidades empáticas de los participantes que, a su vez, desempeñaban ambos papeles, primero guiados por su compañero y luego guiándolo en una serie de las actividades. Finalmente, el instrumento "árbol de las calidades", avanzó mucho en la toma de conciencia del valor y de las fortalezas de los participantes.

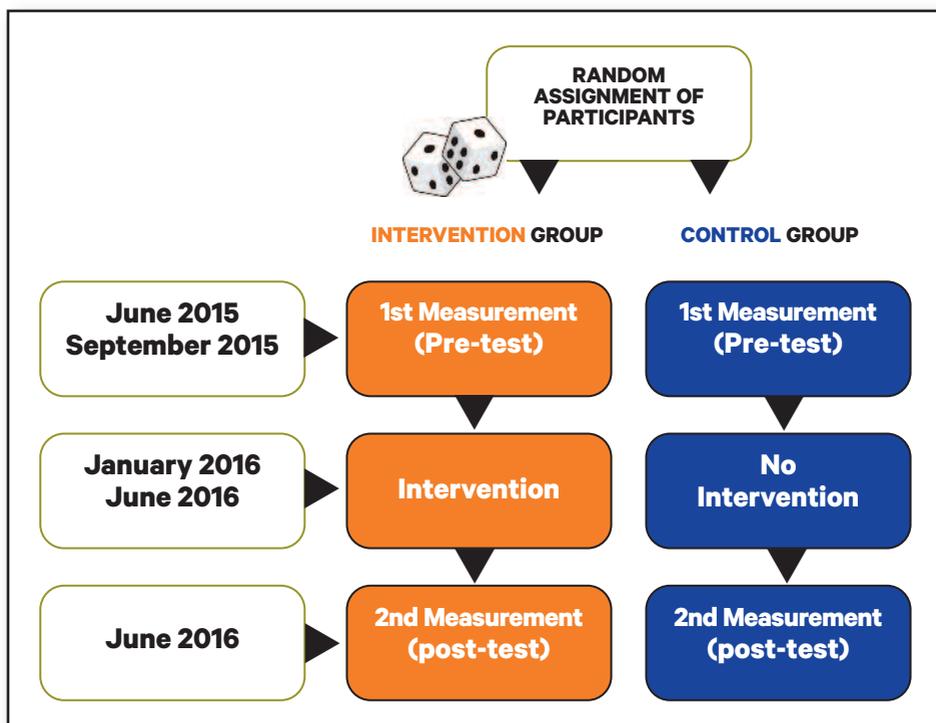
La fiesta final

En el final del proceso de cinco meses, los estudiantes, en conjunto, se unieron para una fiesta final en la cual se compartieron impresiones de la experiencia y disfrutaron de algunos de los productos resultantes de los talleres.

► Diseño experimental de la investigación

En el proyecto Jump@School, se ha adoptado un diseño experimental perteneciente a la familia de los test previo/posterior basado en "dos grupos equivalentes". El principio fundador de este tipo de diseño de investigación, ya mencionado antes, es bastante sencillo: una vez identificado el grupo de estudiantes en riesgo de abandono, fueron asignados aleatoriamente a dos grupos, un grupo de intervención (también conocido como el grupo de tratamiento o el grupo experimental) y un grupo de control, que son equivalentes y comparables en términos estadísticos. Ambos grupos se miden utilizando los mismos indicadores y cuestionarios. La única diferencia entre los grupos, como consecuencia, es que el grupo de intervención recibió el "tratamiento" que, en el caso de Jump@School, está representado por la intervención Jump@School.by the Jump@school intervention.

En teoría, el efecto (o el impacto) puede definirse como la dife-



rencia entre lo que ocurre después de la ejecución de una acción (la situación fáctica representada por el grupo de intervención) y lo que habría sucedido si no se hubiera llevado a cabo esa acción (situación contra factual representada por el grupo de control).

Vale la pena recordar que para el experimento de Jump@School, en cada una de las cuatro escuelas participantes, 120 estudiantes considerados en riesgo de abandono temprano basado en el promedio de calificaciones al final del año escolar anterior y principalmente en los grupos de edad de 14 a 17, fueron muestreados aleatoriamente. De estos 120 estudiantes, 60 fueron colocados aleatoriamente en el grupo de intervención y 60 en el grupo de control.

A la luz de su facilidad de uso y simplicidad, este tipo de diseño es muy popular en la investigación social; sin embargo, presenta también algunos inconvenientes que deben tenerse en cuenta al interpretar los resultados. Un aspecto crítico en este método experimental, por ejemplo, es mantener la integridad del experimento, es decir, una separación clara entre el grupo de control y el grupo de intervención durante toda la acción para evitar o reducir los efectos de desbordamiento. En el caso de Jump@School, los estudiantes del grupo de intervención y los pertenecientes al grupo de control asistieron a la misma escuela y fue posible que los estudiantes de ambos grupos estuvieran en las mismas clases. Como resultado, se suponía razonablemente que los estudiantes se "mezclarían" fuera de las clases, compartiendo ideas e impresiones en el proyecto, lo que podría influir en los resultados. Para limitar este efecto, se decidió "cegar en parte" a las diversas partes implicadas. Esto significa que serían informados sobre los detalles del proyecto en diferentes niveles. Se informó a los directores o directivos de la escuela de todos los aspectos de la intervención, incluyendo su carácter experimental. Por otra parte, hasta el final del experimento, los profesores, los padres y los estudiantes fueron informados de que el estudio es un proyecto dirigido a investigar cómo el mejor aprendizaje ocurre, que tendría lugar dentro y fuera del tiempo escolar normal. Se comunicó que debido a los recursos limitados, los alumnos serían seleccionados al azar para participar en las actividades del proyecto, por lo que los seleccionados serían involucrados en diferentes grados: algunos estarían involucrados en actividades individuales y de grupo y rellenar algunos cuestionarios, otros sólo completarían un par de cuestionarios.

Mantener a algunos actores -especialmente maestros- parcialmente cegados permitió limitar el impacto de su interferencia -por ejemplo, el llamado efecto Rosenthal. Sin embargo, como se describirá en la sección dedicada a los resultados, esto también representó un problema. Por último, pero no menos importante, un diseño experimental, particularmente si se aplica a contextos que involucran a adolescentes, también se debe tener en cuenta problemas relacionados con el maduración de los participantes en la duración del experimento (cambios psicológicos y biológicos que tienen lugar durante la intervención, pero independiente de este último), así como el abandono de los participantes del experimento después de la asignación a los dos grupos. Estas son sólo algunas de las limitaciones planteadas por tal diseño de evaluación optado por Jump@School. Más información sobre estas limitaciones y sobre cómo se superaron puede encontrarse en el informe sobre el diseño de la evaluación, así como en el informe de lecciones aprendidas, ambos disponibles en el sitio web del proyecto www.jumpatschool.eu.



La intervención de Jump@School se evaluó en tres niveles: cuantitativo, cualitativo y formativo.

► La estrategia de evaluación de la intervención

La intervención de Jump@School fue evaluada en tres niveles. La primera está relacionada con su impacto, es decir, la posibilidad de identificar y medir una relación causal entre la intervención y sus efectos en el grupo objetivo de referencia. Esta evaluación del impacto se basó en la recogida de datos cuantitativos y su análisis. Se completó al final del experimento (evaluación sumativa) cuando todos

LOS ASPECTOS BÁSICOS DEL EXPERIMENTO CONTRA FACTUAL JUMP@SCHOOL

- Medidas separadas para los dos grupos de intervención y control.
- Mediciones en diferentes momentos (test pre/posterior)
- Mediciones en los diferentes lugares (áreas, regiones, ciudades, distritos, escuelas, etc.) donde se ha llevado a cabo la acción y comparación entre las áreas de actuación
- Indicadores cuantitativos y análisis cuantitativo de los datos
- Instrumentos de recogida de datos cuantitativos (cuestionarios)

los datos estaban disponibles, aunque ya estaba estructurado en las etapas iniciales del diseño. Un segundo nivel está relacionado con la evaluación cualitativa de la acción, es decir, el estudio sistemático de las percepciones y opiniones de los diversos actores involucrados en el experimento (estudiantes, operadores Jump, maestros y directores de escuela). Esta evaluación también se llevó a cabo una vez que se había completado la acción, y se basó principalmente en instrumentos tales como entrevistas y grupos focales. Por último, pero no menos importante, la acción también fue evaluada, o más apropiadamente, de manera continua (evaluación formativa) con el objetivo de identificar posibles problemas relacionados con su implementación y poder corregirlos. Este monitoreo, principalmente de tipo cualitativo, se implementó recurriendo a una serie de instrumentos (cuestionarios, modelos, formularios) que permitieron recibir reacciones así como una reflexión sistemática y documentada por parte de operadores Jump y, en algunos casos, de alumnos, sobre las actividades realizadas, proporcionando información importante "de contexto" sobre el proceso del experimento.

1 LA EVALUACIÓN DEL IMPACTO Y SUS HERRAMIENTAS

La evaluación del impacto mide el efecto de una intervención en un grupo de objetivo. En este caso, se trata de averiguar si la intervención Jump@School tuvo impacto o no (y si es así, en qué dirección) en el grupo objetivo – estudiantes en riesgo de abandono escolar temprano. Las herramientas principales para esta evaluación fueron dos cuestionarios, uno para recoger los “hechos concretos”, y el otro los “hechos blandos”. Estas herramientas investigaron aquellas variables de riesgo (ya mencionadas en las secciones iniciales de este informe) que representan el “contenido” del impacto, es decir, lo que se midió específicamente. Elementos que podrían potencialmente modificarse por una acción involucrando a los estudiantes por un periodo de tiempo limitado (cinco meses) como grados, la autoconfianza con respecto a la escuela, la definición de objetivos personales, la motivación hacia el aprendizaje, la exclusión de factores estructurales como, por ejemplo, la situación financiera de las familias, o las cuestiones cognitivas específicas que afectan a los estudiantes fueron puntos de atención. La evaluación de impacto fue coordinada por el socio austriaco, ZSI.



📄 El cuestionario de “hechos concretos”

“Hechos concretos” son dimensiones tangibles basadas en datos empíricos en vez de percepciones. En el caso de Jump@School, los datos concretos están representados por los grados promedio de los estudiantes (promedio de calificaciones – GPA). Como es bien sabido, el desempeño escolar es un factor importante para predecir la deserción escolar y, al mismo tiempo, es un factor que puede transformarse en un período relativamente corto de tiempo, por ejemplo, cambiando el estilo de aprendizaje u obteniendo más instrucción en disciplinas específicas. Aquí, la pregunta era, si ha impactado y en qué dirección han evolucionado los grados medios de los estudiantes en la muestra. Para seleccionar la muestra de 120 alumnos en riesgo de abandono escolar prematuro, se recogieron los GPA de todos los alumnos de la escuela al final del año académico 2014-2015, basándose en los criterios de exclusión definidos en el proyecto (por ejemplo, edad y GPA) los participantes fueron escogidos aleatoriamente para la muestra de un conjunto de participantes elegibles. Los GPA de sólo los estudiantes de la muestra (120 por escuela tanto en el grupo de control como en el de tratamiento) fueron recogidos de la administración de la escuela en dos momentos diferentes: a mitad del año académico 2015-2016 (al inicio de la intervención), y al final del curso académico 2015-2016 (al final de la intervención).

Por lo tanto, no era un cuestionario que debían rellenar los participantes, sino una recopilación sistemática de datos secundarios por parte de los investigadores locales con el apoyo de la administración escolar. Los grados en disciplinas individuales fueron promediados, resultando en un GPA de cero a diez. Al final del piloto, se compararon las calificaciones promedio en cada grupo y entre los dos grupos, para analizar si uno o ambos grupos habían mejorado, empeorado o si no se habían producido cambios después de la intervención, en comparación con la situación anterior a su implementación.

📄 El cuestionario de “hechos blandos”

Los “hechos blandos” son dimensiones intangibles que se refieren a actitudes, creencias y sentimientos. Algunos de estos “hechos”, como la motivación para completar la educación, el compromiso con la escuela y de estudio, así como un sentimiento de autoeficacia, son extremadamente relevantes en el campo de la prevención del abandono escolar. Construir un cuestionario sobre “hechos blandos” fue un proceso que requirió tiempo y que precisó de varias fases. Como primer paso, se seleccionaron las dimensiones que se esperaban cambiar debido a la intervención de Jump@School sobre



la base del modelo lógico de intervención, que se estaba desarrollando en ese momento, así como en una revisión de la literatura sobre el abandono escolar y los factores de riesgo relacionados (ver sección sobre "factores generales de riesgo"). Estas dimensiones, correspondientes a los factores de riesgo a ser abordados por la intervención incluyen:

Dimensión 1: Motivación escolar y valoración del aprendizaje en la escuela

Esta dimensión trató de captar la motivación general de los estudiantes para ir a la escuela y aprender y el valor que atribuyen al aprendizaje (¿el estudiante cree o piensa que el aprendizaje es importante y útil?).

Dimensión 2: Deserción

Esta dimensión trató de comprender los sentimientos de los estudiantes con respecto a la "pertenencia" a la escuela, investigando si los estudiantes estaban comprometidos o tendían a renunciar a la escuela.

Dimensión 3: Control de la ansiedad y la incertidumbre

Esta dimensión intentó captar si los estudiantes sufren de sentimientos de preocupación y nerviosismo con respecto a actividades escolares normales, sentimientos que, si son particularmente fuertes, tienen un claro impacto en su deseo de permanecer en la escuela.

Dimensión 4: Compromiso con el aprendizaje

Esta dimensión trató de captar las habilidades de aprendizaje de los estudiantes y su acercamiento personal al logro en la escuela.

Dimensión 5: Compromiso de completar una educación

Esta dimensión trató de captar la intención de los estudiantes de continuar estudiando hasta que obtuvieran su diploma, y el valor que atribuyeron a completar su curso de estudio.

Dimensión 6: Autorregulación y control

Esta dimensión trató de captar la capacidad de los estudiantes para planificar y organizar su trabajo escolar, así como para realizar el seguimiento de su progreso.

Dimensión 7: Autoconfianza con el aprendizaje

Esta dimensión trató de captar la creencia de los estudiantes y el nivel de confianza en su capacidad de entender y lograr buenos resultados en la escuela.

Los ítems del cuestionario, es decir, declaraciones, fueron formulados con referencia a estas siete dimensiones. Estos ítems fueron adaptados al contexto de la investigación de Jump@School a partir de una serie de instrumentos similares científicamente validados a nivel internacional. En su versión final, el cuestionario estaba compuesto por 38 ítems, agru-



pados en seis grupos, a los cuales se les pidió a los estudiantes que respondieran a través de una escala de 5 puntos de "totalmente en desacuerdo" a "de total acuerdo" o "muy probable" a "muy improbable". Una vez desarrollado el instrumento, se probó en inglés en una muestra de jóvenes con características muy similares a las de la muestra seleccionada del experimento. Es decir, seis jóvenes de entre 14 y 17 años, para asegurarse de que todos los artículos fueran comprensibles y que los horarios de administración estuvieran en línea con el tiempo de atención promedio relacionado con este grupo de edad. El cuestionario original, desarrollado en inglés, fue traducido al italiano y al español por investigadores locales y revisado por los directores locales del proyecto, así como por personas externas al proyecto cuya lengua materna era el italiano y el español.

Los cuestionarios fueron dirigidos a todos los estudiantes (grupo de intervención y control), en la medida de lo posible, a través de una encuesta en la web gestionada por ZSI, o a través de una encuesta de lápiz y papel que luego fue ingresada en la plataforma de encuesta en línea por los investigadores locales en dos momentos diferentes: antes y después de la intervención.

Los cuestionarios en los dos momentos (test previo/posterior) y para los dos grupos fueron idénticos, la única diferencia es que el cuestionario test posterior para el grupo de intervención contenía cinco preguntas adicionales directamente relacionadas con las actividades de Jump@School llevadas a cabo durante los cinco meses de duración de la intervención. Dado que Jump@School es un proyecto cuyo objetivo era proponer y probar una intervención capaz de prevenir el abandono escolar prematuro, se consideró como la principal variable dependiente la quinta dimensión del cuestionario "compromiso de completar una educación".

Análisis de datos: un esquema metodológico

Todos los datos recogidos a través de los dos instrumentos principales descritos anteriormente se analizaron a través de técnicas estadísticas descriptivas e inferencias. El primero se utiliza para describir y resumir las principales características del conjunto de datos a través de estadísticas invariadas como la distribución de frecuencias, medidas de tendencia central (media, mediana y modo) y técnicas de dispersión.



Se utilizaron técnicas estadísticas de inferencias para determinar si la intervención de Jump@School tuvo un efecto significativo.

En cuanto al cuestionario sobre "hechos concretos", se realizó un análisis multinivel sobre los promedios de calificación, siendo el estudiante el sujeto y los tres puntos en el tiempo (seis meses antes de la intervención, justo al inicio y al final de la intervención), las mediciones individuales. Se aplicó un diseño de "medidas repetidas", ya que cada sujeto fue sometido varias veces a la medida de una variable dependiente, en este caso el promedio de calificaciones. El análisis se realizó en cada una de las cuatro escuelas por separado. Luego, los promedios de las calificaciones fueron regresados a tiempo (tres niveles), grupo (dos niveles, es decir, tratamiento y control), la interacción de tiempo y grupo, el logaritmo natural del promedio inicial y la interacción entre éste y el tiempo. La

conclusión del procedimiento es un coeficiente para cada variable que permite el cálculo de la tendencia con la que el promedio de calificaciones cambió con el tiempo.

Los ítems del cuestionario de "hechos blandos" se analizaron mediante pruebas-t pareadas para probar las diferencias dentro del grupo; es decir, el cambio del test previo al test posterior para cada grupo individualmente. Para probar las diferencias entre grupos, las diferencias entre el cambio en el grupo de intervención y la diferencia en el cambio en el grupo de control, se llevaron a cabo pruebas-t independientes. La descripción completa de los aspectos metodológicos del estudio y el análisis de datos por ZSI están disponibles en la página web del proyecto www.jumpatschool.eu.



EL CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN: ALGUNAS SOLUCIONES METODOLÓGICAS

Cabe señalar que el cuestionario es un instrumento de autoevaluación que, por naturaleza, conlleva algunas limitaciones. Se adoptaron algunas soluciones para reducir los efectos de las limitaciones planteadas en la medida de lo posible. Estos incluyen, en particular, la posible distorsión de los resultados relacionados con la conveniencia social, es decir, la tendencia de los encuestados a responder a los cuestionarios de una manera que será vista favorablemente por otros, por ejemplo, dando "la mejor respuesta" y adaptarse a la norma en lugar de dar su verdadero y preciso juicio de los temas. Se aseguró a los encuestados que la administración de sus datos sería anónima, y que sus propias respuestas solo serían identificables para el equipo de investigación, que tenía la clave con el nombre y el código del participante. Otro efecto a tener en cuenta fue el de la disonancia cognitiva, por el cual el sujeto investigador (participante), reportó mejoras incluso si no ocurrieron para satisfacer sus propias expectativas con respecto a lo que debería haber cambiado. Para controlar este sesgo a la hora de interpretar los resultados, no se prestó atención únicamente al "cuestionario blando", sino que también se informó sobre una medida más objetiva - el "cuestionario concreto", que refleja el cambio real (en términos de grados).

EVALUACIÓN CUALITATIVA DE LA ACCIÓN

2 Como ya se ha señalado, la estrategia de evaluación de la intervención de Jump@School también se ha beneficiado de una encuesta cualitativa coordinada por el socio del proyecto IVAL que ha conseguido recopilar información de diferentes actores involucrados en los experimentos en escuelas tanto en Italia como en España, después del final de la intervención. Dada la complejidad y la naturaleza "relacional" de la intervención de Jump@School, el equipo del proyecto consideró no limitar la evaluación de impacto a una evaluación altamente estructurada y cuantitativa, como la contra factual. Durante la implementación, surgió una cuestión acuciante sobre el hecho de que, sin una perspectiva más holística de toda la experiencia y sus procesos, una serie de elementos preciosos podrían ser pasados por alto, circunstancia que jugaría un importante papel en la percepción final de los resultados del estudio por parte de los actores involucrados. El objetivo de esta evaluación cualitativa consistió por lo tanto, en "Ampliar el alcance" de la evaluación contra factual para incluir aspectos más "antropológicos", no relacionados con metas o indicadores, que pueden captar elementos del proceso (educativo, emocional, operacional) que se pueden tornar útiles, de entre otras cosas, para desarrollar recomendaciones en el marco de las políticas dirigidas a combatir y prevenir el AET. Fue un cuestionario cualitativo, estructurado en una serie de entrevistas individuales y de grupo, cuyo objetivo era analizar las principales percepciones de la intervención Jump@School desde el punto de vista de los participantes (los estudiantes) y de algunos observadores privilegiados como los operadores Jump, investigadores, directores y profesores. Además, se trató de estudiar las fortalezas y debilidades del experimento. El estudio, en este sentido, se estructuró de tal forma que sólo proporcionó aportaciones generales para discusiones, concediendo a los participantes o entrevistados cierta libertad con referencia a los temas de interés a discutir y la oportunidad de expresar su interpretación de la hechos.



Durante la implementación, surgió una cuestión acuciante sobre el hecho de que, sin una perspectiva más holística de toda la experiencia y sus procesos, se podrían perder una serie de elementos preciosos, hecho que jugaría un papel de importancia en la percepción final de los resultados del estudio por parte de los actores involucrados.

LA EVALUACIÓN FORMATIVA

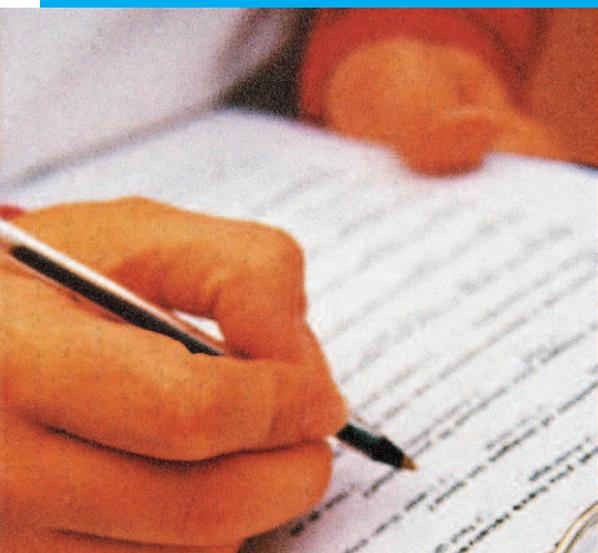
3 A lo largo de la intervención, las actividades se monitorearon constantemente gracias a una serie de instrumentos cualitativos, comunes a todas las escuelas, lo que permitió recoger una serie de registros "escritos" del proceso en todos los contextos experimentales, contribuyendo así a la coherencia de la estructura del estudio de investigación. Los instrumentos son formularios estándar que los operadores Jump, estudiantes o investigadores locales han tenido que llenar en ciertas etapas, como, por ejemplo, después de reuniones individuales de seguimiento. Estos instrumentos, como una especie de cuaderno de bitácora, fueron utilizados durante la intervención para reflexionar y evaluar de forma permanente las percepciones de los distintos actores involucrados en relación con las actividades realizadas, y para asegurarse de que los objetivos de las actividades individuales fueron progresivamente alcanzados o reajustados y al final de la intervención para hacer un balance del contexto en el que se desarrolló la acción. Estos instrumentos se pueden dividir en aquellos utilizados para monitorear las sesiones individuales y las aplicadas a las sesiones grupales.

Instrumentos para la evaluación formativa de las sesiones individuales

El APDI (Acuerdo de Plan de Desarrollo Individual), que como ya se ha señalado, representó el documento principal en todo el experimento en el que el operador Jump

y el alumno establecieron las metas individuales y las actividades a implementar para alcanzar estas metas.

El diario individual del proceso de monitoreo, que fue redactado por el operador Jump después de cada una de las cuatro reuniones individuales de seguimiento, tenía el objetivo de documentar la evolución de cada estudiante, registrando posibles cambios en las metas previamente establecidas, problemas o elementos específicos surgidos durante las reuniones.



Instrumentos para la evaluación formativa de las actividades grupales

→ *El formulario de reacciones del taller* fue rellenado por los estudiantes justo después de participar en cada uno de los tres talleres obligatorios programados en la intervención. En este cuestionario, el alumno expresó su opinión sobre aspectos como la claridad de los objetivos del taller, el nivel de interés del contenido, la satisfacción con respecto a los resultados obtenidos, las fortalezas y debilidades de toda la experiencia.

El formulario de reflexión del taller, rellenado por los operadores Jump tenía como objetivo el de registrar información detallada sobre el funcionamiento de los talleres. Gracias a este instrumento, el operador Jump reflejó y evaluó el nivel de interés y satisfacción de los estudiantes involucrados, con referencia a las nuevas habilidades y actitudes aprendidas, tomando nota de los posibles cambios que se harían para mejorar los siguientes talleres.

→ *La plantilla de monitoreo del experimento*, un cuestionario cualitativo completado mensualmente por los investigadores durante el período de intervención, sirvió como una herramienta de monitoreo para recolectar información sobre el estado actual de implementación, desafíos y preocupaciones que se hayan encontrado durante la implementación que puedan afectar la efectividad de la intervención o que se deben considerar al interpretar los resultados y las soluciones encontradas para superar estos desafíos.



LAS DIMENSIONES Y LOS ELEMENTOS DEL CUESTIONARIO SOBRE “HECHOS BLANDOS”

Dimensión 1

Motivación escolar y valor del aprendizaje en la escuela

V14 generalmente, me gusta ir a la escuela.

V15 Estoy recibiendo una buena educación en mi escuela.

V16 Realmente no me importa la escuela.

V20 Me gusta aprender porque mejoro en la escuela.

V21 Me gusta contarles a otros lo que he aprendido en la escuela.

V24 La mayoría de las cosas que aprendemos en las escuelas son inútiles.

Dimensión 2: Abandono

V17 Siento que no pertenezco a esta escuela.

V19 A menudo siento ganas de abandonar la escuela.

V49 Cuando recibo demasiados deberes, simplemente no los hago.

Dimensión 3: Mantener bajo control la ansiedad y la incertidumbre

V18 La escuela me estresa.

V34 Cuando los exámenes están cerca, me preocupo mucho.

Dimensión 4: Compromiso de estudiar

V22 No me importa tener buenas calificaciones.

V23 Mi trabajo escolar me genera curiosidad para aprender cosas que no se enseñan en la escuela.

V35 En la escuela, sólo trabajo lo suficiente para recibir una calificación de aprobado.

V42 Puse mucho esfuerzo en hacer mi trabajo en la escuela.

V46 Todo lo que hago en la escuela es siempre en el último minuto.

V50 Fuera de la escuela, no pongo mucho esfuerzo en aprender para las clases.

Dimensión 5: Compromiso de completar el curso de estudio

V25 Tengo la intención de permanecer en la escuela hasta que complete mi certificado de estudios.

V26 Tengo la intención de completar un título universitario.

V27 Completar el certificado me preparará para la universidad.

V28 Completar el certificado de fin de estudios significará que los demás me dirán qué debo hacer.

V29 Completar el certificado me ayudará a conseguir un trabajo bien remunerado.

V30 Completar el certificado me permitirá aprender cosas nuevas.

V31 Completar el certificado me dará una sensación de éxito.

V32 Completar el certificado me ayudará a hacer algo positivo con mi vida.

V33 Completar el certificado me hará perder tiempo

Dimensión 6: Autorregulación y disciplina de aprendizaje

V36 Cuando estoy en clase, a menudo pienso en otras cosas no relacionadas con los estudios.

V37 Sigo las reglas en la escuela.

V39 Cuando estoy en clase, sólo finjo que estoy trabajando.

V41 Nunca termino lo que empiezo.

V43 Estudio en casa incluso cuando no tengo una prueba.

V44 Reviso mi trabajo de la escuela por errores.

V45 Si no puedo entender mi trabajo escolar, sigo intentándolo hasta que lo haga.

V47 Si hago mal los exámenes, trabajo más duro la próxima vez.

V48 Antes de comenzar una tarea, hago un plan de cómo lo voy a hacer.

Dimensioe 7: Estudiar la confianza

V38 Me siento bien acerca de quién soy como estudiante.

V40 No puedo rendir bien en la escuela, aunque quiera.

V51 Si lo intento, creo que puedo hacer bien mi trabajo de la escuela.



► Los resultados de la evaluación del impacto

En los párrafos siguientes, se muestra un resumen de los resultados del análisis de impacto basado en los datos recogidos a través de los dos principales instrumentos cuantitativos, es decir, el cuestionario sobre hechos concretos (los grados medios) y sobre hechos blandos (las siete dimensiones analizadas en el cuestionario). Un análisis detallado realizado por el socio ZSI, ilustrado por gráficos específicos para cada dimensión por escuela, está disponible en el sitio web del proyecto www.jumpatschool.eu.

Para cada escuela participante, la información presentada en esta sección intenta responder a las siguientes preguntas principales:

¿Qué cambios se observaron en el grupo de intervención desde el inicio de la intervención hasta el final?

¿Qué tan diferente es este cambio exhibido por el grupo de intervención en comparación con el cambio en el grupo de control?

¿Cuáles son las posibles explicaciones y consideraciones que deben tenerse en cuenta al interpretar los resultados?

1 LOS RESULTADOS DE LOS FACTOS CONCRETOS: VARIACIÓN EN LOS GRADOS MEDIOS

No hay evidencia firme de que la intervención impactó en las calificaciones que los estudiantes alcanzaron al final del año académico. Se obtuvieron pequeñas diferencias a favor del grupo de intervención en dos de las cuatro escuelas, es decir, Malilla (Valencia) e Iglesias (Cerdeña). Este resultado puede ser ocasionado por varios factores, como la duración insuficiente de la intervención, insuficiente intensidad (pocas actividades o asistencia irregular de los estudiantes) o la orientación insuficiente de la intervención para mejorar el grado.

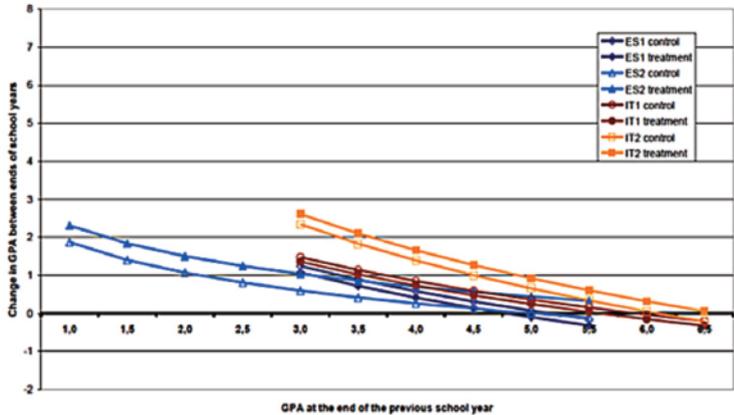
Posibles resultados

Teniendo en cuenta el cambio ocurrido desde el test previo al test posterior, los resultados de cada grupo¹ podrían haber enfrentado uno de los cinco escenarios posibles:

- ☑ Un cambio estadísticamente significativo en la dirección esperada (es decir, una mejora significativa desde el test previo al test posterior).
- ☑ Un cambio insignificante en la dirección esperada (es decir, una mejora desde el test previo al test posterior, aunque no estadísticamente significativo).
- ☑ Ningún cambio (es decir, el test previo e el test posterior fueron iguales).
- ☑ Un cambio estadísticamente significativo en la dirección opuesta (es decir, un empeoramiento significativo desde el test previo al test posterior).
- ☑ Un cambio insignificante en la dirección opuesta (es decir, un empeoramiento desde el test previo hasta el test posterior, sin embargo no es estadísticamente significativo).



The grade point average and its trend change over time
treatment group split into participants and non-participants



2 RESULTADOS DE LOS FACTOS BLANDOS: CAMBIOS EN LAS 7 DIMENSIONES DEL CUESTIONARIO Escuela Juan de Garay (Valencia)

En esta escuela, el impacto de la intervención se sintió más con respecto a la mejora de la técnica de aprendizaje y la disciplina en el aprendizaje. Esto está representado predominantemente por la sexta dimensión del cuestionario suave: "control de la autorregulación". Debido a la intervención, los alumnos que participaron en la intervención mejoraron sus técnicas de aprendizaje: el caso en cuestión es que, muchas veces hacían un plan antes de comenzar una tarea y revisaban su trabajo de la escuela por errores. Además, la intervención mejoró la disciplina del estudiante en el aprendizaje aumentando su compromiso con el aprendizaje; concretamente, por ejemplo, poniendo más esfuerzo en el aprendizaje fuera de la escuela sin importar si tenían una prueba o no. Además, los estudiantes redujeron su tendencia a hacer el trabajo escolar en el último minuto y estaban más decididos a terminar cualquier cosa que comenzaban. Estas marcadas mejoras en las técnicas de aprendizaje y la disciplina en el aprendizaje corresponden al tema de uno de los tres talleres realizados en esta escuela sobre "aprender a aprender". Algunas de las sesiones individuales también trabajaron en estos aspectos. Otro resultado muy importante fue que Juan de Garay es una de las dos escuelas (junto con la de

El impacto de la intervención es determinado por las diferencias de los grupos, es decir, la diferencia entre los cambios del test previo y del test posterior de un grupo comparado con el otro. Esto también puede tomar la forma de un cambio estadísticamente significativo entre los dos grupos - ya sea en el sentido esperado o en sentido contrario al esperado, o de un cambio no significativo, es decir, las diferencias de grupo desde el test previo al test posterior no son estadísticamente significativas.

La mayor mejora se observó en Mallilla, Valencia (ES02), que registró una mejora de alrededor de 0,5 puntos. A primera vista esto no parece mucho, pero si se considera que hubo una mejora de 1 grado en cada otro tema, entonces es bastante considerable.

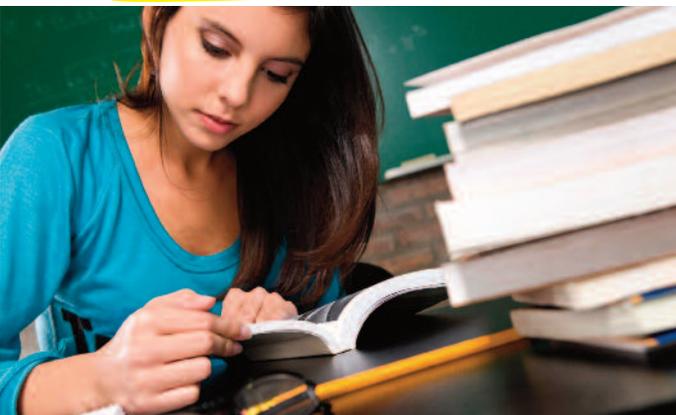
Tortoli) en la que la intervención parece haber tenido un impacto directo en la intención de los estudiantes de obtener un diploma de escuela secundaria (representada por la Dimensión 5 "Compromiso de completar una educación"), considerada como la principal variable dependiente del cuestionario blando.

En dos escuelas de las cuatro, se manifiesta el hecho de que la acción ha influido directamente en la variable más importante en el cuestionario "Compromiso para completar el curso académico".

En este sentido, la intervención parece haber mejorado también la percepción de los estudiantes de los beneficios de completar su educación; esto se puede explicar por el hecho de que creen más firmemente que al completar su certificado de escuela secundaria, ya no se les dirá qué hacer y por lo tanto será más autónomo y adquirirán un concepto de éxito. Por otra parte, la intervención parece haber reducido significativamente los niveles de estrés de los estudiantes de la escuela, así como aumentó de su entusiasmo en decir a otros lo que han aprendido en la escuela - quizás también gracias a los estilos de aprendizaje alternativos e innovadores (comparados con la rutina escolar) a los que han estado expuestos por la intervención. Aunque, como se indica anteriormente, los estudiantes parecen haber mejorado en sus habilidades de aprendizaje, todavía hay una indicación de que no les importa las buenas calificaciones y sólo trabajan lo suficiente como para aprobar. Sin embargo, teniendo en cuenta que los estudiantes elegidos para participar en la intervención fueron los estudiantes "más pobres" con respecto a sus calificaciones, poniendo todos sus esfuerzos en sólo aprobar más que en sobresalir, si bien no es necesariamente un resultado negativo.

Escuela de Manilla (Valencia)

También en la escuela de Malilla, la intervención tuvo el mayor impacto en las técnicas de aprendizaje de los estudiantes y la disciplina en el aprendizaje representada por la



sexta dimensión del cuestionario blando "Autorregulación y control", en particular con respecto a la capacidad de los estudiantes para hacer un plan antes de comenzar una tarea, estudiar en casa incluso cuando no tenían una prueba, y también, la tendencia a ter-

minar lo que comenzaron. Al igual que en la otra escuela española, se dedicó especial atención a "aprender a aprender" a través de los talleres y reuniones individuales. Otro hallazgo interesante es que la intervención en esta escuela parece haber disminuido la valoración de los estudiantes de lo que se les enseña en la escuela demostrado por su mayor inclinación a la hora de encontrar útiles las cosas aprendidas en la escuela después de la intervención. Si establecemos la hipótesis de que el currículo escolar en España no es muy estimulante (una hipótesis que debería estar científicamente probada), entonces este resultado sugiere que la intervención puede haber estimulado y aumentado la conciencia crítica de los estudiantes. Además, es posible que debido a que los métodos y técnicas educativas de la intervención pueden haber sido percibidos como más dinámicos e innovadores en comparación, podrían haber comenzado a cuestionar la utilidad de las técnicas tradicionales de aprendizaje escolar.

Al igual que en Juan de Garay, la intervención parece haber tenido un impacto positivo en la reducción de los niveles de estrés escolar, mientras que parece no haber influido directamente en los ítems relacionados con el compromiso de completar una educación (Dimensión 5).

Escuela IPSAR (Tortolì, Cerdeña)

En esta escuela, el impacto positivo más significativo se registró en relación con la quinta dimensión del cuestionario suave: "Compromiso de completar una educación". Además de la escuela de Juan de Garay en Valencia, esta fue la única escuela que mostró un impacto directo de la intervención en la variable dependiente principal del cuestionario blando: el compromiso de completar su certificado de escuela secundaria. La intervención parece haber aumentado también la motivación de los estudiantes hacia la educación superior (universidad) y la percepción de que hacerlo aumentaría su sentido de autonomía y el sentido del éxito. En esta escuela, la intervención parece

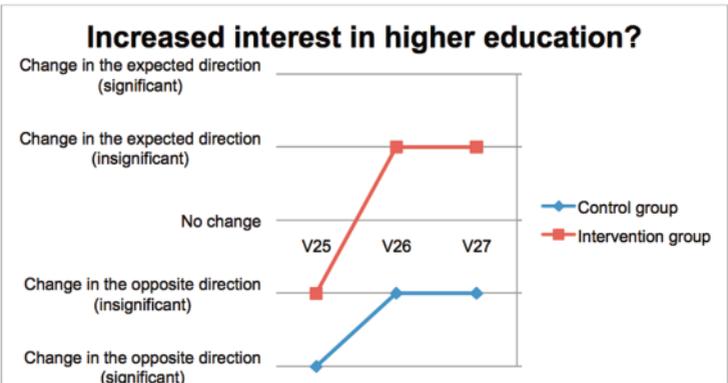


En España, las principales mejoras están relacionadas con la dimensión "Autorregulación y control", que incluye elementos relacionados con los estilos de aprendizaje y la disciplina en el aprendizaje

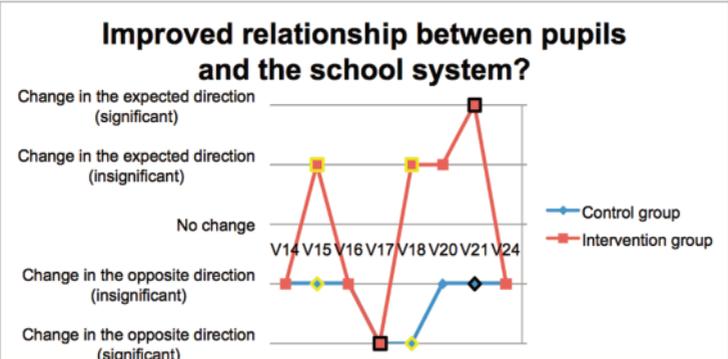
haber aumentado la conformidad de los alumnos con las reglas de la escuela y la concentración durante las clases. A diferencia de las dos escuelas españolas donde el nivel de estrés escolar de los estudiantes disminuyó como resultado de la intervención, en esta escuela, la intervención parece no haber tenido ningún impacto en este tema directamente. Sin embargo, al mismo tiempo, parecía aumentar el nivel de ansiedad de los estudiantes asociados con las pruebas. Simultáneamente, los participantes de la intervención se sintieron menos afiliados a la escuela que pertenecieran a la escuela después de la intervención. Esto podría deberse a un aumento de la ansiedad o su creciente gusto por las formas alternativas de aprendizaje experimentado a través de la intervención Jump@School o el conocimiento recién adquirido, otras posibilidades están disponibles fuera de la escuela. Por ejemplo, los talleres realizados, los laboratorios de fotografía o los laboratorios de pesca guiada, dieron a los estudiantes una visión del mercado de trabajo. Estos talleres podrían haber proporcionado a los estudiantes modelos de conducta que, por ejemplo, tuvieron éxito sin tener que completar la educación formal. Al mismo tiempo, la motivación escolar de los estudiantes y la valoración del aprendizaje aumentaron, demostrada por los participantes del grupo de intervención; hay mayor tendencia a estar más en desacuerdo que no les importa la escuela, y más fácilmente de acuerdo en que les gusta ir a la escuela, obtienen una buena educación en su escuela y les gusta aprender porque mejoren.

Escuela G. Ferraris (Iglesias, Cerdeña)

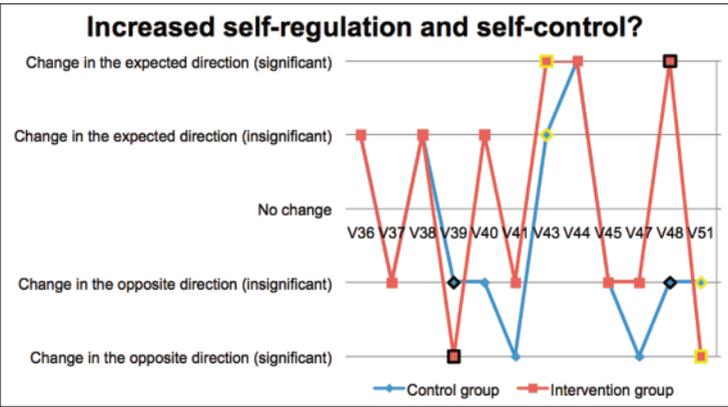
Los resultados de la escuela de Iglesias son los más controvertidos. Por un lado, la intervención parece haber mejorado la apreciación o valoración de la escuela por parte de los estudiantes, y parece haber traído una mejora limitada en las calificaciones de los estudiantes del grupo de intervención. Por otra parte, la intervención parece haber tenido un efecto negativo en el sentimiento de pertenencia de los alumnos a la escuela y, en consecuencia, también en su motivación para completar su curso. De hecho, parece que en esta escuela, los estudiantes no perciben ningún beneficio derivado de obtener su diploma de escuela secundaria a parte de un sentido de éxito. Y aún así, no parecen dispuestos a trabajar más para alcanzar este objetivo. En comparación con los resultados de las otras escuelas de intervención, los resultados de esta escuela se destacan como los resultados más negativos. Cabe señalar que la situación socioeconómica en la zona de Iglesias, donde se encuentra la escuela, es particularmente crítica. Este contexto de profunda incertidumbre puede haber influido en los sentimientos de los estudiantes hacia su curso de estudio, sabiendo muy bien la realidad que les espera después de la escuela.



There were no significant group differences in any of the three items representing an increased aspiration to go to college.



In three out of the eight items measuring the change in the relationship between pupils and the school system, the intervention group shows significant improvement compared to the control group.



Of the items measuring self-control or self-regulation, the intervention group showed a significant improvement in two: 'I study at home even when I don't have a test' and 'before I start an assignment, I make a plan of how I am going to do it'.

These graphs presents the results, at a group (intervention vs control) level, of the impact analysis as according to the objectives and outcomes of the Logic Model of Intervention. Please refer to the tables at pages 68 and 69 for the complete list of the items.

3 RESULTADOS RELATIVOS A LOS ELEMENTOS ESPECÍFICOS RELACIONADOS CON LA EXPERIENCIA JUMP@SCHOOL

El cuestionario completado por el grupo de intervención incluyó 5 ítems que investigaban la satisfacción y experiencia de los estudiantes en la participación del proyecto. En general, los resultados muestran un cuadro positivo, particularmente en el contexto español:

"En general, las actividades del Jump@School fueron divertidas":

La mayoría de los participantes (87,58%) estuvo de acuerdo (41,18%) o estuvo muy de acuerdo con (46,41%) con esta declaración. Esta tendencia fue particularmente evidente en España. Ningún participante expresó un fuerte desacuerdo con esta declaración, y sólo una persona no estuvo de acuerdo con esta declaración.

"El proyecto Jump@School me ayudó a aprender a estudiar":

Esta declaración presentó la mayor variedad de respuestas, con el 35,29% de los participantes que no estuvieron de acuerdo ni en desacuerdo con esta afirmación. Sin embargo, más de la mitad de los participantes (55,56%) estuvo de acuerdo (32,03%) o estuvo muy de acuerdo (23,53%) con esta declaración. También en este caso, los participantes españoles contestaron más de acuerdo o muy de acuerdo con esta declaración en comparación con los participantes en las escuelas italianas.

"El proyecto Jump@School me ayudó a ganar confianza en mí mismo":

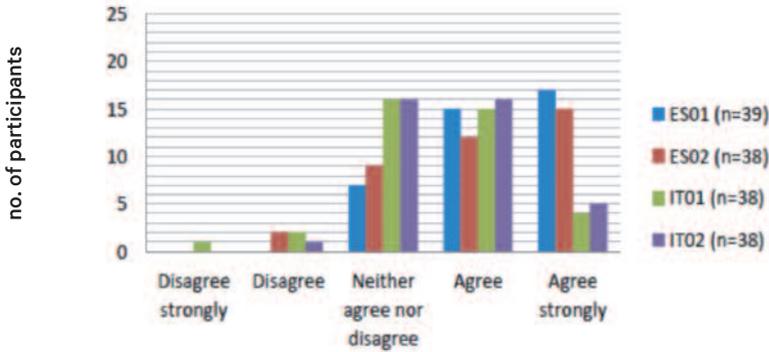
Al igual que con los dos ítems anteriores, la mayoría de los participantes (64,71%) estuvo de acuerdo (37,91%) o muy de acuerdo (26,08%) con esta declaración mientras que el 31,37% de ellos no estuvo de acuerdo ni en desacuerdo. En este caso también, los estudiantes de las escuelas españolas estuvieron más de acuerdo o muy de acuerdo con esta declaración en comparación con los de las escuelas italianas.

"Jump@School me ayudó a desarrollar metas para mi futura vida profesional":

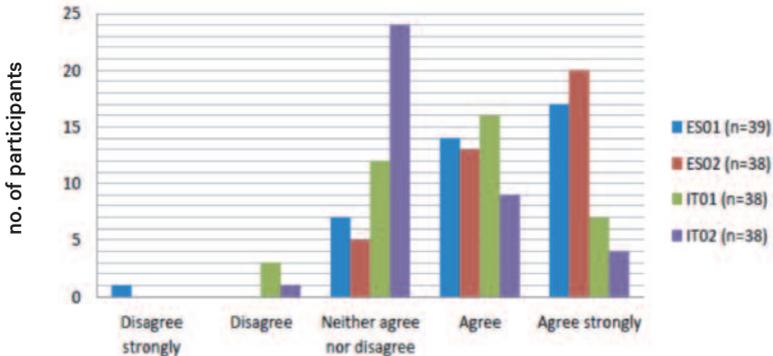
Una vez más, la mayoría de los encuestados estuvo de acuerdo o muy de acuerdo con esta afirmación (65,36%), y alrededor del 31% de los participantes no estuvo de acuerdo ni en desacuerdo con este punto.



The Jump@School project helped me to gain confidence in myself



The Jump@School project helped me to develop goals for my future professional life



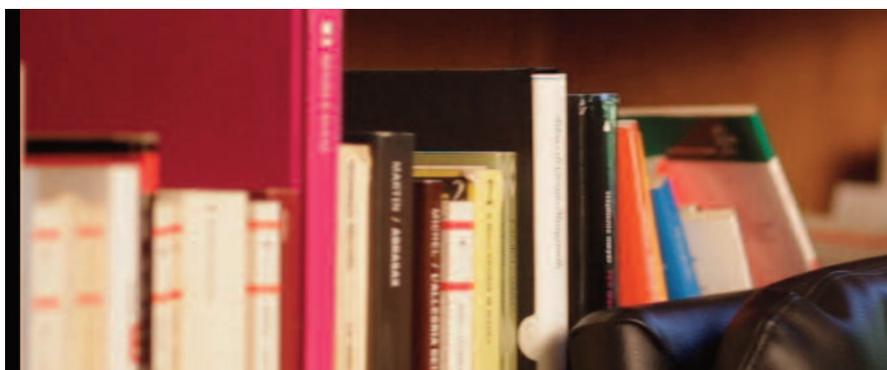
"A través de las actividades de Jump@School, estoy más motivado para el trabajo escolar":

Este ítem experimentó el nivel más alto de desacuerdo en comparación con los otros cuatro ítems con un 10,46% de participantes que estaban en desacuerdo o en muy desacuerdo con esta declaración. En general, sin embargo, más de la mitad de los estudiantes (57,52%) estuvo de acuerdo (28,10%) o estuvo muy de acuerdo (29,41%) con este ítem, mientras que aproximadamente el 30% no estuvo de acuerdo ni en desacuerdo.

► Lo que nos dicen los resultados...

Los resultados de esta evaluación del impacto, que en algunos casos han ido en sentido opuesto al esperado, proporcionaron la oportunidad para una reflexión honesta y fructífera sobre diversos aspectos metodológicos y operacionales del estudio y la propia intervención, que eran muy complejas y limitadas por el presupuesto de la convocatoria de propuestas y los requisitos operativos. Estas reflexiones permitieron capitalizar las lecciones aprendidas y la consideración de las mejoras al estudio a partir de la conciencia adquirida.

El "informe de las lecciones aprendidas", disponible en el sitio web del proyecto www.jumpat-school.eu detalla las limitaciones y desafíos del estudio, así como las lecciones aprendidas. A



continuación, se resumen las principales cuestiones que se determinaron en el momento de la evaluación, algunas de las cuales también fueron confirmadas por la evaluación cualitativa y que pudieron tener un impacto en los resultados, que pueden ser descritas como:

📦 La complejidad del fenómeno y la relación entre variables independientes y dependientes

El abandono escolar temprano es un fenómeno extremadamente complejo cuyas causas varían de estudiante a estudiante. Esta complejidad implicaba cierta dificultad para establecer una relación directa entre la variable independiente (la intervención) y las variables dependientes (GPAs y los ítems del cuestionario sobre "hechos blandos").

📦 Duración de la acción

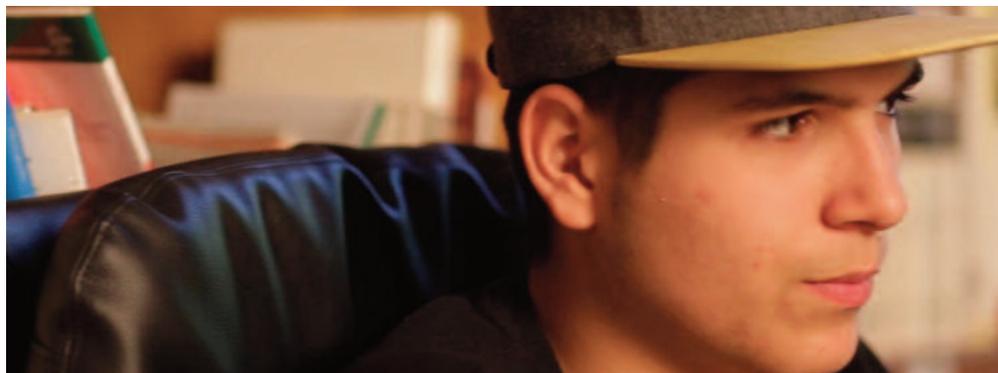
Mejorar la autoestima y la motivación de los estudiantes, una habilidad blanda, fue uno de los resultados esperados en el modelo de intervención de la escuela Jump@School que se alimentó de la meta principal del proyecto de reducir el abandono escolar temprano.

Con independencia de la mejora de algunas habilidades cognitivas como las matemáticas que

pueden ser trabajadas de manera enfocada en un tiempo relativamente corto, una mejora en las habilidades blandas implica un enfoque más holístico y en profundidad que, para producir un cambio significativo, necesita tiempo. Los cinco meses de duración de la intervención pueden haber sido insuficientes para influir en algunos factores de riesgo considerados en la intervención de Jump@School, como la baja autoestima.

📦 Carga de trabajo de los equipos locales

A pesar de la cuidadosa organización y asignación preliminar del trabajo en el campo (incluyendo sesiones de entrenamiento para inve-



stigadores y operadores Jump), la complejidad de la intervención y una serie de acontecimientos imprevistos, desafortunadamente comunes en situaciones experimentales, repercutieron en la carga de trabajo de los equipos locales, lo que a su vez pudo haber tenido un efecto negativo en la calidad de ejecución de la intervención. Tales acontecimientos incluyen, por ejemplo, el hecho de que en España sólo era posible tener un solo investigador para ambas escuelas, en lugar de uno para cada escuela como en Italia - por lo tanto, los operadores españoles apoyaron en el cumplimiento de algunas tareas del investigador.

📦 El tiempo de intervención

El pilotaje de Jump@School se implementó en Italia en el segundo semestre del año escolar 2015/2016. Esto se tradujo al segundo y tercer trimestre del mismo año académico en España. Este período se

puede considerar difícil porque los estudiantes se centran en la preparación para sus exámenes del final del año. Como toda la intervención se comprimió en 5 meses, esto significó que un buen número de actividades se llevaron a cabo durante un tiempo considerablemente corto; todas estas actividades fueron adicionales a las actividades habituales de los estudiantes, por lo tanto, aumentando considerablemente su carga de trabajo y presión y podría haber contribuido a los resultados inesperados. Además, el hecho de que algunas de las actividades de la intervención también se llevaron a cabo durante las horas ordinarias de la escuela puede haber tenido un impacto en el rendimiento de los estudiantes, esto significa que los participantes podrían haber perdido algunas actividades académicas directas importantes. Cabe señalar también que la administración del test posterior coincidió con el final del año escolar en el que los alumnos se estaban preparando para exámenes o estaban en proceso de tomarlos. Posteriormente, en este tiempo los estudiantes suelen caracterizarse por niveles elevados de estrés y ansiedad que presumiblemente aumentó por tener que completar el test posterior durante este período, lo que podría haber ocasionado resultados más negativos de lo esperado.

▣ La auto-selección del grupo de intervención a través del abandono de la intervención o la negativa a participar en todo

La auto-selección surge cuando la composición del grupo se determina por elección y no por casualidad, lo que afecta la representatividad de la muestra y la validez de los resultados. Esto se debe, por ejemplo, a los participantes seleccionados que se niegan a participar en la intervención (no tomadores) o que abandonan la escuela después de haber participado en algunas partes de la intervención. En España, el número de no tomadores fue considerablemente alto, mientras que en Italia fue importante el número de abandonos de la intervención. Se comprobó en los datos si estas formas de desgaste post-asignación fueron sistemáticas o no. Los datos dieron una imagen mixta a este respecto. En dos escuelas los estudiantes más “pobres” llevaron a cabo la intervención, en uno los mejores estudiantes la hicieron, y en el último, los estudiantes más “pobres” comenzaron el programa pero después abandonaron. Como resultado, no se puede confirmar que esta auto-selección tuvo un impacto en el resultado.

▣ Problemas relacionados con el cuestionario de autoevaluación

La efectividad del cuestionario como instrumento de estudio conlleva algunas limitaciones. Como es un instrumento de autoevaluación, los participantes pueden, por ejemplo, haber sobrestimado sus habilidades y actitudes en el test previo y debido a una mayor auto-reflexión, posiblemente causada por la intervención, podrían haber estado en una posición mejor para calificar estos aspectos con más precisión en el test posterior, mostrando así un cambio negativo o empeoramiento desde el test previo hasta el test posterior. Además, el cuestionario de

autoevaluación utilizó una escala de 5 puntos para la evaluación, que podría haber sido demasiado compleja para el grupo objetivo. También surgieron complicaciones al traducir artículos del inglés a los idiomas locales y al hecho de que los cuestionarios no fueron probados en los idiomas locales.

▣ Maduración

Otro factor que podría haber influido en las respuestas de los participantes con respecto al cuestionario blando es la maduración. El grupo de edad de los participantes fue entre 14 y 17 y las dos mediciones fueron tomadas cinco a seis meses de diferencia. Para tal grupo de edad, muchos cambios en las actitudes ocurren en períodos relativamente cortos de tiempo. Sin embargo, vale la pena destacar que el hecho de que todos los participantes envejecieron de cinco a seis meses limitó posibles distorsiones causadas por este factor.

▣ Estandarización

A pesar de que el modelo lógico de intervención tornó más fácil diseñar una intervención que fuera lo más estandarización posible para todas las escuelas, algunos ajustes inevitables a los variados contextos locales hizo con que las actividades no fueran totalmente idénticas, tornando la comparación entre escuelas y países difícil.

▣ Intercambio parcial de información

Debido a una experiencia previa y la experiencia de diferentes estudios en la área de educación, que apuntan al hecho de que los maestros pueden tratar a un niño diferente si se les dice un hecho (existente o inexistente) sobre el estudiante que a su vez podría afectar su desempeño en la escuela (efecto Rosenthal), se decidió cegar parcialmente a los maestros desde el punto de vista de los detalles de la intervención, por ejemplo, el objetivo de la intervención, cómo fueron elegidos los participantes, etc. (para más detalles sobre este aspecto, véase el párrafo sobre los resultados de la evaluación cualitativa). Sin embargo, se observó que este cegamiento causó resistencia de los profesores en algunas de las escuelas en la medida que algunos maestros directa y activamente disuadían a los participantes de tomar parte en las actividades de la Jump@School. Por lo tanto, no se puede descartar que el conocimiento de los profesores sobre la participación de los estudiantes en la intervención pudiera haber afectado sus resultados en términos de GPA.



► Los resultados de la evaluación cualitativa

La información recogida a través de esta encuesta cualitativa permitió situar la experiencia Jump@School en contexto y entenderla desde todas las perspectivas, incluyendo todos aquellos elementos de proceso e interacción que, necesariamente, son difíciles de captar utilizando instrumentos estandarizados y cuantitativos. Todos los actores involucrados en el experimento fueron entrevistados y tuvieron la oportunidad de compartir sus percepciones sobre las fortalezas y debilidades del proyecto. En el sitio web del proyecto www.jumpatschool.eu se puede consultar el informe "Encuesta en la escuela", que incluye una descripción detallada de los métodos, los grupos de destinatarios implicados en Italia y España y los resultados detallados realizados por el socio IVAL.

CONSIDERACIONES EXPRESADAS POR OBSERVADORES PRIVILEGIADOS

(Operadores Jump, investigadores, profesores y directores)

Durante las entrevistas individuales y grupales, se pidió a un grupo de observadores privilegiados que discutieran y compartieran las principales fortalezas y debilidades que en su opinión mostró la intervención de Jump@School. Más específicamente, la discusión se centró en los tres temas principales: el contenido de la intervención, el papel de los operadores Jump y las reacciones de los estudiantes a la intervención.

► LAS PRINCIPALES FORTALEZAS DE LA INTERVENCIÓN JUMP@SCHOOL ◀

1. El contenido

→ En general, Jump@School fue considerado una acción sólidamente estructurada, con requisitos previos válidos y sostenibles para la implementación de una experiencia piloto que tenga un impacto potencial en los estudiantes involucrados, aunque no inmediatamente observable.

→ Una de las principales fortalezas fue sin duda el tema de la intervención en sí, es decir, la prevención del abandono escolar prematuro, cuestión de gran importancia en todas las escuelas participantes. Los proyectos que promueven estrategias de acción innovadoras sobre este tema son considerados por las escuelas como un valor añadido, junto con el hecho de que a menudo las escuelas carecen de los recursos e instrumentos necesarios para llevar a cabo de manera autónoma acciones significativas y bien estructuradas.

→ Se consideró que la acción había identificado bien las "necesidades especiales" de los estudiantes involucrados, y el antídoto resultó ser efectivo. Esto implicó la concesión de amplias oportunidades de escucha, intercambios y orientación tanto a través de sesiones individuales como grupales.

→ Uno de los aspectos más positivos señalados fue que las actividades se desarrollaron para posibilitar el trabajo con estudiantes de diferentes niveles (personal, motivacional, asociativo y relacional) a través de un enfoque dual, permitiendo así la integración del aprendizaje grupal y las fases de reflexión individual.

→ Un aspecto que fue particularmente apreciado - especialmente en Cerdeña - fue la participación de la zona local en las actividades propuestas a los estudiantes, un aspecto que permitió a los estudiantes conocer el contexto socioeconómico en el que viven y comprender mejor el elemento de continuidad entre el sistema educativo y el mundo del empleo.

→ El desarrollo dinámico de actividades, tanto en la escuela como fuera de ella, permitió mantener la atención constante de los estudiantes e interrumpir la rutina escolar fue considerado un elemento positivo.

→ Todos los participantes en las discusiones también estuvieron de acuerdo con la expansión potencial de la acción para acomodar a más estudiantes. Esto se debe al hecho de que muchas de las necesidades y problemas identificados en la muestra seleccionada pueden estar relacionadas con la mayoría de los estudiantes en las escuelas involucradas.

2. El papel de los operadores Jump

Con respecto a la percepción de la figura de los operadores Jump, todos los entrevistados compartieron un **fuerte entusiasmo por el trabajo realizado por estos profesionales**. Cabe señalar que su selección fue uno de los elementos clave de todo el proyecto. Los operadores Jump fueron descritos como educadores jóvenes calificados y confiables, que lograron establecer

una fuerte relación de confianza con los estudiantes, estar siempre disponibles y asegurar la discreción necesaria. Además, desempeñaron un papel esencial de mediación entre las necesidades educativas de las escuelas y las del experimento, desempeñando un papel en la mitigación de fricciones potenciales.

Tanto en Cerdeña como en Valencia, el debate también se centró en la contribución potencial que estos profesionales pueden inyectar en el sistema escolar, si los recursos les permitieran participar de forma permanente. Gracias a sus habilidades transversales (en el campo de la educación, la psicología, la comunicación y la gestión), los operadores Jump fueron descritos como los perfiles ideales para proporcionar apoyo y orientación a los estudiantes, que las escuelas no siempre pueden otorgar a través de sus enfoques tradicionales.

3. La reacción de los estudiantes a la intervención

La mayoría de los testigos estuvo de acuerdo en que los estudiantes estaban entusiasmados y dispuestos a participar en el proyecto. Como comprobaron los operadores Jump, los estudiantes participaron de manera entusiasta y consistente en todas las actividades, proporcionando un alimento significativo para reflexionar sobre las limitaciones de los modelos educativos basados exclusivamente en la enseñanza tradicional. La estrecha relación establecida con los operadores Jump se consideró clave para el éxito de las actividades. Algunos maestros también señalaron que habían notado un menor nivel de conflicto entre los estudiantes que participaban en la acción. En Valencia, después de participar en la intervención, los alumnos parecían más dispuestos a asistir a la escuela, sugiriendo un impacto positivo del proyecto en su motivación, si no directamente en su compromiso de estudiar.

▶ LOS PRINCIPALES PROBLEMAS DE LA INTERVENCIÓN ESCOLAR ◀

Durante las diversas sesiones de discusión con los "observadores privilegiados", surgieron dos problemas principales de la intervención de Jump@School, esto es, las limitaciones intrínsecas del modelo experimental y la duración de la acción.

→ Las limitaciones intrínsecas del enfoque contra factual

El enfoque contra factual establece una serie de limitaciones metodológicas para poder controlar algunas variables confusas que pueden haber "contaminado" los resultados de la evaluación. En particular, se mantuvo un cierto grado de confidencialidad con referencia a algunos elementos del experimento, como el proceso de selección de los

alumnos, el objetivo específico de la intervención (qué se mediría exactamente) y el objetivo principal del estudio (prueba de un modelo que puede tener un impacto positivo en el abandono escolar).

Mientras que los directores fueron informados de todos los detalles del proceso, los profesores, los padres y los estudiantes solo tenían acceso a la información general. Por la misma razón, los profesores y las familias no se involucraron operativamente en la acción, para otorgar a los estudiantes una mayor libertad de expresión y confidencialidad. Mientras que en algunos contextos estos enfoques fueron aceptados precisamente como estaban destinados a ser, es decir, intrínsecos al diseño del estudio de investigación, la resistencia fue testigo en otros. La cuestión central planteada por operadores Jump con respecto a esta resistencia fue que la participación parcial de las escuelas pudo haber tenido un impacto negativo en el nivel de cooperación otorgado a la acción. La mayoría de los entrevistados sugirieron que el diseño participativo de las actividades habría sido la estrategia ideal para adoptar. Los operadores Jump reportaron varios episodios en los que algunos profesores, particularmente en Cerdeña, no estaban dispuestos a permitir que los estudiantes participaran en las actividades. Por esta razón, los operadores Jump plantearon algunas dudas acerca de la adecuación de este diseño experimental. Otra preocupación destacada por algunos profesores -la opinión explícitamente rechazada por otros profesores- fue que mantener a los estudiantes en la oscuridad con respecto a cierta información (es decir, criterios para la selección de los estudiantes) planteó cuestiones éticas que llevaron a algunos estudiantes a renunciar a participar en el experimento. En contraste, los operadores Jump no identificaron este problema con los estudiantes con los que trabajaron. En Valencia, el personal de la escuela estaba menos preocupado por el escaso intercambio de información sobre la acción; sin embargo, se señaló que la participación de maestros y estudiantes podría haber aumentado potencialmente la efectividad de la intervención misma.



→ El período de implementación de la intervención

Una segunda cuestión tenía que ver con el marco de tiempo de la intervención, tanto en términos de duración como del período elegido.

En Cerdeña, el mayor problema se presentó al armonizar el calendario de las actividades de Jump@School con el de las horas normales de las clases. Aunque algunos ajustes resultaron ser necesarios y algunos obstáculos se cumplieron durante la fase inicial de implementación, sólo se produjeron pequeñas superposiciones específicas, gracias en parte al apoyo y flexibilidad de los operadores Jump. No obstante, algunos profesores señalaron algunos temas como el de organizar las actividades en días de semana fijos implicaba el renunciar a algunas disciplinas. Esto fue especialmente cierto en Cerdeña, donde las actividades se llevaron a cabo durante las horas normales de la escuela. Además, parece que no se ha tenido en cuenta el programa de actividades en relación con las otras actividades extracurriculares de la escuela, ni el hecho de que el periodo fue particularmente estresante para los estudiantes, ya que coincidió con las pruebas del segundo trimestre y el final del año escolar. En Valencia, la superposición entre el programa regular escolar y el pilotaje de Jump@School no representó un problema, sobre todo porque las actividades se llevaron a cabo durante algunas horas de tutoría que ya estaban incluidas en el horario escolar. Con respecto a la duración de la intervención, todos los participantes señalaron que, en el caso de una segunda edición del proyecto, debería considerarse un período de tiempo más largo para la implementación de la intervención; por ejemplo, un año escolar completo, para asegurar un despliegue de actividades más transparente y eficiente y un trabajo cada vez más estructurado sobre los estudiantes, evitando así posibles conflictos con el sistema escolar.

CONSIDERACIONES EXPRESADAS POR LOS PARTICIPANTES

(estudiantes del grupo de intervención)

Durante las entrevistas de grupo, se pidió a los estudiantes que compartieran sus impresiones en relación con cuatro temas principales: consideraciones sobre las actividades desarrolladas durante los cinco meses de intervención, su relación con los operadores Jump, su relación con los colegas que participaron también en la acción, y por último, si y de qué manera ellos sentían que la participación en el proyecto los había cambiado.



“Esta experiencia me ha hecho menos tímido y más seguro de mi mismo.”

1) Las actividades

Ambos los estudiantes, italianos y españoles, describieron la experiencia como interesante y emocionante, expresando su interés en participar en una segunda, más avanzada, versión del proyecto, con la posibilidad de además incluir actividades cada vez más diversificadas, con un horario semanal más intensivo y más largo, también para ser llevado fuera de la escuela.

En Cerdeña, los estudiantes parecen haber apreciado particularmente actividades que implicaron la presencia de profesionales que trabajan en el área local. También se apreciaron las actividades individuales de tutoría, especialmente porque los estudiantes se sentían a gusto hablando sobre las dificultades personales con los operadores Jump en forma individual. Según el grupo entero de estudiantes entrevistados desde Valencia, la acción fue una excelente oportunidad para ampliar experiencias innovadoras, adquirir nuevas habilidades y recibir contenidos que no están contemplados en el currículo escolar tradicional. También fueron muy apreciadas las actividades del grupo relacionadas con las discusiones sobre el futuro de los estudiantes y las sesiones en las que los participantes se conocieron mejor.

2) Relación con los operadores

Todos los estudiantes que aceptaron ser entrevistados estaban fascinados con los operadores Jump, figuras descritas como brillantes al conducir las actividades de grupo, así como de mente abierta y listas para escuchar sus problemas personales y sus expectativas. Los estudiantes estaban de acuerdo en que los operadores Jump servían como figuras de referencia, y que les agradecería una participación permanente de estos ope-

“
J@S fue útil para descubrir nuevos aspectos de mi mismo.
 ”

“
Gracias a esta nueva experiencia, yo gané el coraje para luchar
 ”

“
J@S fue una experiencia que gustaría de repetir.
 ”



radores en el sistema escolar. Los estudiantes de todas las escuelas se sintieron respetados y bienvenidos y han atribuido la calidad de esta relación no sólo a la personalidad y habilidades de los operadores Jump, sino también a la diferencia percibida entre estos profesionales y profesores, psicólogos u otros profesionales ya involucrados en las escuelas. Por otra parte, los estudiantes indicaron que encontraron apoyo concreto en los operadores Jump, cuando no estaban seguros sobre qué decisiones tomar, y, como consecuencia, se sentían más seguros y positivos en el ambiente escolar. Gracias a estos intercambios con los operadores Jump, fueron capaces de descubrir las habilidades y los lados de sus personalidades que no habían reflejado antes.

3) La relación con sus compañeros que participan en la intervención

Los estudiantes de las escuelas italianas describieron el "grupo de trabajo" como compuesto de gente amable, pero en algunos casos también grosero. En ambas escuelas italianas, los estudiantes dijeron que continuaban interactuando con personas que conocían más. El hecho de que las actividades tendían a organizarse en grupos intercambiables de estudiantes probablemente jugó un papel que llevó a este resultado.

Sin embargo, el hecho de que una relación fuerte no se desarrolló durante la implementación de las actividades no afectó negativamente la opinión de los estudiantes sobre las actividades del grupo y el proceso de compartir esta experiencia con otros estudiantes de su escuela ha ayudado a los participantes a ser menos tímidos y a abrirse. Los estudiantes de las escuelas españolas, por el contrario, describieron un ambiente grupal muy agradable. Dijeron que estaban entusiasmados por haber tenido la oportunidad de conocer gente nueva de la escuela, con la que se mantuvieron en contacto también después del final de las actividades. Además, notaron el creciente apoyo y cooperación que se estableció en el grupo, también entre aquellos que no se conocían desde el principio. Se observó que la mayoría de los estudiantes prefirieron pasar más tiempo con este nuevo grupo que con sus compañeros habituales.

4) Cambios personales

La mayoría de los estudiantes de las escuelas italianas dijeron que participar en esta experiencia les ayudó a ser menos reservados y sentirse más relajados; sin embargo, informan que la intervención no habría producido un cambio significativo a nivel personal. Por otro lado, en España la mayoría de los estudiantes declaró que la intervención mejoró significativamente su capacidad de comprender y analizar algunos problemas personales, tomar decisiones y afrontar desafíos sin temor al fracaso. Los estudiantes también describieron un sentimiento de energía positiva y bienestar a lo largo de las actividades del piloto, que en su opinión se estructuró de tal manera que produjera un proceso de maduración interna.

Si los operadores Jump funcionaran permanentemente en las escuelas, sería muy útil para muchos de nosotros

Los operadores Jump me han hecho sentir sereno y seguro de mí mismo



► Conclusiones y recomendaciones



El abordaje metodológico de Jump@School:

Luces, sombras y lecciones aprendidas en los tres años de implementación

Jump@School ha tenido la oportunidad de observar, experimentar y sacar conclusiones sobre la efectividad de una intervención enfocada a prevenir el abandono prematuro recurriendo a un riguroso enfoque metodológico, con el fin de identificar sus efectos (positivo, negativo, neutro). Las siguientes conclusiones deben contribuir para la planificación futura de los proyectos y acciones centrados en el mismo objetivo, teniendo en cuenta las limitaciones, las circunstancias y las lecciones aprendidas en Jump@School.

Políticas escolares y acciones dirigidas a combatir el abandono escolar: ¿cuál es el legado de la experiencia de Jump@School?

Los resultados de las evaluaciones y los intercambios que tuvieron lugar antes, durante y después de la intervención han puesto de relieve algunos elementos recurrentes que nos permiten apoyar la validez de los principios pedagógicos en los que se basó el modelo Jump@School para evitar el abandono escolar. Además, se aprendieron lecciones importantes sobre los contextos estructurales en los que se podrían implementar acciones similares en el futuro.



1

En la entrevista y la figura del operador Jump

→ La presencia del “operador Jump” es confirmada como una necesidad sentida por los estudiantes, los directores, los profesores y los operadores de la escuela. En la actualidad, en los sistemas escolares italiano y español no existe un espacio reconocido e institucionalizado en el que los estudiantes puedan tener acceso a un mentor que los guíe y los apoye en su camino de desarrollo; no se limita a la educación sino más allá del estudio. La “crítica” que expresaron varias partes tiene que ver con el hecho de que los operadores Jump estaban presentes en las escuelas durante un período de tiempo excesivamente corto, y no para todos;

→ Una cuestión abierta de gran relevancia es la del equilibrio entre acciones “dentro y fuera de la escuela” en acciones dirigidas a prevenir el abandono escolar temprano. Durante el proyecto Jump@School, tanto en Italia como en España, se inició un debate sobre cómo los operadores Jump y las actividades que propusieron deberían relacionarse con la escuela y cómo deberían organizarse: ¿es mejor que estos profesionales sean totalmente externos, es decir, que no formen parte del sistema escolar y de la organización? ¿O es mejor que sean internos, y por lo tanto integrados, apoyando al personal docente por medio de la coordinación del director? Hasta ahora, las preferencias expresadas parecen indicar que los operadores Jump deberían ser externos a la escuela y por lo tanto no tengan un “poder de evaluación” similar al de los profesores, sin embargo, es necesario que trabajen y coordinen sus actividades con los profesores y las escuelas.

Recomendación 1 - los responsables políticos, los directores, las instituciones responsables de las políticas educativas deberían continuar con tales experimentos y, posiblemente, institucionalizar perfiles intermedios, responsables de la escucha, tutorías individuales y grupales y actividades de apoyo, evidenciando los efectos positivos y negativos a medio y largo plazo

2

Políticas de prevención de Abandono Escolar Temprano (AET)

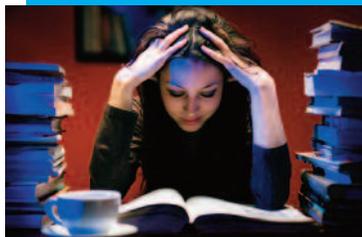
→ Las políticas para combatir el abandono escolar temprano no podrán ser exitosas sino están basadas en un seguimiento

Recomendación 2 - Los responsables políticos, las instituciones responsables de las políticas educativas a nivel regional y nacional deberían establecer, lo antes posible, a nivel local y regional, bases de datos permanentes sobre algunos indicadores clave de abandono escolar por ejemplo ausencias, comportamientos, calificaciones promedio, etc. y deben cooperar con las escuelas - directores, profesores, personal de apoyo - a definir indicadores, métodos de recopilación de datos y clarificar el uso previsto, otorgando un papel activo a todos los actores involucrados.

riguroso de los datos relacionados. Nuestra experiencia mostró concretamente, por ejemplo, que en los sistemas escolares italiano y español no existe una recopilación sistemática y oportuna de datos sobre las ausencias de los estudiantes, y que estos datos solo se recogen al final del año escolar. Para Jump@School, esto significó la exclusión de este indicador para

determinar estudiantes en riesgo y tener que verificar en varias ocasiones para obtener datos viables y atrasar el comienzo de la intervención. Como resultado, las escuelas y otras instituciones relevantes tomaron consciencia de que estudiantes han abandonado en el transcurso del año muy tarde por lo que es difícil tomar medidas para mantener a estos estudiantes en la escuela. Es evidente que esto ocasiona que sea imposible planificar acciones eficaces de prevención al abandono escolar, tanto a nivel de escuelas individuales como en términos de políticas generales.

→ Resultará muy difícil alcanzar las metas europeas para 2020 si no se dispone de una inversión clara y centrada en la identificación de las causas reales del abandono escolar y sus interconexiones y sin un acuerdo entre las escuelas y las instituciones políticas y gubernamentales locales. Si las escuelas siguen teniendo que lidiar con la reducción en el número de clases, personal y recursos debido al número reducido de estudiantes matriculados, será muy difícil cooperar con ellos con el objetivo de monitorear las variables de riesgo más significativas como ausencias en tiempo real. Las escuelas tienden a mantener esos datos para sí mismos que potencialmente pueden representar una amenaza para su funcionamiento, a costa de perder muchos estudiantes por las mismas razones. Si tomar



medidas a tiempo implica revelar y analizar datos que pueden causar la pérdida de maestros y recursos, las escuelas tendrán que decidir si "salvan" a una persona de la escuela o a una escuela entera. Esta es una opción que ninguna escuela debería tener que hacer, y los tomadores de decisiones políticas no deberían tener dudas.

→ La interacción con el área local, sus asociaciones, tejido empresarial y sociedad resultó ser un elemento valioso en el pilotaje de Jump@School, particularmente apreciado por todos los actores involucrados. Este tipo de interacción, a modo de conclusión del proyecto, es totalmente positivo y debe ser fortalecido de manera estructurada y no dejada al azar, los proyectos individuales o la buena voluntad de los maestros, directores o actores externos.

3

Sobre la evaluación contra factual: ¿un método riguroso o un obstáculo para el éxito del proyecto?

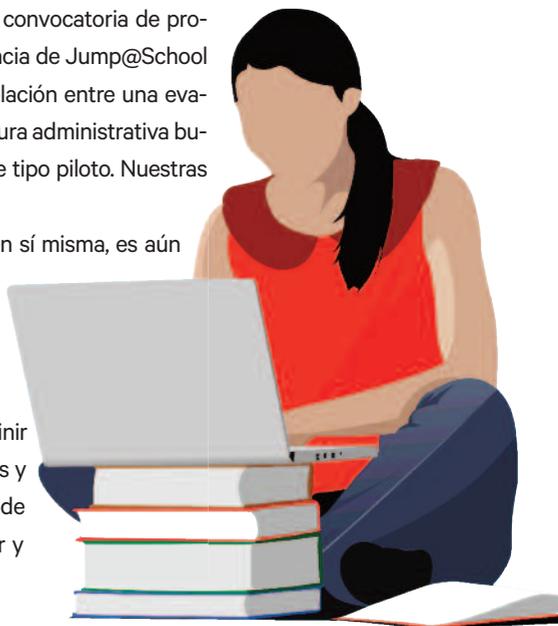
Ambas declaraciones pueden describir la realidad de Jump@School. Sin lugar a dudas, las evaluaciones contra factuales se consideran fiables,

pero no son fáciles de conciliar con las limitaciones y requisitos de un proyecto piloto financiado mediante una convocatoria de propuestas de la Comisión Europea. La experiencia de Jump@School proporciona una amplia reflexión sobre la relación entre una evaluación puramente contra factual y la estructura administrativa burocrática de un proyecto europeo, aunque de tipo piloto. Nuestras conclusiones:

→ La estandarización de la acción, difícil en sí misma, es aún más complicada si se tiene que asegurar en países y contextos específicos que son extremadamente distantes y diferentes unos de otros;

→ La convocatoria de propuestas exigía definir el tamaño de la muestra, los efectos tangibles y los impactos esperados, incluso antes de desarrollar la propia intervención, encontrar y

Recomendación 3 - Instituciones escolares - directores, profesores y personal de apoyo, asociaciones y organizaciones locales deben promover, fortalecer y, a largo plazo, estabilizar la cooperación con el tejido social y económico del área local - mediante asociaciones, organismos, empresas, etc. Esto permitirá que los estudiantes se abran a las necesidades, propuestas y realidades de sus territorios. Además, esto ayudaría a reforzar la relación entre las instituciones escolares, el sector manufacturero y la comunidad de referencia, aspecto promovido por la reciente reforma de la escuela italiana, que de hecho introdujo un sistema basado en la alternancia escuela-trabajo.





ganar el compromiso de las escuelas y analizar el contexto local. Por lo tanto, era necesario imaginar, en la etapa de diseño, una muestra teórica y los efectos de una acción sin ningún dato de apoyo. A pesar de que se llevó a cabo con precisión, basándose en sólida experiencia previa y en un sólido análisis de la literatura internacional, se trata de un proceso que implica, para el socio líder y toda la asociación, un gran riesgo en relación con las "promesas" hechas al organismo de financiación en el momento de presentar la propuesta. Este factor puede disuadir a los futuros proponentes de esta cuestión de presentar propuestas y acciones potencialmente valiosas, ya que pueden considerarse demasiado arriesgadas.

→ En otros contextos de investigación en los que se utiliza el método contra factual, los investigadores suelen tener una serie de "medidas de emergencia" a su disposición para hacer frente a problemas comunes como la ausencia, en un primer intento, de un número suficiente de participantes dispuestos a participar el experimento. En nuestro caso y como sucedería con todos los proyectos financiados por convocatorias de propuestas similares, resultó difícil acceder a posibles "medidas de emergencia", como la utilización de recursos adicionales, la ampliación o reducción de la muestra, los criterios de elegibilidad, el calendario, debido a las estrictas limitaciones temporales y financieras de la convocatoria;

→ El método contra factual trae consigo también algunas consideraciones éticas. De hecho, este método requiere involucrar sólo a una parte de los estudiantes en riesgo de abandono escolar temprano en una acción potencialmente beneficiosa. Nuestro partenariado encontró un equilibrio gracias al hecho de que el coordinador del proyecto, el gobierno regional de Cerdeña, junto con la presencia de otras autoridades públicas directamente responsables de las políticas educativas en los países de implementación, oportunidades concretas de sostenibilidad y continuidad, en caso de que se logren resultados positivos. Sin embargo, las preguntas y posiciones expresadas fueron numerosas y variadas durante el período de tres años. Sin duda, son consideraciones clave que toda asociación futura deberá tener en cuenta antes de aceptar introducir un método de investigación tan específico y complejo.

Recomendación 4 - los responsables políticos y los organismos europeos de financiación a escala nacional y regional han de considerar cuidadosamente, también sobre la base de las lecciones aprendidas durante los proyectos piloto, los requisitos que deben cumplirse. Comenzar simultáneamente un diálogo abierto y sereno con organizaciones y asociaciones que realicen estudios de investigación social y evaluaciones de impacto centrándose en los enfoques, métodos e instrumentos de evaluación más adecuados para medir los efectos tangibles de las intervenciones, considerando las limitaciones relacionadas con el tiempo, los aspectos financieros y la ejecución de los programas financiados.

→ Nuestra evaluación estableció que, durante toda la duración de la acción, los profesores tendrían que mantenerse en la oscuridad en relación con los detalles de los procedimientos de investigación y la evaluación de los datos, a fin de limitar el riesgo de interferencia con los resultados, solución que en algunos casos provocó cierta resistencia que, a su vez, pudo haber influido en los resultados. Más específicamente, como señaló uno de los directores involucrados, usted no puede trabajar en una escuela sin involucrar a la escuela. El tema del control de las variables involucradas en un experimento contra factual realizado en un contexto escolar debe ser abordado con medidas específicas y adecuadas. ★





Lifelong Learning Programme



REGIONE AUTÒNOMA DE SARDIGNA
REGIONE AUTONOMA DELLA SARDEGNA



CIOFS/FP

Centro Italiano Opere Femminili Salesiane
Formazione Professionale



MetropolisNet

European network of local development
partnerships in metropolitan areas



fundación
Comunidad Valenciana



GDAŃSK

CARITAS – ARCHDIOCESE
OF GDAŃSK



T.C.
MARDIN VALİLİĞİ
MARDIN PROVINCIAL
DIRECTORATE OF SOCIAL
STUDIES AND PROJECTS



**IVAL – ITALIAN INSTITUTE
OF EVALUATION**



ZSI
ZENTRUM FÜR SOZIALE
INNOVATION



MERIDIUM
Instytut Szkoleniowo-Badawczy



FINIS TERRAE
OFFICINA
DELL'APPRENDIMENTO

j

JUMP
SCHOOL

