



## **Metodología para la inserción social de jóvenes con fracaso escolar. Nuevos escenarios metodológicos especializados.**

### **Methodology for social integration for youth people with school failure. New specific methodologies contexts.**

**María Josefa Vázquez-Fernández**

[mjvazfer@upo.es](mailto:mjvazfer@upo.es)

Universidad Pablo de Olavide

**Evaristo Barrera-Algarín**

[ebaralg@upo.es](mailto:ebaralg@upo.es)

Universidad Pablo de Olavide

### **RESUMEN.**

El presente artículo expone el trabajo de la investigación llevada a cabo en cinco centros de Formación Profesional Ocupacional pertenecientes a cuatro organizaciones no gubernamentales de Sevilla que trabajan por la inserción socio-laboral de jóvenes en exclusión social. El objetivo principal de la investigación fue comprobar la efectividad de una nueva metodología adaptada con jóvenes en riesgo de exclusión y con fracaso escolar para superar los efectos negativos que dicho fracaso les ha ocasionado, tanto a nivel académico como personal. Las técnicas utilizadas fueron la encuesta y la entrevista, aplicadas a una muestra compuesta por 96 alumnos y por 18 profesionales. La hipótesis inicial de la investigación versó sobre los jóvenes que fracasan y abandonan los estudios con marcadas carencias y otras secuelas negativas, y cómo pueden llegar a superarlas si disponen de una nueva oportunidad de formación que contemple las necesidades específicas de este alumnado. Entre los resultados obtenidos resaltan que los centros estudiados disponen de una metodología de formación específica y experimentada que permite ayudar a estos jóvenes a superar los déficits y secuelas que les ha producido el fracaso escolar, consiguiendo la inserción social a través del empleo.

### **PALABRAS CLAVE.**

Fracaso escolar, enseñanza-aprendizaje, metodología de formación, inserción social.

### **ABSTRACT.**

This paper presents the research work carried out in five occupational training centers from four NGOs working in Seville for the social inclusion of young people in social exclusion. Goal: Test the effectiveness of new methodology adapted to young people at risk of exclusion and school failure to overcome the negative effects that such failure has caused them, both academically and personally. The techniques used were the survey and interview, applied to a sample of 96 students and 18 professionals. Initial hypothesis: Young people who fail and drop out with marked deficiencies and other negative consequences may come to overcome if they have a new opportunity for training that addresses the specific needs of these students. Results: The centers studied have a specific methodology and training that enables experienced help these youth overcome deficits and squeals that produced them school failure.



*Fecha de recepción: 19-01-2017 Fecha de aceptación: 04-07-2017*

Vázquez-Fernández M. J., & Barrera-Algarín, E. (2018). Las Tecnologías de la información y la comunicación para la inclusión: reformulando la brecha digital

*International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 9, 105-121

ISSN: 2386-4303



**KEY WORDS.**

School failure, teaching-learning training methodology, social integration.

**1. Introducción.**

Una de las razones que justifica la presente investigación es el objetivo que persigue: descubrir si los jóvenes que provienen del fracaso escolar, con marcadas carencias socioeducativas y rechazo a los estudios, pueden superar los efectos y consecuencias negativas que dicho fracaso ha ejercido sobre ellos, dada la influencia negativa que puede tener para sus vidas, tanto a nivel personal como social y laboral, teniendo en cuenta que sus carencias académicas podrán dificultar su acceso al mercado de trabajo, situándolos así en un plano de mayor vulnerabilidad y desigualdad social (Eckert, 2006; Manzano, 2005). El fracaso escolar y las carencias formativas suponen “una amenaza directa para las oportunidades de ganarse la vida, puesto que aquellos que abandonan prematuramente los estudios tendrán mayores dificultades para encontrar un lugar en la economía” (Fernández-Macías et al., 2013, p. 150), más aún si consideramos que la escasez actual de empleo tiene una especial incidencia sobre los jóvenes, y muy especialmente en los que cuentan con menor grado de formación, sobre todo si carecen de una titulación básica y cualificación laboral, de ahí la importancia de las recomendaciones del Consejo Europeo referentes a la Estrategia Europea 2020, que hacen hincapié en la prevención del abandono escolar como forma de luchar contra los efectos negativos de la exclusión social (García, 2013).

Por tanto, el fracaso escolar y los bajos niveles de formación con los que algunos jóvenes abandonan constituyen uno de los asuntos de mayor interés tanto dentro del ámbito científico como educativo, laboral y social, teniendo en cuenta que la sociedad del conocimiento en la que nos encontramos ha traído consigo una exigencia radical de los estándares formativos, no solo desde la perspectiva técnica sino también a nivel cognitivo, así como el requerimiento de diversas competencias transversales que van mucho más allá del desempeño del puesto de trabajo (Marhuenda et al., 2010).

Además de las carencias de tipo académico, el fracaso escolar genera otros efectos dañinos, como el de minar la autoestima, lo que conduce a un autoconcepto distorsionado e inseguridad personal tal que hace que los alumnos que viven este tipo de situaciones lleguen a considerarse malos estudiantes y a creer que son incapaces de aprender algo nuevo, por lo que otro de sus mayores obstáculos es la imagen negativa que, cuando nos referimos a fracaso escolar, se transmite de ellos (Marchesi, 2003). Esta percepción que los escolares tienen de sí mismos como personas poco competentes para desenvolverse en las tareas escolares o en general, unida a su escasa autoaceptación, está asociada incluso, según diversos estudios, a una sintomatología depresiva (Bernaras et al., 2013; Bos et al., 2010; Orth et al., 2009). Todo ello, junto con su escasa motivación por el aprendizaje, convertida en indefensión aprendida —entendiendo esta como el sentimiento de poca capacidad—, hace que se convenzan de que no serán capaces de mejorar y, por consiguiente, de que no vale la pena esforzarse (Manzano, 2005).

No debemos olvidar tampoco las aportaciones de González-Pienda referidas a otros efectos y consecuencias negativas que sobre los alumnos tiene el fracaso escolar; así, afirma que dicho fracaso “lleva consigo una serie de problemas y tensiones emocionales que





repercuten en el desarrollo personal e, incluso, pueden llevar a una deficiente integración social” (González-Pienda, 2003, p. 247). Según el citado autor, cuando se habla de alumnos que fracasan, no nos referimos a alumnos torpes sino inteligentes, pero a quienes se les califica como “malos estudiantes”, estigma con el que han tenido que vivir a lo largo de los últimos cursos de escolaridad; sin olvidar que ya en estudios de hace dos décadas se hablaba incluso de alumnos que alteraban el orden establecido en el aula y, por tanto, se los etiquetaba como los alumnos distintos, casos patológicos, que adquirían así “su significado negativo en relación con sus opuestos, el alumno exitoso y competitivo” (Delhi, 1996, p. 18).

A pesar de que el objeto de este trabajo no se centra propiamente en el denominado fracaso escolar, sino en cómo superar los efectos que este causó en quienes lo padecieron, consideramos que para poder abordar en su verdadera dimensión el estudio que nos ocupa es necesario, al menos, delimitar el significado adecuado del término.

Teniendo en cuenta las diferentes interpretaciones que existen respecto de dicho término, desde una versión restrictiva, el fracaso escolar se refiere a la situación del alumnado que, intentando alcanzar los objetivos básicos planificados por el sistema educativo en la educación obligatoria, no los alcanza y como consecuencia abandona el ámbito educativo sin conseguir el correspondiente certificado de haber finalizado la ESO de manera exitosa, a pesar de haberlo intentado reiteradamente (Fernández et al., 2010).

Otros autores, en aportaciones anteriores, afirmaron que “el término de fracaso escolar es inicialmente discutible, porque transmite la idea de que el alumno ‘fracasado’ no ha progresado prácticamente nada durante sus años escolares, ni en el ámbito de sus conocimientos ni en su desarrollo personal y social, lo que no responde en absoluto a la realidad” (Marchesi, 2003, p. 11). El citado autor insiste además en la imagen negativa que el término ofrece respecto del alumno, mientras se ignora o no se consideran otros factores implicados, como son el sistema educativo o la propia escuela, las condiciones sociales o la propia familia, todos ellos posibles responsables también de tal fracaso (Fernández-Macías et al., 2013; García et al., 2013; Navarrete, 2007; Pânzaru y Tomitã, 2013); de tal forma que, a modo de ejemplo, podemos citar la influencia que el nivel socioeconómico ejerce, si tenemos en cuenta que “el alumnado procedente de familias con un nivel socioeconómico alto tiende a obtener resultados escolares superiores a los que logran quienes proceden de un medio familiar desfavorecido desde el punto de vista socioeconómico” (Gil-Flores, 2011, p. 143).

Desde el enfoque psicosocial, es preciso encontrar las causas del éxito y del fracaso en el ámbito, fuera de dicho ámbito, intentar encontrar entre dichas causas y consecuencias aspectos asociados con el factor cultural del entorno familiar, las prácticas educativas y la interacción familiar, aspectos que influyen principalmente en las estructuras mentales beneficiosas del rendimiento, a la vez que generadoras de altas aspiraciones y motivación para el éxito” (Serrano y Rodríguez, 2016).

El fracaso escolar es un fenómeno cuyo análisis ha ido incorporando diferentes perspectivas que vienen constatando la correlación existente entre dicho fenómeno y otras dimensiones, tales como sistema educativo, organización institucionales, modelos pedagógicos, enseñanza dentro del aula y motivación de los estudiantes, con la intención de esclarecer el fracaso escolar desde un nuevo punto de vista (Fernández, 2016).







Entre los diferentes condicionantes, diversos autores hacen hincapié en los del entorno educativo, afirmando que “un entorno educativo poco estimulante para alumnos más vulnerables, dadas sus características personales, familiares, etc., ciertos aspectos curriculares y otros de naturaleza más organizativa (estructuras, procesos, interacción con el entorno...) puede dificultar su progreso y trayectoria escolar” (González, 2006, p. 7).

Uno de los aspectos dentro del entorno educativo al que se concede especial importancia, debido a la repercusión que tiene en el alumnado, es “el clima y ambiente de aprendizaje escolar” (González, 2006, p. 7), dado el papel influyente que juegan la interacción y las relaciones interpersonales entre alumnos y adultos (Bergeson et al., 2003), debido a la influencia de los aspectos socioafectivos (Tolchinsky et al., 2012); cuestiones estas fundamentales, puesto que ayudan a que el alumnado experimente el sentido de pertenencia e inclusión dentro del centro educativo (Finn, 1989, 1993; Newman et al., 1992), de tal forma que existen mayores posibilidades de que los jóvenes continúen su formación y obtengan mayor éxito académico en las escuelas en las que se sienten cuidados por los adultos y las relaciones están basadas en la confianza y el apoyo. De modo que “la ausencia de lazos sociales entre alumnado y profesor constituye un tema recurrente entre los alumnos absentistas” (Railsback, 2004, p. 12), así como entre los que dejan la escuela (Bergeson et al., 2003), debido a que no perciben su centro escolar como un lugar acogedor donde son bienvenidos, teniendo en cuenta que la ausencia de condiciones que posibiliten una adecuada socialización y comunicación con su entorno, también con el escolar, puede generar estrés escolar, perjudicando así el proceso escolar del alumnado (Martínez, 2007). De ahí que toda intervención que se oriente a la prevención del absentismo y del abandono de los estudiantes debe pasar por poner en funcionamiento cambios relevantes orientados a mejorar la calidad de los ambientes de aprendizaje (González, 2006).

En lo que se refiere a las variables personales y contextuales que condicionan el rendimiento escolar, resultan clarificadores los estudios de González-Pienda (2003), en los que se insiste en una serie de condicionantes que constituyen determinadas variables, que podríamos agrupar en dos niveles, como son las de tipo personal y las contextuales.

Respecto a las variables de tipo personal, estas se refieren a la inteligencia, aptitudes, conocimientos previos, estilos de aprendizaje, edad y género del alumno, así como a otras variables motivacionales, como autoconcepto, metas de aprendizaje, atribuciones causales, etc.

En cuanto a las variables contextuales, se cita el estatus social, familiar y económico existentes en un medio lingüístico y cultural en el que se desarrolla el individuo, junto con las variables institucionales que incluyen los métodos de enseñanza, los contenidos académicos, las prácticas y tareas escolares, así como las expectativas de estudiantes y profesorado.

Es también manifiesta la importancia que tiene la implicación familiar en los resultados académicos de los hijos, al menos a partir de las aportaciones hechas por destacados investigadores desde un enfoque contextualista (González-Pienda, 2003; Hokoda y Fincham, 1995; Patrikakou, 1996), los cuales acreditan mediante sus trabajos la influencia que ejercen las condiciones del contexto familiar en las variables cognitivas y motivacionales del alumno de cara al aprendizaje y al rendimiento escolar; así afirman que





las actuaciones paternas pueden potenciar o dificultar el rendimiento de los hijos, si bien esta relación entre la implicación de los padres en el aprendizaje y rendimiento escolar de sus hijos es más indirecta que directa (Reynolds y Walberg, 1992; Shumow, Vandell y Kang, 1996; González-Pienda, 2003).

Tanto la función de la familia como la de la escuela resulta fundamental para moldear el comportamiento de los estudiantes, existiendo una conexión directa entre rendimiento académico y funcionamiento familiar, teniendo en cuenta que es de la familia, donde el niño, desde el inicio de su vida, se nutre de valores fundamentales, así como de hábitos y cultura, siendo complementados por la acción educativa de la escuela (Serrano y Rodríguez, 2016).

Aportaciones posteriores siguen apoyando la influencia del ámbito familiar, especialmente de las figuras paterna y materna en la consecución del éxito académico y laboral, dada su incidencia respecto al estado y estabilidad emocional de los hijos (Martínez et al., 2010), hasta el punto de que es la familia y, particularmente los padres, “el agente más universal, básico y decisivo en la conformación de la personalidad del individuo y en su socialización inicial” (González-Pienda, 2009, p. 20). Son diversas las aportaciones de dicho autor que evidencian el poder y el peso de las circunstancias familiares en las variables cognitivas y motivacionales relacionadas con el aprendizaje y rendimiento escolar de los hijos, dejando constancia de que, efectivamente, “existe una correlación positiva entre dicha implicación y el nivel de logro en el colegio” (González-Pienda, 2009, p. 18).

El éxito del estudiante en el sistema educativo está condicionado por diversos elementos presentes en el núcleo familiar, por lo cual, el contexto familiar resulta decisivo. Desde esta perspectiva, “familia y educación, son dos contextos llamados a colaborar, exigiendo un esfuerzo tanto de la institución para crear espacios de diálogo, de comprensión y participación en las actividades familiares y escolares, como de las familias por acudir al centro e involucrarse en el desarrollo académico del estudiante” (Serrano y Rodríguez, 2016. p. 237).

Es evidente, según los estudios en los que nos apoyamos, que son numerosas las variables que afectan al aprendizaje y al rendimiento académico y que no todas ellas lo hacen de igual modo, siendo las que conforman la dimensión cognitiva las más utilizadas como las predictoras de dicho rendimiento, teniendo en cuenta que las actividades y tareas escolares exigen la puesta en funcionamiento del proceso cognitivo, si bien a este respecto González-Pienda deja claro que “la relación entre capacidad y rendimiento no es estable ni uniforme en los diferentes niveles de escolarización, como así lo demuestran los resultados de los estudios sobre inteligencia y rendimiento, con valores altos (correlación en torno a .70) en los primeros niveles de educación primaria, desciende en educación secundaria y llega, incluso, a no ser significativa en los estudios universitarios” (González-Pienda, 2003, p. 249).

Como hipótesis de partida del presente trabajo, se plantea que los jóvenes que fracasan y abandonan los estudios con marcados déficits y otras secuelas negativas pueden llegar a superarlos si disponen de una segunda oportunidad de formación, mediante un tipo de enseñanza-aprendizaje que contemple las necesidades específicas de este alumnado.





## 2. Metodología.

El estudio fue realizado conforme a las directrices éticas pertinentes, basadas en el Código Deontológico del Trabajo Social (Consejo General de Trabajo Social y la Federación Internacional de Trabajadores Sociales) y la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal. Tanto con los sujetos de la muestra, como con las instituciones y los profesionales implicados, se utilizó el consentimiento informado.

Los objetivos de dicha investigación fueron:

1. Averiguar si los jóvenes que han padecido fracaso escolar extremo y abandonaron los estudios de manera prematura y con rechazo a los estudios, pueden vencer las secuelas o consecuencias negativas que estas circunstancias ejercieron sobre ellos.
2. Conocer las estrategias metodológicas existentes, empleadas por los centros implicados en la investigación, y si éstas suponen un tipo de intervención alternativa al sistema escolar reglado para la inserción sociolaboral de jóvenes provenientes de un fracaso escolar extremo.
3. Mostrar la efectividad de dichas estrategias en la superación de los efectos negativos que dicho fracaso les ha ocasionado, tanto a nivel académico como personal.
4. Proponer a los centros en caso de que se considere oportuno, pautas o criterios de mejora respecto a la metodología de intervención, con el fin de favorecer y coadyuvar una mayor calidad y excelencia.

El trabajo de investigación, llevado a cabo entre los años 2013 y 2015, se realizó en cinco fases diferentes: 1) preparación del trabajo de campo; 2) realización de las entrevistas y de los cuestionarios; 3) transcripción y posterior análisis de las entrevistas; 4) análisis de los cuestionarios; 5) redacción del informe.

### Ilustración 1: Fases de la investigación



FUENTE: Elaboración propia.







Los contextos en los que se realizó el trabajo de campo fueron centros de formación, especializados en la inserción de jóvenes provenientes del fracaso escolar. Estos centros, por razones de confidencialidad y a petición de los mismos, se denominarán C1, C2, C3, C4 y C5. La selección de la muestra se realizó basándose en el establecimiento de una serie de criterios que garantizasen la validez de los datos: 1) que fuesen centros con una dilatada trayectoria y reconocida experiencia en el trabajo de formación e inserción con jóvenes en riesgo de exclusión; 2) que por su experiencia y reconocimiento social tuviesen la suficiente entidad como para constituir una muestra representativa y suficientemente válida; 3) que mostrasen motivación y disponibilidad para colaborar en la investigación.

Las técnicas utilizadas han sido la entrevista y la encuesta.

Las entrevistas pretendían conocer el perfil de los alumnos, su grado de formación, capacidades, dificultades y carencias, por un lado, y, fundamentalmente, los métodos de intervención empleados, siendo de especial interés las estrategias metodológicas utilizadas, así como los resultados finales alcanzados. Las áreas estudiadas fueron: Objetivos del centro; Valores del centro; Perfil del profesorado; Perfil del alumnado; Contexto sociofamiliar del alumnado; Contenidos formativos; Duración del proceso formativo; Métodos de intervención empleados en la formación del alumnado; Motivación que presenta el alumnado por la oferta formativa que se le propone; Resultados del proceso formativo. Todas las entrevistas fueron abiertas, semiestructuradas, con una guía de preguntas que facilitasen mantener una línea argumental y poder centrarse en el tema de investigación mediante las variables estudiadas con cada grupo de entrevistados. La muestra fueron 3 ex alumnos que ya habían finalizado su formación desde hacía 3 y 4 años, pertenecientes todos ellos a cinco centros de formación para la inserción sociolaboral de jóvenes en exclusión social de Sevilla, de edades comprendidas entre 16 y 24 años; y 18 profesionales entrevistados, que trabajan directamente con los jóvenes (entre los que se encuentran directores, profesores, monitores de taller, trabajadores sociales, pedagogos y educadores). El análisis de las entrevistas ha permitido el acercamiento con mayor profundidad a la realidad de los jóvenes de la muestra, así como la constatación o no de las hipótesis planteadas, resultando de gran valor las aportaciones directas de los entrevistados.

Sobre la encuesta, y en lo que respecta al perfil de los jóvenes encuestados, se trata de jóvenes de ambos sexos (80, 7% varones y 19, 3% mujeres), de edades comprendidas entre 16 y 24 años, sin ningún tipo de cualificación laboral y en un 79% sin cualificación académica básica, puesto que abandonaron el sistema escolar antes de finalizar la enseñanza secundaria y sin obtener por tanto el graduado en ESO. El resto contaba con la titulación básica y solamente un 2, 2% con Formación Profesional de Grado Medio y un 1% con estudios de Bachillerato.

Para los encuestados se utilizó un cuestionario de 40 preguntas a modo de cuadernillo anónimo, de tipo mixto e incluyendo tres clases de preguntas: mayoritariamente cerradas, algunas con dos opciones de respuesta (sí/no), otras con varias opciones, mediante las cuales los encuestados pudiesen responder de manera sencilla y concreta; y otras preguntas abiertas referentes a diversos aspectos, algunas de ellas orientadas a profundizar sobre su perfil y otras a obtener otros datos de tipo socioeconómico y cultural del núcleo familiar, así como a conocer sus trayectorias escolares, condiciones en las que se produjo su abandono y fracaso escolar, motivaciones frente a los estudios, expectativas





de futuro, etc. Las preguntas abiertas, situadas en la segunda parte del cuestionario, junto con una redacción libre a modo de pregunta, intentaban facilitar que los informantes pudiesen exponer ampliamente y con total libertad tanto su opinión como sus vivencias personales en el ámbito escolar, las razones por las que abandonaron los estudios, sus dificultades de aprendizaje, el nivel escolar con el que abandonaron, los sentimientos que su situación escolar les había producido, así como los motivos que tuvieron para matricularse en el centro de formación profesional ocupacional en que se encontraban, sus objetivos y metas actuales, y una evaluación respecto al tipo de formación que recibían en estos centros. En definitiva, se trataba de conocer de primera mano su proceso escolar, en qué condiciones se dio su abandono, las carencias con las que lo hicieron y los efectos negativos que a nivel humano producen este tipo de situaciones.

Las variables de medida utilizadas en la encuesta y sus correspondientes indicadores, recogidos en la tabla 2, incluyen las variables fundamentales y específicas para este estudio, aunque la investigación global contiene otras variables, relacionadas con el contexto socioeconómico y cultural de los encuestados.

**Tabla 1: Variables del cuestionario**

VARIABLE	INDICADOR
Estudios del encuestado	Sin graduado escolar/Con graduado escolar/Formación Profesional Grado Medio/ Formación Profesional Grado Superior/Bachiller/ Otros cursos realizados
Edad de abandono de los estudios	13 años/14 años/15 años/16 años/17 años/18 años/No inició la ESO
Curso de la ESO en el que abandonó los estudios	1º ESO/2º ESO/3º ESO/4º ESO/No abandonó
Cursos repetidos en la enseñanza primaria	1º/2º/3º/4º/5º/6º/Ninguno
Cursos repetidos en la enseñanza secundaria (ESO)	1º ESO/2º ESO/3º ESO/4º ESO/Ninguno
Pertenencia a un grupo de diversificación curricular en la enseñanza secundaria (ESO)	Sí/No
Razones por las que no continuó estudiando	Me gustaba estudiar y quería continuar, pero tuve que abandonar para ir a trabajar por dificultades económicas en casa/No me gustaba estudiar/Tenía algunas dificultades y me costaba estudiar/Me costaba mucho estudiar/Por casamiento/Por embarazo/Por la edad
Suspensos	No suspendía nunca/Suspendía pocas veces/Suspendía muchas veces
Dificultades con los estudios	Tenía dificultades desde pequeño en la E. primaria/En la E. primaria no tenía problemas, pero sí en la E. secundaria/Tenía dificultades en la E. primaria y en la E. secundaria







Fama que tenía en el instituto	Muy inteligente/De inteligencia normal/Torpe/Trabajador/Poco trabajador/Vago/Conflictivo
Lugar donde se sentaba habitualmente en clase	En las primeras filas/En las filas del centro de la clase/En una de las últimas filas/En la última fila
Disposición para volver a un instituto para estudiar el graduado en secundaria	Sí/No
Disposición a matricularse en un instituto para estudiar un módulo de formación (PCPI/FP)	Sí/No
Motivación de los alumnos para estudiar y/o trabajar al finalizar la formación en el centro	No volveré a estudiar jamás aunque esté en paro, solamente me dedicaré a buscar empleo y a trabajar, puesto que es lo único que me interesa/Prefiero volver de nuevo a los estudios; aunque encontrase empleo, lo rechazaría para dedicarme exclusivamente a estudiar/Seguiré estudiando hasta que encuentre un puesto de trabajo, cuando lo consiga dejaré de estudiar. Un empleo me interesa más que los estudios/Estoy dispuesto a hacer ambas cosas a la vez: trabajar y continuar estudiando
Sentimientos que le surgen al recordar el colegio y/o instituto	Satisfacción/Alegría/Buenos recuerdos/Malos recuerdos/Agradecimiento/Frustración/Vergüenza/Pena/Rabia/Ansiedad/Nerviosismo/Fracaso/Arrepentimiento/Deseo de esforzarme por estudiar/Lo pasé muy mal/No volvería jamás para estudiar nada
Opinión de los alumnos acerca del método de enseñanza-aprendizaje en el centro donde se forman actualmente	Me resulta más fácil que en el instituto donde estudié/Me resulta más difícil que en el instituto donde estudié/Me resulta igual de fácil que en el instituto donde estudié

*Fuente: elaboración propia.*

### 3. Resultados.

Analizados los datos obtenidos, encontramos como hallazgo principal que los centros estudiados disponen de una metodología de formación experimentada y específica para ayudar a quienes abandonaron de manera prematura y fracasaron en los estudios, no solo a superar las carencias de tipo académico, sino otros efectos destructivos, como, por ejemplo, la disminución de su autoestima, el rechazo hacia la escuela y a cuanto suponga cualquier tipo de aprendizaje teórico, gracias a lo cual ha sido posible que estos jóvenes recuperen la motivación perdida, se introduzcan en un nuevo itinerario formativo a modo de segunda oportunidad y alcancen una serie de resultados concretos y significativos, no solo en su avance académico sino personal, como se refleja en la tabla 2.





**Tabla 2: Resultados alcanzados por el alumnado mediante el proceso formativo en los centros de formación e inserción socio-laboral<sup>1</sup>.**

Situación de partida a su llegada al centro	% de alumnos	Resultados alcanzados	% de alumnos	Observaciones <sup>2</sup>
Sin titulación de la ESO	79%	Aumento del nivel formativo y de empleabilidad	100%. Considerando que desde el primer momento el alumnado va aumentando su nivel de conocimientos, independientemente de que lleguen a alcanzar la titulación básica en ESO o no	Se desconoce el porcentaje de alumnos que al finalizar la formación alcanzarán la titulación en ESO. Desde el inicio hasta el momento de la encuesta lo había conseguido el 5%
Sin cualificación laboral	100%	Inserción laboral	53,5% en la actualidad, el 100% en los años previos a la crisis del mercado laboral	Datos de inserción obtenidos con alumnado de grupos anteriores, puesto que los grupos actuales aún se encuentran en formación
Rechazo a los estudios y desmotivación para continuar en la escuela	100%	Recuperación del interés por los estudios y disposición para continuar formándose	93,4%	Se desconoce si al finalizar el proceso formativo en el que se encuentran el porcentaje actual puede variar
Bajo nivel de autoestima (considerarse malos estudiantes)	45,1% repetidores desde 4º curso de enseñanza primaria y 70,1% repetidores de 1º y 2º curso de la ESO	Descubrimiento de las capacidades personales y elevación del autoconcepto y la autoestima	100%	Gracias a la metodología empleada, eminentemente práctica, en la que ponen en juego sus potencialidades, junto con la valoración positiva de cada alumno en particular, el alumnado va descubriendo sus cualidades y competencias, para él desconocidas
Se sentían estigmatizados en clase, por algunas de las siguientes opiniones que se tenían sobre ellos: conflictivos, vagos, torpes...	66,4%	Elevación de su autoconcepto y mejora de la autoestima	100%	En el momento de la encuesta todos, aunque a distintos niveles, reconocen que no son torpes, que son capaces de aprender y de desarrollar habilidades para la convivencia





Absentismo escolar (faltas a clase uno o varios días a la semana)	52,3%	Recuperación de la motivación por aprender	93,4%. De este porcentaje el 64,8% estaría dispuesto a estudiar y trabajar a la vez; el resto seguiría estudiando solamente hasta encontrar trabajo	
Abandono de los estudios antes de la edad reglamentaria (13, 14 y 15 años)	30%	Se muestra arrepentido y desea esforzarse por estudiar	30%	
Falta de implicación en los estudios (no realizaban las tareas escolares en casa)	Nunca, el 48,1%. Solamente algunos días, el 38,3%	Muestra arrepentimiento y reconoce que los estudios pueden facilitar el encontrar trabajo y contar con un mejor futuro	57%	
Ausencia de proyectos personales	100%	Establecimiento de objetivos y metas	100%. (78,6%, aprender un oficio para poder encontrar empleo, el resto, formarse)	Las metas varían en función de los alumnos, aunque se concentran en la formación orientada a la inserción laboral
Conductas de conflictividad en clase	34,4%	Mejora de actitudes y conductas	100%	Aunque se va alcanzando por todo el alumnado, se trata de un proceso lento, en el que cada alumno cuenta con su propio ritmo

*Fuente: elaboración propia.*

Cuando hablamos del aumento del nivel formativo y de empleabilidad, nos referimos a que los alumnos no solo han superado los déficits de tipo académico con los que abandonaron (tenían carencias y dificultades en lectoescritura, comprensión lectora y para operar con matemáticas a niveles básicos, como, por ejemplo, en el manejo de las tablas de multiplicar), sino que además han adquirido competencias laborales y personales con las que podrán situarse en mejores condiciones frente al mercado laboral.







El hecho de poder superar cuestiones tan elementales supone para estos alumnos el dejar atrás un marcado complejo de inferioridad y el descubrimiento de sus capacidades y valía personal, lo que conlleva la elevación del autoconcepto y mejora de la autoestima, minada tras los reiterados fracasos vividos en el ámbito escolar, sobre todo durante los años de la enseñanza secundaria.

Según el profesorado entrevistado, esta segunda oportunidad de aprendizaje supone para este alumnado una experiencia positiva de tal magnitud que el 79,12% de los jóvenes encuestados manifestó su disposición, una vez finalizado este período, a retomar la enseñanza reglada e iniciar los estudios de formación profesional, y, dado que su meta principal es la inserción laboral, el 64,84% afirmó estar dispuesto a trabajar y a estudiar a la vez. Este tipo de metas supone un cambio de actitud positiva frente a los estudios, considerando que son los mismos alumnos que hasta hacía unos meses o algunos años los habían abandonado, convencidos de su incapacidad para estudiar y con un marcado rechazo hacia la escuela.

Cabe destacar que se dan otros cambios relevantes, como son la aceptación y asunción de normas frente a las que inicialmente mostraban rechazo, dándose también una mejora de actitudes y conductas, así como mayor grado de implicación activa.

Pensamos que los resultados y efectos positivos que encontramos en el alumnado, tras su paso por un tipo de centro alternativo como los que venimos mostrando, ponen en evidencia que a pesar de las carencias académicas y las secuelas personales con las que abandonan los estudios, estas pueden ser superadas mediante un proceso capaz de introducirlos de nuevo en un itinerario formativo, tras el cual se encontrarán en condiciones más ventajosas y favorables, así como de mayor empleabilidad en el mercado de trabajo, como lo demuestra el porcentaje de inserción laboral que asciende en la actualidad al 53,5%, y que llegaba al 100% en los años previos a la crisis del mercado laboral.

La pieza clave de un proceso de cambio de esta magnitud surge de una metodología de enseñanza-aprendizaje diseñada específicamente para alumnos que provienen de un tipo de fracaso escolar como el descrito anteriormente, y como consecuencia de experimentar que el aprendizaje es posible y de haber redescubierto sus capacidades y valía personal, en tantas ocasiones perdida debido a sus reiterados fracasos en el ámbito escolar. Esta metodología de intervención socioeducativa empleada en los centros alternativos está compuesta por una serie de elementos que hacen del aprendizaje algo mucho más fácil, comprensivo y hasta atrayente, entre los que destacan:

- Enfocar la formación a partir del diagnóstico y conocimiento que se tiene de cada persona.
- Enfoque integral de las acciones.
- Establecimiento de itinerarios personalizados.
- Una formación adaptada y personalizada, acorde a las necesidades concretas de cada alumno en particular.
- Desarrollo de actitudes y competencias para el desenvolvimiento social.
- Partir de las potencialidades y del centro de interés del alumno.
- Formación práctica, aplicada a la realidad y que permita descubrir la utilidad de cuanto se aprende.





- El abordaje de una serie de aspectos transversales, como son la motivación, la autoestima, valores, actitudes y conductas con los que desenvolverse personal y laboralmente y que aumentan también su empleabilidad, facilitando así su inserción laboral.
- La escucha activa hacia cada alumno por parte del profesorado, lo cual implica que se sienta acogido, tenido en cuenta, comprendido y apoyado en la superación de sus dificultades y en la consecución de sus objetivos.
- La confianza que el profesorado deposita en cada alumno, mediante la que se transmite que se cree en sus capacidades y posibilidades de mejora, creando expectativas sobre sus potencialidades y su rendimiento.
- Promover la responsabilidad y el protagonismo de cada alumno sobre su vida, dando además la oportunidad de que demuestre lo mejor de sí mismo, lo cual ayudará también a elevar su autoconcepto y a recuperar su autoestima.
- Cercanía, afecto y empatía del profesorado hacia cada alumno, mostrando interés por su persona en toda su globalidad, abarcando así no solo los aspectos académicos o técnicos, sino otros problemas o necesidades de tipo personal y familiar que pudiese plantear, siendo una de las estrategias educativas con mayor poder para incentivar e implicar al alumno en su proceso educativo y de avance personal, consiguiéndose así que aquellos alumnos que llegaron al centro con una fuerte rebeldía hacia cualquier tipo de aprendizaje y de normas lleguen a mejorar sus actitudes y conductas y a implicarse activamente en las clases.
- Un ambiente de familia y un clima de amistad y apoyo mutuo.
- A lo que más importancia concede el alumnado de cuanto recibe en estos centros, además de la formación, es a la metodología empleada, la cual es considerada como más fácil que la del instituto donde estudió la ESO por un 89%, destacando a este respecto la paciencia del profesorado.
- Las estrategias que conforman este modo de intervención, de alto contenido educativo, exceden, según los datos de los que se dispone, a la acción específica de enseñanza-aprendizaje, puesto que incluyen diversas áreas y otras cuestiones de tipo humano, configurando así una actuación capaz de estimular la motivación del alumno y de favorecer el crecimiento y desarrollo personal.

#### 4. Discusión y conclusiones.

Basándonos en los resultados antes descritos, se concluye lo siguiente:

1. Que los efectos negativos del fracaso escolar pueden ser superados si quienes lo han padecido disponen de una segunda oportunidad de formación adaptada, que parta de su nivel de necesidades, a pesar del efecto destructor que dicho fracaso ejerce en estos jóvenes, en quienes provoca una distorsión de su autoconcepto, baja autoestima e inseguridad personal, haciendo que se consideren malos alumnos e incapaces de aprender. En este sentido, es preciso dar la razón a las teorías aportadas por Marchesi (2003), al afirmar que las mayores dificultades de estos alumnos son su baja autoestima, dada la imagen negativa que, cuando nos referimos a fracaso escolar, se transmite de ellos. Esto lleva consigo, según los estudios de Manzano (2005), que disminuya su motivación por aprender; aspectos ambos que





- los sitúan en una especie de indefensión y vulnerabilidad (Bernaras et al., 2013; Bos et al., 2010; Orth et al., 2009), hasta el punto de que llegan a sentirse como personas con escasa competencia o solvencia, asumiendo que no vale la pena esforzarse por mejorar.
2. Este tipo de formación adaptada dispone de una metodología de intervención que podemos denominar socioeducativa, positiva y compensadora de la desventaja, en tanto que hace posible que los jóvenes que provienen del fracaso escolar, con marcadas carencias, puedan superarlas progresivamente, recuperando, además, la motivación para reincorporarse al sistema escolar reglado y avanzar en los estudios, pudiendo insertarse así en el mercado laboral.
  3. Dicha formación, además de abordar el nivel de necesidades de diversa índole, parte de las potencialidades y capacidades de cada uno y lo implica activamente en su propio proceso de desarrollo personal. De este modo, se ratifican los planteamientos que conceden gran importancia a este tipo de métodos pedagógicos, así como a la estrecha relación que existe entre la motivación del alumnado y el avance de su aprendizaje (Eckert, 2006; Manzano, 2005, citando a Pérez, 2002, y Marchesi, 2003).
  4. Dentro de los elementos de los que se compone la metodología de intervención de estos centros de formación e inserción sociolaboral alternativos para los jóvenes que han fracasado en la escuela, destaca como factor clave el fomentar entre el alumnado la responsabilidad y protagonismo sobre su propia vida.
  5. Al alumnado al que nos venimos refiriendo, se le ofrece la oportunidad de que demuestre lo mejor de sí mismo, haciéndole ver que se confía en sus cualidades, elevando así su autoconcepto y autoestima, como forma de contrarrestar o superar la indefensión aprendida e interiorizada, debido a su fracaso en los estudios (Manzano, 2005).
  6. Una de las estrategias de mayor influencia y capaz de promover nuevas actitudes y conductas positivas es, según los resultados de los que disponemos, la cercanía, el afecto e interés por cada alumno mostrado por el profesorado, al tiempo que se genera así un ambiente de familia, de amistad y de apoyo mutuo entre el alumnado.
  7. A dichos valores se concede gran importancia y se le atribuyen parte de las mejoras y del crecimiento personal de estos jóvenes. Se da la razón de este modo a las aportaciones que sobre este tipo de cuestiones encontramos en diversos autores, como, por ejemplo, en González (2006), cuando afirma que uno de los aspectos dentro del entorno educativo que más repercute en el alumno es “el clima y ambiente de aprendizaje escolar” (González, 2006, p. 7). Resulta evidente, el papel influyente que juegan la interacción y las relaciones interpersonales entre alumnos y adultos (Bergeson et al., 2003; Tolchinsky et al., 2012), puesto que genera en el alumnado el sentido de pertenencia e inclusión dentro del centro educativo (Finn, 1989, 1993; Newman et al., 1992).
  8. La flexibilidad se constituye como piedra angular de la metodología empleada, ya que permite establecer un tipo de formación específica capaz de responder eficazmente a los retos y desafíos que la situación de cada alumno en particular plantea.







9. En cuanto al progreso de los alumnos, se puede decir que está estrechamente asociado a su motivación por aprender y avanzar e íntimamente relacionado con la capacidad del docente para transmitirles confianza, es decir, que confía en cada uno y en sus capacidades para superar las carencias y dificultades a las que se enfrenta. Para ello es fundamental que se valore positivamente cualquier tipo de esfuerzo y de trabajo, haciendo que se sientan los principales protagonistas de sus progresos. Esta forma de proceder por parte del profesorado, da la razón a aquellos estudios que demuestran que dentro de las variables que condicionan el rendimiento académico, se encuentran como relevantes las expectativas de logro que se tengan sobre el alumno, favoreciendo así el desarrollo de un concepto positivo sobre sí mismo (González-Pienda, 2003).
10. Desde la perspectiva que nos conceden los datos expuestos hasta el momento, se puede señalar como aportación principal que son innegables los logros y cambios obtenidos por el alumnado mediante este tipo de enseñanza alternativa que se imparte en determinados centros, y a modo de segunda oportunidad.
11. Queda evidente que para aquellos jóvenes que abandonaron el sistema escolar reglado tras reiterados fracasos y trayectorias escolares frustrantes, es posible el retorno académico tras recuperar la motivación por formarse. A su vez es posible la adquisición de competencias, actitudes y conductas positivas que facilitan su inserción social y laboral, a pesar de la actitud de pasividad y rechazo que sentían hacia cualquier estructura escolar. De todo ello se desprende la importancia de crear y potenciar este tipo de estructuras formativas, teniendo en cuenta el todavía alto porcentaje de deserción y fracaso escolar en España.

### Referencias bibliográficas

- Bergeson, T. y Heuschel, M. A. (2003). *Helping students finish School. Why students drop out and how to help them graduate*. Recuperado de <http://www.k12.wa.us/research/default.aspx>
- Bernaras, E., Jaureguizar, J., Soroa, M., Ibabe, I. y de las Cuevas, C. (2013). Evaluación de la sintomatología depresiva en el contexto escolar y variables asociadas. *Anales de Psicología*, 29(1), 131-140. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia (España). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.1.137831>
- Bos, A. E. R., Huijding, J., Muris, P., Vogel, L. R. R. y Biesheuvel, J. (2010). Global, contingent and implicit self-esteem and psychopathological symptoms in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 48, 311-316.
- Delhi, K. (1996). Unfinished business. The dropout goes to work in Education Policy Reports. En D. Nelly y J. Gaskell (Eds.), *Debating dropouts. Critical Policy and research perspectives on School leaving* (pp. 7-29). New York: Teachers College Press.
- Eckert, H. (2006). Entre el fracaso escolar y las dificultades de inserción profesional: La vulnerabilidad de los jóvenes sin formación en el inicio de la sociedad del conocimiento. *Revista de Educación*, 341, 35-56.
- Fernández, J. (2016). Una alternativa al fracaso escolar. Hablemos de buenas prácticas. *Revista Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 6 (1), 254-262.





- Fernández, M., Mena, L. y Rivière, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación 'La Caixa' (Colección Estudios Sociales nº 29).
- Fernández-Macías, E., Antón, J. I., Braña, F. J. y Muñoz, R. (2013). Early School-leaving in Spain: evolution, intensity and determinants. *European Journal of Education*, 48 (1), 150-164.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from School. *Review of Educational Research*, 59 (2), 117-142.
- Finn, J. D. (1993). *School engagement & students at risk*. Washington, DC: National Center for Educational Statistics, U. S. Department of Education. (NCES 93470).
- García, M., Casal, J., Merino, R., y Sánchez, A. (2013). Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la enseñanza secundaria obligatoria. *Revista de Educación*, 361, 1-19. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2011-361-135.
- Gil-Flores, J. (2011). Estatus socioeconómico de las familias y resultados educativos logrados por el alumnado. *Revista Cultura y Educación*, 23 (1), 141-154. DOI: 10.1174/113564011794728597.
- González, M. T. (2006). Absentismo y abandono escolar: Una situación singular de la exclusión educativa. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, 4 (1), 1-15.
- González-Pienda, J. A. (2003). El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e educación*, 7 (8), 247-257.
- González-Pienda, J. A. (2009). *Los retos de la familia hoy ante la educación de sus hijos: A educar también se aprende*. Actas do X Congreso Internacional Galego-Portugués de psicopedagogía. Braga: Universidade do Minho. ISBN- 978-972-8746-71-1.
- González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., Álvarez, L., Rocés, C., González-Pumariega, S., González, P., Muñiz, R., Valle, A., Cabanach, R. G., Rodríguez, S. y Bernardo A. (2003). Adaptabilidad y cohesión familiar, implicación parental en conductas autorregulatorias, autoconcepto del estudiante y rendimiento académico. *Psicothema*, 3 (15), 471-477.
- Hokoda, A. y Fincham, F. D. (1995). Origins of children's helpless and mastery achievement patterns in the family. *Journal of Educational Psychology*, 87, 375-385.
- Manzano, N. (2005). Trabajando con jóvenes en riesgo de exclusión. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 6 (3), 17-30.
- Marchesi, A. (2003). *El fracaso escolar en España. Documento de trabajo 11/2003*. Fundación Alternativas.
- Marhuenda, F., Bernad, J. y Navas, A. (2010). Las prácticas en empresa como estrategia de enseñanza e inserción laboral: las empresas de inserción social. *Revista de Educación*, 351, 139-161.
- Martínez, E. S. y Díaz, D. A. (2007). Una aproximación psicosocial al estrés escolar. *Revista Educación y Educadores*, 10 (2), 12-22.
- Martínez, A. E., Inglés, C. J., Piqueras, J. A. y Ramos, V. (2010). Importancia de los amigos y los padres en la salud y el rendimiento escolar. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8 (1), 111-138.





- Navarrete, L. (2007). *Jóvenes y fracaso escolar en España*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (Injuve).
- Newman, F. M., Wehlage, G. G. y Lamborno, S. D. (1992). The significance and sources of Student engagement. En F. M. Newman (Ed.), *Student engagement and achievement in American Secondary Schools*. New York: Teachers College Press.
- Orth, U., Robins, R. y Meier, L. L. (2009). Disentangling the effects of low self-esteem and stressful life events on depression: Findings from three longitudinal studies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97, 307–321.
- Pânzaru, C. y Tomitã, M. (2013). Parent involvement and early school leaving. *Cercetare și interventie social*, 40, 21-36.
- Patrikakou, E. N. (1996). Investigating the academic achievement of adolescents with learning disabilities: A structural modeling approach. *Journal of Educational Psychology*, 88, 435-450.
- Railsbak, J. (2004). *Increasing Student attendance: Strategies from research and practice*. Recuperado de <http://educationnorthwest.org/sites/default/files/increasing-student-attendance.pdf>
- Reynolds, A. J. y Walberg, H. J. (1992). A structural model of science achievement and attitude: An extension to high school. *Journal of Educational Psychology*, 84, 371-382.
- Serrano, B. y Rodríguez, M. P. (2016). La familia y su incidencia en el rendimiento académico en adolescentes. *Revista Didascalía: Didáctica y Educación*, 7 (1), 235-255.
- Shumow, L., Vandell, D. L. y Kang, K. (1996). School choice, family characteristics, and home-school relations: Contributions to school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 88, 451-460.
- Tolchinsky, L., Ribera, P. & García-Parejo, I. (2012). Conocimientos iniciales y logros de los alumnos en el aprendizaje de la lectura y la escritura. *Revista Cultura y Educación*, 24 (4), 415-433. DOI: 10.1174/113564012803998811

## Notas

<sup>1</sup> Los datos descritos corresponden a la información aportada por un alumnado que aún se encontraba en proceso de formación, puesto que faltaban varios meses para que este finalizase (en algunos casos, aún faltaba prácticamente la mitad de la duración del proyecto formativo), lo cual nos hace prever que estos resultados se verán mejorados al finalizar la formación.

<sup>2</sup> Aunque es posible cuantificar algunos resultados obtenidos por el alumnado, hay otro tipo de cambios, sin embargo, como pueden ser la motivación, la mejora de actitudes y de conductas, la implicación, etc., de los que no se puede cuantificar ni medir el grado o nivel de intensidad en el que se dan, si bien las aportaciones de alumnado y profesorado confirman que de manera progresiva en los alumnos suceden avances y mejoras en todos los aspectos, a nivel académico y personal, pero de modo diferente y a distinto ritmo en cada uno.

