



Revista mexicana de investigación educativa

ISSN: 1405-6666

ISSN: 2594-2271

Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C.

González, M^a Teresa; Cutanda-López, M^a Trinidad; Bolarín Martínez, M^a Josefa
Programas de reenganche educativo en la Región de Murcia (España):
percepciones del alumnado en Educación Secundaria Obligatoria
Revista mexicana de investigación educativa, vol. 28, núm. 96, 2023, Enero-Marzo, pp. 129-158
Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C.

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14074950006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org



Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

PROGRAMAS DE REENGANCHE EDUCATIVO EN LA REGIÓN DE MURCIA (ESPAÑA)

Percepciones del alumnado en Educación Secundaria Obligatoria

M^a TERESA GONZÁLEZ / M^a TRINIDAD CUTANDA-LÓPEZ / M^a JOSEFA BOLARÍN MARTÍNEZ

Resumen:

El propósito de este artículo es presentar y analizar experiencias positivas del alumnado en programas de reenganche escolar. Se parte de posicionamientos teóricos que subrayan la importancia del centro escolar en dinámicas curriculares y organizativas de tales programas para lograr resultados y experiencias positivas. Sobre el método, se trata de un estudio de caso múltiple de múltiples unidades; la información se recabó mediante cuestionarios/grupos de discusión y se analizó, respectivamente, cuantitativa y cualitativamente. Entre los resultados destaca la valoración positiva de componentes relacionales (peso fundamental) y pedagógicos (mayor importancia de lo práctico/profesional sobre lo académico). Las conclusiones indican que el estudiantado que cursa y supera programas destinados a reducir riesgos de abandono escolar y acrecentar su motivación e interés por continuar su formación y educación percibe como aspectos básicos dos dimensiones: *a)* el cuidado y atención a lo relacional/emocional y *b)* proporcionar una información útil, relevante y próxima.

Abstract:

The purpose of this article is to present and analyze students' positive experiences in learner engagement programs. The study is based on theoretical positions that emphasize the school's importance in the curricular and organizational dynamics of learner engagement programs in attaining positive results and experiences. The method used was a case study of multiple units; information was collected through questionnaires and discussion groups that were analyzed quantitatively and qualitatively, respectively. The results include the positive evaluation of relationship components (fundamental weight) and pedagogical components (with greater emphasis on practical/professional aspects than on academic aspects). The conclusions indicate that students who participate in programs aimed at reducing dropout risks and increasing student interest in continuing their education, perceive two dimensions as basic aspects: *a)* attention to relationships/emotions, and *b)* content with useful, relevant, information.

Palabras clave: aprovechamiento escolar; estudiantes; educación media; práctica pedagógica; clima escolar.

Keywords: academic achievement; students; secondary education; teaching practice; school climate.

M^a Teresa González: profesora titular de la Universidad de Murcia, Facultad de Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Murcia, España. CE: mtgg@um.es / <https://orcid.org/0000-0002-3059-7173>

M^a Trinidad Cutanda-López: profesora ayudante doctora de la Universidad de Murcia, Facultad de Educación, Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Murcia, España. CE: lopez.cutanda@um.es / <https://orcid.org/0000-0003-0246-9382>

M^a Josefa Bolarín Martínez: profesora contratada doctora permanente de la Universidad de Murcia, Facultad de Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Murcia, España. CE: mbolarin@um.es / <https://orcid.org/0000-0002-9716-8584>

Introducción

La investigación de la que deriva este artículo,¹ se vertebra sobre la consideración de que los procesos de desenganche y los de reenganche escolar y educativo de estudiantes revisten una gran complejidad al estar ligados a diversas causas y factores y configurados por múltiples dimensiones entrelazadas. El desinterés, desapego, desafección... o, como lo denominaremos en estas páginas, “desenganche” escolar,² sitúa a las y los estudiantes³ *en riesgo* de exclusión educativa y social. Educativa, pues su desafección influye negativamente en sus aprendizajes y en sus posibilidades de continuar regularmente su trayectoria escolar, acrecentando la probabilidad de dejar prematuramente los estudios sin haber adquirido conocimientos básicos y esenciales (Edwards, 2018). También, *en riesgo* de exclusión social, pues sin una formación básica acreditada, es mayor su vulnerabilidad al reducirse sus posibilidades de empleo y promoción personal y profesional, aumentando, paralelamente, las de marginación, desempleo, precariedad, etcétera (Harris, 2008; Wybron y Paget, 2016).

El abandono escolar temprano (AET) y los procesos de desenganche están íntimamente ligados: estos pueden conducir o empujar a abandonar prematuramente. Es esta una problemática que preocupa actualmente en los sistemas educativos. En Europa, y tras las dificultades de cara a reducir la tasa de AET establecida para 2020 al 10% (15% en España), la nueva estrategia con miras en 2030 vuelve a dar prioridad al abordaje de estas problemáticas, máxime, cuando las trascendentes consecuencias que se derivan de ellas han sido, si cabe, acrecentadas entre las personas más vulnerables tras la pandemia por COVID-19 vivenciada (Consejo Europeo, 2021). La situación en España y especialmente en el contexto de este estudio, en la Comunidad Autónoma de La Región de Murcia (CARM), es particularmente preocupante si tenemos en cuenta que la tasa de AET alcanza la cifra del 18.7% (en 2020, según los datos del Instituto Nacional de Estadística).

Al abordar el enganche escolar y, aunque es ampliamente reconocido en la literatura su carácter multifactorial y multidimensional (Gottfried y Hutt, 2019), coexisten diferentes enfoques en la investigación al respecto. Tradicionalmente, el que ha sido predominante –y en buena medida lo sigue siendo– mantiene una visión de la desafección escolar de ciertos estudiantes como el efecto agregado de diversos factores: personales, familiares, socioeconómicos, culturales, académicos. Tal enfoque –ampliamente referido como “perspectiva de déficit”– sostiene que:

- 1) Son las características personales, sociofamiliares (p. ej., entornos familiares de violencia y maltrato, pobreza, etnia y raza no mayoritaria) y académicas (dificultades en ciertas o todas las materias escolares, retrasos en los aprendizajes, carencia de hábitos de estudio, etc.) de los estudiantes las “culpables” de la desafección. Esta se manifiesta en pérdida de interés y escasa participación en las tareas escolares, bajas calificaciones y repetición de curso, comportamientos disruptivos, absentismo, etc.
- 2) Son los estudiantes los que están en el núcleo del problema y, por tanto, el foco de atención para solventarlo.
- 3) La anhelada solución pasa por identificarlos y diseñar programas/medidas, intervenciones puntuales y específicas para paliar su escasa disposición, interés y esfuerzo en su formación y aprendizaje escolar.

Sin desmerecer su importancia, posiblemente las soluciones no solo radiquen en diseñar programas para tales estudiantes. En este terreno, como en otros relacionados con asuntos escolares y educativos, no hay soluciones técnicas a modo de recetas aplicables al margen de tiempos, lugares, contextos o finalidades educativas (McMahon y Portelli, 2012). Diseñar programas y enviarlos formalmente a los centros escolares para que los implanten no solucionará el problema. No solo importa que se hayan adoptado formalmente, también es clave cómo son implementados: cómo se conciben, asumen y llevan a cabo en la práctica, y en qué medida lo que se hace con ellos en su seno contribuye a revertir y aminorar ese desapego.

Aunque no tan dominante, otro enfoque de investigación se ha centrado en los factores de riesgo ligados a la experiencia educativa del alumnado en los centros escolares. Desde esa perspectiva se ha indagado en qué medida las condiciones organizativas y prácticas curriculares al uso en el centro y sus aulas pueden estar contribuyendo a gestar y construir desenganche y abandono (González, 2015; Gutiérrez, Tomás, Romero y Barrica, 2017). Investigaciones desde tal enfoque (Björn, 2019; Mills y McGregor, 2010; Ozdemir, 2018; Robinson y Smyth, 2015; Zyngier, 2016) han revelado múltiples aspectos que estarían propiciando procesos de desafección, entre ellos: climas organizativos vividos como inhóspitos e impersonales; currículos academicistas, desconectados de la vida cotidiana de los estudiantes y escasamente relevantes; coordinación profesional débil y fragmentación curricular; preeminencia de estrategias de

enseñanza limitadas y rígidas que apenas toman en cuenta lo que llevan los estudiantes a la relación pedagógica ni animan su participación activa; relaciones negativas o conflictos con docentes no siempre interesados en comprender los problemas y dificultades de su alumnado; predominio de procesos de orientación, tutoría y apoyo más centrados en lo académico que en lo personal y social, etc.

En sentido opuesto, otras investigaciones han dado cuenta de dinámicas escolares que inciden positivamente en el reenganche educativo o formativo, aminorando riesgos de abandono, en las que destacan climas relacionales de cuidado, apoyo y confianza; ofertas curriculares flexibles y ligadas a las vidas, los intereses y necesidades del alumnado; la atención a lo emocional, las conexiones estrechas con la comunidad y el entorno, etcétera (Mills y McGregor, 2010; Te Riele, 2014). Así pues, el propio centro escolar, aulas y programas por los que transita el estudiantado pueden constituir un *entorno de riesgo* que propicie su desenganche o, por el contrario, uno protector.

La investigación de la que derivan los datos que se manejan en este artículo trató de explorar, entre otros aspectos, cómo es y transcurre la experiencia de estudiantes “desenganchados” en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) (12-16 años), en España, y por lo que aquí concierne más específicamente en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Nos focalizamos, por tanto, en alumnado con baja motivación y pérdida de interés por lo escolar, “desconectados” de lo que se hace en el aula, absentistas, con resultados escolares muy pobres o fracaso en riesgo de abandono o, en su caso, que ha abandonado prematuramente y ha sido derivado a programas pensados para su reenganche. Ponemos nuestra atención en revelar qué elementos destacan en aquellas situaciones en las que se logra su reincorporación a su proceso de educación y formación tras cursar tales programas.

En los apartados que siguen, por tanto, nuestro foco de atención se circunscribe a uno de los propósitos de nuestra investigación: analizar rasgos, características y dinámicas de desarrollo y funcionamiento en la práctica de programas y acciones formativas destinadas a abordar el desenganche y, en general, el abandono escolar, que están teniendo *éxito*. Asumimos que serán exitosos si satisfacen su objetivo de lograr que el alumnado destinatario se reenganche y continúe con su formación o no abandone prematuramente. En concreto, la investigación se centró en tres programas: *a*) Programa de Aprendizaje Integral (PAI), *b*) Aula Ocupacional (AO) y *c*) Formación

Profesional Básica (FPB).⁴ Los tres programas cuentan con un amplio desarrollo legislativo, en el que no nos detendremos, aunque se describen atendiendo a las características básicas establecidas normativamente, como se recoge en la tabla 1.

TABLA 1

Principales características de los tres programas analizados, PAI, AO y FPB, en la Región de Murcia (España)

PAI	AO	FPB
Medida de Atención a la Diversidad (MAD) en ESO, de carácter extraordinario y compensatorio		Programa no incluido en las MAD. Es el nivel más básico de las enseñanzas de Formación Profesional (FP) reglada del Sistema Educativo Español
Finalidad		
Reducir la situación de absentismo y riesgo de abandono escolar temprano (AET) y favorecer la promoción del alumnado en etapa	Reducir el absentismo y riesgo de AET, proporcionando competencias que favorezcan la continuidad en el Sistema Educativo (SE), inserción sociolaboral e incorporación a la vida activa	Facilitar la permanencia en el SE. Mayores opciones de desarrollo personal y profesional. Alcanzar y desarrollar las competencias de aprendizaje permanente a lo largo de la vida para proseguir con estudios postobligatorios
Duración		
1 año		2 años
Ratio		
10 estudiantes	8-12 estudiantes	25 máximo por ciclo formativo
Currículo		
Organizado por ámbitos: 1) ciencias aplicadas, 2) sociolingüístico 3) artístico, 4) motriz y de expresión corporal (las asignaturas de primera lengua extranjera y religión/valores éticos)	Estructurado por módulos: 1) asociados a unidades de competencia profesional; 2) módulos y ámbitos generales no asociados a unidades de competencia profesional: ámbitos de ciencias aplicadas y sociolingüístico, y dos módulos optativos; 3) módulo de Formación en Centros de Trabajo (FCT)	Cada programa responde a un perfil profesional oficial. Currículum estructurado en módulos: 1) asociados a unidades de competencia propias de una cualificación profesional de nivel 1 del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales; 2) no asociados a unidades de competencia profesional: Comunicación y sociedad I y II y Ciencias aplicadas I y II (contenidos académicos correspondientes a 2º y 3º de ESO); 3) módulo de FCT

(CONTINÚA)

TABLA 1 / CONTINUACIÓN

PAI	AO	FPB
Certificación/Titulación		
Ninguna	Certificación académica de módulos y ámbitos cursados y unidades de competencia profesional acreditadas. No titula	Se obtiene el Título Profesional Básico, y si no se supera, un certificado académico de los módulos profesionales y, en su caso, bloques o materias superados
Continuidad en el Sistema Educativo		
a) Grupo ordinario del curso que corresponda, b) 2º curso Programa de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento c) Ciclos Formativos de FPB, d) Programa de Formación Profesional Adaptada (PFPA), e) AO	Preferentemente un Ciclo Formativo de FP o Programa Formativo Profesional -modalidad adaptada-(PFPA)	Con el Título de FPB se puede obtener el de graduado en ESO si el equipo docente considera que se han alcanzado los objetivos y competencias de etapa

Fuente: Elaboración propia con base en la normativa en vigor en la CARM en el momento de la investigación, sobre PAI, AO y FPB.

Como se puede apreciar en la tabla 1, podemos decir que, entre las medidas de atención a la diversidad, el PAI y el AO son las únicas consideradas –en la normativa de la CARM– para el alumnado que valora de forma negativa el marco escolar, que tiene dificultades de adaptación al medio por sus condiciones personales o de historia escolar, es absentista y está en riesgo de abandono. En el primero de estos programas, los estudiantes trabajan ciertos contenidos en el grupo específico con un mínimo de 10 alumnos, y otros en el grupo de referencia (2º ESO). Se priorizan los aprendizajes de carácter aplicado a situaciones de la vida cotidiana. Los contenidos están organizados en torno a *ámbitos*, cada uno impartido por un único profesor excepto el artístico.

Por su parte, el AO está pensada para un alumnado difícil y descolgado que, recibirá una formación de carácter profesional, muy elemental, complementada con otra más académica, ligada a materias que se imparten en la ESO, agrupadas también en ámbitos de conocimiento, por tanto, con menos fragmentación curricular que en la educación regular. Se desarrolla en instalaciones municipales, fuera de los institutos, aunque

el programa se encuentra vinculado administrativamente a uno de ellos. Si esta medida se supera satisfactoriamente, no se prioriza que quienes la hayan cursado regresen a la ESO ordinaria: los estudiantes continuarían preferentemente cursando un programa de FPB si cumplen los requisitos de acceso, o un Programa Formativo Profesional adaptado (versión más *light*, corta y adaptada del FPB, generalmente impartido por asociaciones sin ánimo de lucro u organizaciones no gubernamentales (ONG); es decir, no en un instituto de educación secundaria). Así, aunque las AO se diseñan como una medida para aminorar absentismo y propiciar el reenganche con la educación, son una vía prácticamente sin retorno, para un alumnado muy problemático académicamente y conflictivo, pues la normativa no facilita el camino de reincorporación. De las siete aulas ocupaciones en la Región de Murcia, en el curso 2016-2017, únicamente se pudo constatar el reenganche de un estudiante a la FPB, que no llegó a finalizar (abandonó).

El Programa de FPB queda fuera del conjunto de medidas para la atención a la diversidad. Está ligado a las enseñanzas oficiales de Formación Profesional, que tienen su propia normativa y legislación, y a las que se le está prestando especial atención desde la administración educativa. El alumnado al que va destinado tiene trayectorias educativas complejas. Cuando accede al programa ya ha estudiado tres años de los cuatro cursos que abarca la ESO, aun con repeticiones o con alguna asignatura no superada. Se considera que de pasar a 4º –un curso con un carácter más propedéutico, ligado al futuro académico del alumnado– podrían tener dificultades para superarlo positivamente. La FPB es, en cierto modo, una vía o itinerario “paralelo”, pero permitirá a quienes lo finalizan con éxito obtener un título profesional con el que, tras superar la correspondiente prueba, podrán continuar su formación en la Formación Profesional de Grado Medio. Además, si cumplen las condiciones exigidas, conseguirían el título de la ESO, en cuyo caso podría reenganchar directamente en la formación postsecundaria (Bachillerato o Formación Profesional).

La aparente similitud entre los tres programas esconde diferencias sustanciales, expectativas distintas para todos los implicados y, si tenemos en cuenta información sobre el día a día de los PAI, las AO y la FPB que se ha ido recabando en el proyecto de investigación, con frecuencia etiquetas más o menos positivos del alumnado y de los propios programas.

Por decirlo de algún modo, su “prestigio” o “imagen” entre los docentes y, también entre las familias y el estudiantado del instituto, no suscita las mismas percepciones y valoraciones.

Una vez caracterizados normativamente en sus rasgos y características básicas, los tres programas (PAI, AO, FPB) a los que se alude en este artículo, en lo que sigue se comentará cómo los estudiantes que los cursan valoran su experiencia en ellos y cómo esta influye en su disposición a reenganchar y continuar formándose. En términos más concretos:

- a) Cómo es y transcurre la experiencia de estudiantes desenganchados – sin interés ni motivación, desafectados por lo escolar– de ESO (12-16 años), en programas destinados a que reenganchen educativamente, esto es: recuperen un mayor interés, se impliquen más en su propia formación y se reincorporen a la trayectoria educativa regular, evitando su abandono.
- b) Qué elementos y dinámicas educativas de los centros y sus aulas destacan en aquellas situaciones en que el programa tiene éxito pues se logra tal reincorporación.

La información que se presenta en los apartados siguientes está relacionada con un problema que muestra rasgos similares en otros sistemas educativos (europeos, americanos, australiano, etc.) En tal sentido, aunque aquí se hace referencia al Sistema Educativo Español, concretamente a la Comunidad Autónoma de Murcia, la información que se aporta y el conocimiento generado sobre el tema puede contribuir a profundizar más en la comprensión de tal problemática, a disponer de criterios orientados a explorar y adaptar soluciones en cada contexto y apoyar o apuntalar estudios posteriores.

Metodología

La investigación se desarrolló durante 2017-2019, con un diseño de “caso múltiple de múltiples unidades” (Eisenhardt, 1989; Yin, 1994) que permitió, de un lado, obtener una visión holística de los factores, procesos y contextos de construcción del reenganche educativo y/o socio-laboral, que pueden variar “de caso a caso” y, de otro, relacionar investigación, prácticas formativas y políticas educativas, fortaleciendo la generalización de resultados al considerar las condiciones institucionales de los estudiantes (Artiles y Kozleski, 2016).

Participantes

La unidad de análisis fueron los programas de reenganche educativo, ya referidos, identificados como exitosos en los términos antes señalados. Para la selección de casos, se llevó a cabo un muestreo teórico e intencional teniendo en cuenta su adecuación al propósito de la investigación, los marcos organizativos en los que se desarrollan estos programas (centros escolares, ONG, etc.) y su grado de accesibilidad. Se priorizó la calidad sobre la cantidad de la forma en que cada unidad seleccionada facilitó el acceso a datos profundos y detallados para el foco de interés de la investigación. Una vez realizados los contactos pertinentes y obtenidos los permisos necesarios, se accedió al campo durante el curso escolar 2016-2017, manteniendo en todo momento el anonimato, confidencialidad, ética y rigor investigativo.

Los datos que aquí se presentan y comentan se circunscriben a la CARM y a tres casos (programas) en particular desarrollados en contextos escolares (institutos de educación secundaria): los programas de Aprendizaje Integral, Aula Ocupacional y Formación Profesional Básica. Aunque se recabó y analizó información de los diversos colectivos implicados (equipos directivos, profesorado y alumnado), la vertida en este artículo concierne únicamente a la proporcionada por los estudiantes de cada uno de los programas analizados en el momento de la investigación, dato reflejado en la tabla 2.

TABLA 2

Alumnado participante del PAI, AO y FPB

Unidad análisis	Total de matriculados	Edad	Procedimiento cuantitativo			Procedimiento cualitativo		
			Muestra	Hombres	Mujeres	Participantes	Hombres	Mujeres
PAI	12	14-16	12 (100%)	10 (83.3%)	2 (16.6%)	12 (100%)	10 (83.3%)	2 (16.6%)
AO	11	15-16	6 (54.5%)	4 (66.7%)	2 (33.3%)	7 (63.6%)	5 (71.4%)	2 (28.6%)
FPB	12	15-17	9 (75%)	9 (100%)	0 (0%)	9 (75%)	9 (100%)	0 (0%)

Fuente: elaboración propia.

Recogida de información: instrumentos y procedimiento

Para recoger la información en el marco del proyecto de investigación, se diseñaron, validaron y utilizaron diferentes instrumentos destinados no solo al alumnado, sino a todos los profesionales implicados, lo cual posibilitó recabar datos sobre los múltiples ámbitos de interés que se pretendía explorar en el proyecto en su conjunto (González, 2021).

Como se ha señalado, no vamos a detenernos en ello aquí. En las líneas que siguen se presenta y analiza únicamente información aportada por el alumnado que cursa alguno de los tres programas descritos.

Los datos fueron recabados a través de un cuestionario cumplimentado por estudiantes y de un grupo de discusión realizado con ellos.

El cuestionario se estructuró en cinco dimensiones (perfil personal; trayectoria escolar e incorporación al programa; el programa y qué se hace en él; valoración de las clases y sus relaciones; y aspectos personales y familiares), con una batería de 20 preguntas, entre las que se encuentran preguntas cerradas de respuesta dicotómica y de respuesta única a través de una escala Likert de cinco opciones ordenadas jerárquicamente, para determinar el grado de frecuencia (1 = nunca; 5 = siempre) y de acuerdo (1 = nada de acuerdo; 5 = muy de acuerdo). Además, se incluyeron 10 preguntas de respuesta múltiple con categorías no excluyentes para recoger información sobre aspectos personales y sociofamiliares de los participantes. A la hora de recabar los datos se atendió a las particularidades de cada uno de los programas y del perfil de su alumnado con adaptaciones cuando fue así oportuno (algunas cuestiones en el caso de las AO se retocaron en su formulación, y en el caso de la FPB se distinguió, siempre que fue necesario, entre módulos profesionales y aquellos no vinculados a unidades de competencia profesional).

La guía para el grupo de discusión giró en torno a los citados temas de interés relacionados con los explorados en el cuestionario, pero con un carácter más cualitativo: cómo fue su incorporación al programa y su trayectoria escolar previa; su estancia y experiencia en el programa que cursa (contenidos que se trabajan, cómo los trabajan, aspectos prácticos, qué les gusta más, cómo valoran el clima de clase..., perspectivas, etc.).

Ambos instrumentos fueron discutidos y consensuados entre los miembros del equipo de investigación, y validados a través del procedimiento de juicios de expertos por el método de agregados individuales (Corral,

2010). El panel estuvo conformado por tres jueces, docentes universitarios, familiarizados y con trayectoria investigadora sobre temas de desafección, fracaso, abandono escolar y diversidad.

Análisis de datos

Los datos de carácter cuantitativo y cualitativo fueron analizados, respectivamente, a través de estadística descriptiva (frecuencias y porcentajes) con el paquete estadístico SPSS V24, y la técnica de análisis de contenido cualitativo (Miles, Huberman y Saldaña, 2014), mediante la delimitación de unidades de análisis, codificación abierta y categorización, apoyándonos en el programa informático Atlas ti V8.

Resultados

A continuación, se comenta lo que acontece en las aulas en el día a día de los programas abordados, tal y como lo percibe y valora el estudiante. Los resultados ponen de manifiesto que son dos los ejes en torno a los que se efectúan la mayor parte de sus apreciaciones: el trabajo o tareas realizadas y el clima o ambiente en el aula.

El trabajo en el aula

En los tres programas analizados, los resultados derivados del análisis de los datos cuantitativos (tablas 3 y 4) y cualitativos (tabla 5) nos ofrecen una panorámica global que se comenta a continuación.

Las percepciones del alumnado vertidas en el cuestionario indican, en primer lugar, en el caso del Programa de Aprendizaje Integral, que, según los estudiantes, el profesorado centra la enseñanza en la comprensión de los contenidos trabajados en los temas. Para ello, se hacen actividades individuales de búsqueda de información que conlleven aplicar los contenidos y utilizar lo que aprenden u otras que requieran memorización, así como ejercicios que se corrigen en clase.

Los encuestados señalan que son muy pocas las ocasiones en las que se expone y comenta la resolución de tales tareas. En general, valoran de manera positiva lo que hacen, consideran que las sesiones de clase son entretenidas, que la mayor parte del tiempo se centran en tareas dirigidas por el docente, y algo más de la mitad de este grupo, señala que lo realizado en el aula contribuye a que aprendan.

TABLA 3

Valoraciones el alumnado del PAI, AO y FPB sobre cómo se desarrolla el trabajo en el aula

	PAI		AO		FPB			
	% (4+5)	% (1+2)	% (4+5)	% (1+2)	% (4+5)		% (1+2)	
					MFP	MA	MFP	MA
Lo que se hace en el aula								
Atender explicaciones			66.7		88.9	66.6		
Realización de ejercicios individualmente	49.9		50		88.9	88.9		
Aplicar lo que aprenden	45				88.9	55.5		
Corregir ejercicios con docente	49.9		83.3		77.7	100		
Memorizar contenidos		49.9			77.7	77.7		
Preguntar dudas al docente			83.3		77.7	77.7		
Razonar y resolver problemas					66.6	66.6		
Comprender bien los contenidos	74.9		83.3		66.6	55.5		
Comentar en clase temas actuales		91.6	66.7		44.4	55.5		
Hacer trabajos en grupo		78.3	83.3					66.7
Exponer trabajos en clase		83.3		83.3			55.5	88.8
Realizar tareas que integren contenidos de distintas materias		66					55.5	66.7
Buscar información en otras fuentes	50			66.7			44.4	66.7
Lo que se valora del trabajo en el aula								
Los temas son interesantes			100		100	66.6		
Te gusta lo que haces en clase			100		100	44.4		
Lo que haces sirve para aprender cosas útiles	58.3		100		89.9	100		
En la clase se aprende bastante			100		89.9	66.6		
Las clases son entretenidas		49.9			66.7	55.5		
Te gusta hacer tareas con compañeros	58.3				66.7	55.5		
Las tareas a realizar son fáciles	41.6				66.7			
No son tareas fáciles, pero se pueden hacer con esfuerzo								
La mayor parte del tiempo, haces lo que te pide tu profesor		41.6			77.7			

Notas

MFP: módulos del perfil Profesional; MA: módulos académicos, relacionados con materias de la ESO.

Los datos reflejan porcentajes "agregados, esto es: se han agrupado las valoraciones 4 y 5 considerando que el porcentaje resultante refleja lo que hacen con mayor frecuencia o lo que se valora más. Por otro lado, se agrupan las valoraciones 1 y 2 entendiendo que el porcentaje resultante indica lo que hacen con menor frecuencia o lo que valoran menos.

Se han considerado únicamente aquellos ítems que superan el valor del 40% en las respuestas en los aspectos aquí tratados.

Fuente: elaboración propia.

TABLA 4

Valoraciones el alumnado del PAI, AO y FPB sobre su nivel de asistencia e implicación

	PAI (%4+5)	AO (%4+5)	FPB (%4+5)
Asistencia a clase			
Asistes habitualmente	83.3	83.3	88.9
Asisten puntuales	83.3		66.7
Justifican las faltas	50		33.3
Asisten a clase con el material	58.3		66.7
Asisten con los temas y actividades preparados	49.9	66.7	33.3
Participación e interés por hacer bien las cosas			
Intentas aprovechar mejor las clases y aprender más en ellas	50		88.8
Ahora preguntas más que antes cuando quieres saber más			77.8
Repasas y te preocupas más ahora de hacer bien las tareas			77.8
Intentas sacar mejores notas	66	50	77.8
Haces más preguntas si no entiendes			55.5
Si no entiendes algo, vuelves a estudiar en casa o buscas información para comprenderlo			33.3

Nota: datos presentados en términos de porcentajes agregados: se han considerado las valoraciones 4 y 5 conjuntamente, entendiéndose que reflejan aquello que es valorado más positivamente.

Fuente: elaboración propia.

Cabe añadir, además, que en el grupo de discusión (tabla 5) los alumnos comentan que en el PAI la enseñanza, a diferencia de los cursos regulares de la ESO, posee un carácter más práctico y útil y resaltan como relevante que al trabajar en un grupo-clase reducido, la atención del profesor se puede centrar más estrechamente en cada uno de ellos. Reconocen que, a pesar de que los docentes procuran proponer actividades en grupo, es difícil que logren trabajar bien en equipo. Esta percepción, en términos generales positiva, se refleja en un buen nivel de asistencia a clase, en que más de la mitad acude con el material y casi la mitad con los temas y tareas preparados, ambos aspectos indicarían un cierto nivel de “enganche conductual” en las clases.

En el citado PAI, aunque únicamente el 50% del alumnado afirma que intenta aprovechar las clases mejor y aprender más en ellas, un porcentaje más alto (66%) apunta que en ese programa que están cursando intentan

sacar mejores calificaciones, lo que cabe interpretar como un mayor interés, al menos por sus resultados de aprendizaje.

TABLA 5

Otras valoraciones relacionadas con la enseñanza (grupo de discusión)

En la ESO	En el PAI
- Muy estrictas. - Cansao, porque las clases no eran las mismas, eran más estrictas.	- Prefiero este programa porque somos menos y la atención es más individual. - Hay más clases prácticas. - Trabajamos en grupo, aunque es difícil trabajar por ciertas personas. - La mayoría de las veces no trabajamos en clase, trabajamos cuando estamos con él (tutor).
En la ESO	En el AO
- Yo me aburría. En el Instituto te aburres. - Yo me comportaba, estaba en la clase, pero no estaba. - Estábamos en la puerta y nos largábamos. Para lo que hay que entrar pues mejor no entro.	- Aquí estudiamos. Somos más útiles que en una clase normal. - Si tenemos dudas se las podemos preguntar al maestro. - Algunos van más adelantados y otros más atrasados, y nos lo explican uno a uno. - Algunas veces hacemos cosas en plan... hacer una división en esta mezcla <i>pa' ver</i> qué necesitas. - El mayor reto es las matemáticas, y eso me gusta que tú lo puedes hacer. - A veces trabajamos individual y a veces por grupos. - Hacemos fichas y las hacemos solos, y su tenemos una duda se la preguntamos al maestro. - Hemos aprendido de todo. - Aquí veo que soy capaz de aprobar. - Aquí no hay nada que no me guste. - Lo que más me gusta son los estudios.
En la ESO	En FPB
- Muy aburrido. Iba a clase 1 día o 2 a la semana. - Me aburría: ni me gustaban las clases ni estar en ellas... - No te enterabas de nada. - En la ESO no hacíamos cosas prácticas.	- Aquí es mejor. Hacemos cosas prácticas, no como en la ESO. - Lo que damos en cada asignatura no está relacionado. Cada uno hace su parte. En lengua copiamos cosas, hacemos ejercicios y lo corregimos, como en la ESO [...] - [...] solo cambia esto [se refiere al trabajo práctico en Electricidad], lo demás es de la misma manera [que en la ESO]. - No le tengo el mismo interés a la Electricidad que a la Lengua y a Matemáticas porque no es práctico [...] - Lo que damos en matemáticas y en sociales hay que saberlo, pero no vale para nada, tampoco. - Yo quitaría el inglés, porque no me sirve para nada con los cables. - Si siguiéramos estudiando sería por haber cursado estos módulos profesionales, no por lengua o matemáticas.

Fuente: elaboración propia.

En el Aula Ocupacional, la dinámica es similar y los resultados apuntan en la misma dirección. Existen, no obstante, dos salvedades:

- a) A diferencia del PAI, el 66.7% del alumnado declara que sí se suelen comentar en clase temas de actualidad (su respuesta es más similar a la del alumnado de FPB). Ello posiblemente esté relacionado con satisfacer inquietudes y preocupaciones que aflorarían durante las clases por parte de los estudiantes en estas aulas ante su posibilidad de considerar la salida laboral al cumplir 16 años.
- b) A diferencia de los otros dos programas, en este la mayoría (83.3%) afirma que es frecuente trabajar de forma grupal.

Es reseñable, finalmente, que la totalidad del alumnado que cumplimentó el cuestionario valoró muy positivamente esta medida, manifestando el interés y la utilidad de lo que aprenden en ella. Un aspecto que se refleja en la reversión del absentismo, una grave problemática entre estos estudiantes (y condición *sine qua non*, para acceder al AO), es que más del 83% declaró que asiste ahora con más regularidad a las clases, aunque son menos (66.7%) los que indicaron llevan las actividades y temas preparados.

Los anteriores datos se refuerzan en positivo con las valoraciones del grupo de discusión (tabla 5), especialmente al comparar su experiencia en la ESO, en las que aluden al aburrimiento como el detonante de su absentismo (tanto activo como pasivo).

Pese al predominio de una metodología de corte tradicional respecto de los contenidos más teóricos (fichas), los participantes señalan que las clases se ajustan a los distintos ritmos de aprendizaje de cada uno de ellos, y enfatizan el cambio de perspectiva sobre sus posibilidades de aprender y aprobar. Al respecto, ha sido clave, según señalan, el hecho de que “se sientan bien en el AO”.

El clima de confianza generado por el profesorado en general, como se comentará más adelante, ha posibilitado que los estudiantes mantengan una asistencia más regular, así como un mayor interés y disposición al implicarse en las tareas o preguntar dudas a sus docentes.

Por su parte, la enseñanza que están recibiendo los estudiantes en el programa de Formación Profesional Básica estaría caracterizada por el siguiente patrón: el docente explica, se realizan ejercicios individuales, se corrigen y/o se aclaran dudas o preguntas del alumnado. Según lo

comentado por los participantes, predomina el trabajo individual sobre el grupal y la memorización sobre la comprensión, siendo muy escasas las ocasiones (sobre todo en módulos académicos) de exponer trabajos, buscar información por su cuenta, trabajar en grupo o realizar tareas que integren contenidos de distintos módulos.

En las respuestas al cuestionario (tabla 3), se vislumbra la tendencia a valorar más positivamente la enseñanza ligada al perfil profesional cursado que la relacionada con contenidos propios de la ESO (módulos académicos). Pero las valoraciones generales de los estudiantes (sin diferenciar entre módulos) son globalmente positivas: encuentran interesantes los contenidos, les gusta lo que hacen en clase y consideran que aprenden bastante.

Respecto de los módulos profesionales, aunque un porcentaje destacable (66.7%) de estudiantes consideran que lo que hacen en clase implica tareas que no les resultan fáciles, admiten que con esfuerzo se pueden hacer. Ello, junto con otras respuestas (no diferenciadas por módulos) que apuntan a que una proporción alta estaría asistiendo regular (88.9%) y puntualmente (66.7%) a clase, acudiendo con los materiales necesarios (66.7%), y procurando preguntar sus dudas (55.5%), aprovechar y aprender más (88.8%), así como intentando obtener buenas calificaciones (77.8%), sugieren que esos alumnos se han implicado en este programa de Formación Profesional Básica que les puede llevar a reenganchar con lo formativo y lo escolar, reduciendo el riesgo de abandono prematuro.

En términos similares a los empleados por los estudiantes en el AO, en el grupo de discusión, como se puede ver en la tabla 5, los de FPB resaltan que las enseñanzas tienen un carácter más práctico y útil que las recibidas en la ESO, entendiendo que ello está ligado a los contenidos del perfil profesional que, según este alumnado, generan clases menos aburridas que les gustan más y en las que se “enteran”. Comentarios, todos ellos, con los que justifican su menor absentismo, respecto del que mantenían en el aula regular de la ESO (corroborando, aquí, sus respuestas al cuestionario).

Cabe resaltar que tal valoración positiva no se extiende a los módulos académicos pues, como los alumnos mismos dicen, todo lo demás (enseñanza que reciben cuando se trabajan contenidos de lengua, matemáticas, ciencias sociales, inglés) se mantiene prácticamente igual que en la ESO. Confiesan su escaso interés e implicación en esos módulos porque, comen-

tan, “no les ven utilidad”. Subrayan, al tiempo, que entre unos y otros módulos no existe relación: son, dicen, ámbitos de contenidos separados, sin integración ni conexión.

Por último, los jóvenes reconocen que es únicamente su experiencia positiva en los módulos ligados al perfil profesional (en el caso estudiado, Electricidad y electrónica) lo que justificaría el que se siguiesen formando. Esta apertura a la posibilidad de no abandonar, y reenganchar, queda básicamente ligada a la excelente valoración que se hace de los docentes responsables de dichos módulos: “Si siguiéramos estudiando sería por haber cursado estos módulos profesionales, no por lengua o matemáticas” (estudiante FPB).

Clima o ambiente relacional en el que se trabaja en el aula

Junto con las valoraciones ligadas a los aspectos centrados en la enseñanza que se está recibiendo, cabe considerar, también, las relativas al clima relacional (sintetizadas en las tablas 6 y 7).

En el PAI, una amplia mayoría de los estudiantes han resaltado positivamente el papel de los docentes en cultivar un buen clima y relaciones en el aula. Destacan que sus profesores valoran el que se esfuercen (91%), y los animan y reconocen su buen trabajo (82%). También, aunque en menor porcentaje (58.3%), que se esfuerzan en explicarles bien los contenidos, hacen un uso justo de normas y disciplina (57.6%), no los ponen en ridículo si cometen errores (66.6%) y procuran que disfruten con lo que están haciendo (58.3%). En el grupo de discusión los comentarios sobre este particular son pocos, pero aluden, igualmente, a la “cercanía” del docente: pequeñas recompensas por *ganar* y posibilidad de abordar en tutoría temas que les importen. En general, las valoraciones positivas que se emiten sobre la atmósfera de clase descansan más en el papel de los docentes y la relación que mantienen con ellos que en la interacción con los compañeros de clase, en la que destacan las reticencias a confiar unos en otros y las dificultades para trabajar juntos, en equipo.

Por lo que respecta al AO, el buen clima de trabajo es especialmente valorado y, cabe pensar, que ello viene en cierta medida mediatizado por el desarraigo y el clima inhóspito que, según los estudiantes, vivieron en el aula regular de la ESO, y en particular, por las malas relaciones con algunos docentes. En contraposición, el profesorado ha sido clave para lograr que exista “buen rollo” en el AO, cuyo buen trato y relaciones

positivas son resaltadas invariablemente por todo el alumnado. Pero, al igual que en el PAI, no ocurre así entre compañeros. Al respecto, cabe señalar que, según los datos del cuestionario, el 83.3% afirma que no es infrecuente que se metan en problemas, y que valores esenciales como el respeto y el apoyo entre ellos estén frecuentemente ausentes en sus modos de relación.

TABLA 6

Aspectos relacionales entre alumnado y profesorado, y entre compañeros

	PAI		AO		FPB			
	% (4+5)	% (1+2)	% (4+5)	% (1+2)	% (4+5)		% (1+2)	
					MFP	MA	MFP	MA
Clima de aula: papel del profesorado								
Te atienden si tienes dificultades	50		100		89.9	100		
Dan tiempo suficiente para comprender temas/tareas					89.9	100		
Reconocen/animan el trabajo bien hecho	82		100		89.9	89.9		
Valoran el esfuerzo	91							
Son justos con las normas y disciplina	57.6		83.3		89.9	66.6		
Quieren que disfrutemos en clase	58.3				89.9	55.5		
No ridiculizan cuando no haces bien las tareas	66.6							
Se esfuerzan por explicar bien	58.3							
Clima de aula: relaciones con compañeros y compañeras								
Los escuchamos cuando se debate sobre temas		57.6			88.8			
Nos tratamos bien, nos respetamos		49.9		66.7	77.8			
Podemos confiar unos en otros		33.3	66.7		77.8			
Nos ayudamos y nos apoyamos		33.3		66.7	77.8			
No nos metemos en problemas		66		83.3	77.8			
Respetamos al profesorado		58.3	66.7		66.6			
No tenemos problemas al trabajar juntos en clase			50		44.4			

Fuente: elaboración propia.

TABLA 7

Valoraciones del alumnado sobre las relaciones y clima relacional en el aula

En la ESO regular	En el programa
PAI	- Dime tú qué maestro te va a invitar a un bocadillo y coca cola por ganar. - Hay tutorías de lo que quieras sacar.
AO - En el momento que conocimos a los maestros, nos fugamos. - Yo no iba a clase por los profes. - Es que hay maestras que estás en clase y estás haciendo algo, lo que sea, y hay veces que otro está hablando y se ponen a chillarte a ti. - A mí no me gustaban los amigos. - Estás ahí con otros zagaes que no te cae ninguno bien, y luego los maestros, siempre hay uno que "te toca los cojones".	- Aquí simplemente hay buen rollo, que no es un sitio que estás "amargao", en plan el profesor está ahí. - Aquí nos portamos mal días puntuales..., porque venimos enfadaos de fuera porque aquí es imposible cabrearse.
FPB - Los profesores eran de otra forma y me sentía más rechazado, así que me dedicaba más a otras cosas que a estudiar. - No te prestaban atención y "pasaban" de ti. - Algunos profesores nos llamaban "tontos". - En la ESO los profes eran unos "cabrones".	- Aquí es mucho mejor, los profesores son menos estrictos... - Se comportan como se tienen que comportar. - El grupo es más pequeño: nos conocemos más. - [El docente de Electricidad] nos ha dicho que con nosotros ha hecho muchas cosas porque venimos..., que somos un buen grupo y se siente muy orgulloso. - Unos te hacen caso cuando les preguntas y otros no..., el interés que le pone cada profesor a la clase es diferente..., depende del profesor, por ej. XX se nota que tiene interés; es como un padre para nosotros.

Fuente: elaboración propia.

En el programa de FPB se percibe positivamente el reconocimiento de los docentes ante su esfuerzo con las tareas de clase, destacando actitudes que denotan la relación cercana con ellos de cuidado y preocupación por su aprendizaje: atienden a sus dificultades, les facilitan el que sepan cómo van, son justos con las normas y gestión de la disciplina. También

en relación con esta faceta, la valoración del alumnado tiende a ser más positiva cuando se refieren a los módulos ligados al perfil profesional, que cuando aluden a los módulos *académicos*, en los que, por ejemplo, consideran que es menor el interés del profesorado en que disfruten con el trabajo del aula, así como en la gestión justa de normas y disciplina. En sus comentarios en el grupo de discusión, es claro el contraste que establecen entre el clima relacional en el aula regular de la ESO (haberse sentido rechazados, infravalorados o, incluso, humillados) y el que viven actualmente en el programa de FPB. Se refieren en particular con respeto y casi admiración a uno de sus profesores del que resaltan su interés por las clases, el reconocimiento que reciben por su parte y al que califican de “un padre para nosotros”.

En síntesis, lo comentado en líneas anteriores pone de manifiesto que los estudiantes de FPB son más concisos en sus apreciaciones sobre clima relacional con los docentes que los del AO y los del PAI, cuyo discurso es más genérico. En cualquier caso, por lo general coinciden en que sus valoraciones sobre este particular giran predominantemente en torno a la figura del docente: su papel como facilitador, su cercanía y apoyo. Si bien los participantes en el grupo de discusión de FPB vierten las valoraciones más positivas en los módulos de perfil profesional y sus docentes, en los tres programas se reconoce que su clima relacional contrasta radicalmente con el vivido en la ESO, del que hacen juicios abiertamente negativos en términos de rechazo e infravaloración e, incluso, humillación. Coinciden, también, en reconocer que entre ellos mismos las relaciones no son siempre fáciles ni académicamente productivas, y aunque los estudiantes de FPB destacan la importancia del reducido tamaño del grupo-clase como elemento que facilita las relaciones con los compañeros, al poder conocerse mejor, los que asisten al AO y al PAI reconocen abiertamente que tales relaciones no son del todo positivas.

Discusión

A tenor de los resultados que se acaban de presentar, podemos afirmar que las percepciones –que son en general positivas– sobre los programas analizados giran básicamente en torno a dos ejes clave sobre los que se articulan sus opciones de reenganche: *socio-emocional* y *pedagógico-curricular*. La discusión sobre estos ejes se aborda, respectivamente, a continuación.

Experiencia del alumnado de los programas analizados: la importancia de cultivar el ámbito “socio-emocional”

En relación con este primer eje, y tanto sobre el clima relacional del programa en general como en torno a la atmósfera del aula en particular, es clara una valoración por parte del alumnado mucho más positiva, así como una notable mejora, según declaran, respecto de su experiencia anterior en la etapa de ESO. Tales apreciaciones son coincidentes en los tres programas analizados cuyos estudiantes argumentan sentirse “más acogidos, cuidados y respetados”. La mejora aludida, teniendo en cuenta las particularidades señaladas en el apartado que precede en cada uno de estos programas, se sustenta más específicamente en diversas cuestiones que son discutidas en seguida.

Una primera consideración que ha sido esgrimida invariablemente entre el alumnado consultado de los tres programas estudiados es el *tamaño reducido del grupo*. Sobre el particular, apuntan en sentido positivo, de un lado, la posibilidad de favorecer las relaciones y el conocimiento entre los propios compañeros, lo que podríamos vincular a un mayor sentido de pertenencia e identificación con el grupo-clase. Cabría decir así, que vuelve a ponerse de relieve un aspecto que ha sido objeto de estudio reiterado desde los ámbitos tanto político (European Commission, 2013) como teórico y de investigación. Más específicamente, investigaciones como las realizadas ya hace algún tiempo por Klem y Connell (2004) o, más recientemente, por Furrer, Skinner y Pitzer (2014) han constatado, en la misma línea que apuntan los resultados de nuestra investigación, que los grupos reducidos propician relaciones más estrechas entre compañeros, siendo este uno de los elementos clave para lograr una mayor implicación o enganche. Sin embargo, no ocurre con la misma intensidad en todos los casos. Esto es, podríamos establecer ciertas matizaciones sobre el particular en el sentido de que contar con una ratio reducida *per se*, no conlleva de forma lineal una mejora sustancial en las relaciones entre iguales: los estudiantes pertenecientes tanto al PAI como al AO esgrimen al tiempo ciertas reticencias a generar patrones de confianza, respeto y apoyo entre compañeros y reconocen dificultades y problemas para el trabajo en equipo. Se coincide así parcialmente con las apreciaciones de Gutiérrez *et al.* (2017), en cuyo estudio se constata que la percepción de apoyo entre iguales no es el factor predictivo más determinante en las opciones de reenganche de

este alumnado, siendo más relevante la percepción y recepción de apoyo por parte del profesorado.

De otro lado, y en línea con esta última apreciación, es posible derivar, según argumenta el alumnado de común acuerdo en los tres programas referidos, que una menor ratio posibilita una mayor y más individualizada atención y cuidado por los docentes adscritos a estos programas. Esto es, un trato más personalizado y atento a las múltiples y variadas necesidades de cada uno de ellos por parte de estos docentes, lo que incide de manera importante en la creación de ambientes positivos como se apunta en trabajos anteriores como el de Tarabini, Curran, Montes y Parcerisa (2015).

Respecto de la segunda de las consideraciones, cabe señalar, a tenor de las declaraciones del alumnado consultado, la notable alusión a sus *docentes*: valoran el programa en el que están ahora –al igual que su trayectoria escolar previa– pensando en docentes particulares y concretos. Lo que les importa en cada momento es el profesor y la dinámica de aula que les propicia. Valoran en positivo a quienes cultivan esas facetas socioemocionales de “atención, cuidado, confianza, trato respetuoso”. En este sentido, los resultados son coincidentes con los apuntados por Furrer, Skinner y Pitzer (2014) y Wybron y Paget (2016) en torno al énfasis otorgado a la relación estudiante-docente y la necesidad de estructurar tales relaciones como elemento consustancial a las posibilidades de reenganche.

Sin embargo, los hallazgos en este punto no estarían en la misma línea de discernimiento con lo constatado por la investigación a la que se ha aludido en la primera parte de este artículo, que pone un énfasis notable en el centro escolar y lo que ocurre en él. A diferencia de lo que se ha insistido en aportaciones como las de Böjrn (2019), Mills y McGregor (2010) o Robinson y Smyth (2015), en los datos aquí presentados la noción de centro queda diluida, sobresaliendo la del docente “a título individual”. El papel central que este parece ocupar en las valoraciones del alumnado le restaría, pues, protagonismo directo al centro escolar como un todo, a lo que se hace en él y a su papel en favorecer o contrarrestar su enganche o desenganche. Un asunto que ha sido remarcado por Ozdemir (2018), de cuyo trabajo se deriva que el clima escolar es la variable predictiva más importante entre las analizadas del *engagement* y, por tanto, las opciones de reenganche no se pueden considerar al margen de la calidad de vida del alumnado en el conjunto del centro escolar.

No obstante, si se toman como punto de referencia las apreciaciones del estudiantado en nuestros casos, cabría concluir que las posibilidades de éxito –en términos de reenganche– de estos programas, dependerían en última instancia del profesorado adscrito a los mismos. Declaraciones que, en tal sentido, se aproximarían más a los resultados ya apuntados por Tarabini *et al.* (2015) o los esgrimidos por Van Maele y Van Houtte (2010), que ponen el énfasis en el comportamiento y las relaciones con el profesorado.

Aspectos pedagógicos-curriculares: un segundo eje a destacar para posibilitar el reenganche, aunque más desdibujado

Por lo que respecta al segundo de los ejes antes indicado, entre otros aspectos curriculares y pedagógicos, los comentados en este artículo ponen de manifiesto una enseñanza más centrada en la comprensión, atenta a los distintos ritmos de aprendizaje y más individualizada (PAI) o más próxima y cercana a su realidad, con ocasiones para que los estudiantes expongan y comenten en el aula temas que le son de interés (AO). También cabe resaltar que en aquellos programas en los que coinciden módulos “académicos” con “profesionales”, el alumnado valora siempre más positivamente estos últimos, por considerarlos más prácticos y útiles, particularmente en la FPB. La relevancia de contenidos así percibidos y, posiblemente, la novedad que representan respecto de los que han trabajado en su trayectoria escolar previa está en la base de sus valoraciones. Se confirman, de este modo, argumentos ampliamente sostenidos por otros investigadores como, por ejemplo, Te Riele (2014), que insiste en la centralidad o importancia clave del vínculo existente entre las posibilidades de un aprendizaje más profundo y duradero y un currículo adaptado a las necesidades, intereses y realidad vital de la población estudiantil. Aunque no podemos olvidar que el alumnado participante no pasa por alto la ausencia de integración curricular entre ambos tipos de contenidos. He ahí un notorio flanco de mejora que ellos mismos sugieren.

Cabría señalar en consonancia, que atendiendo a nuestros presupuestos teóricos de partida, entre los que se encuentran referentes ampliamente reconocidos como los de Mills y McGregor (2010) o Zyngier (2016), se ha ido constatando e insistiendo en la importancia de poner el foco en aspectos pedagógico-curriculares, tales como cambiar modos de hacer, desarrollar currículos más relevantes, integrados, significativos y próximos

a las realidad y vida de los estudiantes, poner en juego metodologías más centradas-en-el-estudiante, indagadoras, de colaboración y trabajo en equipo, etc. Sin embargo, las percepciones y valoraciones de los estudiantes, aquí comentadas, parecen no otorgar un grado de importancia ni coincidir con tales argumentos: nuestros datos, aunque desde luego no generalizables, dejan en un lugar secundario buena parte de las cuestiones curriculares y organizativas que, en la literatura más al uso, son consideradas como esenciales para el reenganche educativo y formativo. Escuchar la “voz” del alumnado es, sin duda, un aspecto a tener en cuenta en los centros escolares a la hora de afrontar dificultades inherentes al desenganche y desafección escolar de nuestros adolescentes.

Asimismo, en concordancia con lo antes argumentado, es de destacar que, aunque el reducido tamaño de grupo facilita el conocimiento mutuo y la relación social entre iguales, no parece incidir positivamente en sus relaciones académicas como se evidencia cuando los estudiantes reconocen problemas y dificultades para trabajar en equipo, con la consecuente merma en los beneficios que de ello se deriva, en la línea de lo apuntado por Wybron y Paget (2016). Cabe preguntarse, entonces, en qué medida su paso por la primaria y los años cursados en la ESO les ha posibilitado adquirir esa competencia de trabajar en grupo o si el asunto tiene otras raíces. En los casos analizados todo parece apuntar hacia una experiencia escolar previa –de siete u ocho años de escolaridad obligatoria– en la que habría predominado el trabajo “individual”, ya arraigado en estos estudiantes y que se convierte en una “barrera” para rentabilizar adecuadamente algunas de las tareas de aprendizaje previstas en los programas analizados, que echan mano del trabajo en equipo en el aula. Tal situación posiblemente genera dificultades y requiere un mayor esfuerzo del profesorado en todo lo que concierne a la gestión cotidiana del aula; si bien, y de acuerdo con autores como los señalados anteriormente (González, 2015, Mills y McGregor (2010) o Zyngier (2016), revertirla no va a depender de actuaciones individuales de docentes aislados, sino de opciones metodológicas a nivel del centro que enfaticen el sentido de comunidad entre los estudiantes.

En suma, de la discusión sobre este segundo eje, se deriva que el componente relacional y emocional del aula, tan destacado por los estudiantes que han participado en la investigación, mediatiza las valoraciones que se realizan influyendo en cómo perciben lo que se hace y cómo en las aulas.

En los casos comentados, esta es una cuestión que, si bien sale a relucir entre los argumentos del alumnado, no los lleva a criticar o cuestionar abiertamente las dinámicas curriculares y pedagógicas en las que están inmersos, aunque, no son muy diferentes de las que, como ellos mismos sugieren, han vivido en su trayectoria escolar anterior y que tan negativamente valoran en los grupos de discusión. Cabe pensar que, entre otros factores, la importancia que conceden al clima relacional funciona como “filtro” emocional que los lleva a no problematizar ni tachar de “aburrido” (como sí califican a las enseñanzas en las clases regulares de la ESO) lo que se hace y por qué en las aulas.

Finalmente, en este punto conviene recordar que la importancia concedida a la figura del docente por estos estudiantes más desenganchados enlaza con un tema al que ellos no aluden, pero está presente en la literatura manejada en nuestra investigación: el relativo a garantizar una buena información y formación al profesorado para el trabajo en estos programas más específicos y, promover las condiciones que generen compromiso profesional con los mismos (Escudero, González y Rodríguez, 2013; González y Cutanda, 2015; Hanson-Peterson, 2013; Willms y Friesen, 2012). El éxito de programas como los que se comentan aquí no puede depender únicamente de que haya sido asignado a un docente casi heroico y comprometido con su trabajo. En cualquier caso, no conviene olvidar, y así nos lo recuerdan estudios como los antes citados (Björn, 2019; Mills y McGregor, 2010; Ozdemir, 2018; Robinson y Smyth, 2015), que hacer descansar toda la responsabilidad del buen funcionamiento de un programa solo sobre algún o algunos docentes aislados, no es sino un resorte para que el centro se desresponsabilice del éxito o fracaso de su oferta educativa, ya sean programas específicos o enseñanzas regulares. Tampoco conviene ignorar que los propios contextos y condiciones organizativas cultivadas en cada centro posibilitan o dificultan acciones de aula más o menos innovadoras, coordinadas, integradas y significativas para los estudiantes, como así se deriva de trabajos previos en contextos similares como el de Escudero, González y Rodríguez (2013) o González y González (2021).

Conclusiones

De lo expuesto y argumentado a lo largo del trabajo cabe concluir que por el hecho de cursar programas y medidas de reenganche como los analizados, parecen evidentes los avances y el impacto en el enganche afectivo o

emocional de sus estudiantes, debido en esencia al buen clima generado por los docentes, lo que conlleva, a su vez, una mayor asistencia y mejor actitud en el aula (enganche conductual). Sin embargo, los datos llevan a pensar que la faceta o dimensión más cognitiva del enganche de estos jóvenes, más relacionada con la inversión y el esfuerzo que están dispuestos a dedicar a su formación y aprendizajes (y el grado en que los docentes lo promueven), quedaría más rezagada. Cabe plantear o preguntarse en qué medida *lo social, lo emocional, el cuidado y la cercanía son elementos suficientes para posibilitar un reenganche y asegurar que, de ocurrir, el estudiante esté lo suficientemente preparado y dispuesto a persistir en su formación*. Nos hallamos ante una cuestión sin duda relacionada con equilibrios clave que conviene cultivar en este tipo de programas. Entre ellos, por lo que se desprende de estas páginas, el que ha de existir entre construir una relación positiva con el alumnado y otros múltiples aspectos relativos al clima de aula y, al tiempo, proporcionar una formación rigurosa, relevante, coherente, integrada y ajustada a sus necesidades poniendo en juego metodologías que logren implicarlos también “cognitivamente”.

Se trata, en definitiva, de no olvidar que si partimos de un planteamiento multidimensional y multifactorial del enganche escolar (Gottfried y Hutt, 2019), los avances en el reenganche, aun en programas específicamente diseñados e implementados para su logro en los que la dimensión emocional desempeña un papel esencial, no pueden quedar limitados únicamente a cultivar y fomentar este componente de forma aislada. Como argumenta Te Riele (2014), las expectativas más óptimas requieren de una visión común de la educación en aras de su verdadera transformación y reconstrucción democrática. Aun sin apelar en toda su integridad a los planteamientos que sustentan los enfoques pedagógicos y democráticos más críticos y comunitarios (Mills y McGregor, 2010; Smyth, McNerney y Fish, 2013, Zyngier, 2016), no conviene olvidar en ningún caso que, más allá del aula individualmente considerada y del profesor al frente de la misma, las condiciones organizativas y las dinámicas pedagógicas del centro en su conjunto son un elemento determinante para posibilitar el enganche y reenganche del alumnado atendiendo a toda su complejidad.

Más allá de programas concretos o situaciones particulares, la implicación, el interés, la motivación, en definitiva, el enganche con la educación y formación no es sino una finalidad educativa amplia que ha de impregnar

y orientar todo proceso de enseñanza y aprendizaje y al alumnado en general. Conviene recordar que una experiencia en la enseñanza regular en la ESO vivenciada como poco “positiva” puede ser el detonante para el desinterés y comportamiento absentista del alumnado, como, según declararon los propios estudiantes de nuestra investigación, ha sido el caso.

Las conclusiones anteriores aportan un pequeño “grano de arena” en un campo tan complejo como el abordado aquí y pueden contribuir a apuntalar y acrecentar el conocimiento ya existente en el contexto internacional en aras a contribuir progresivamente, como bien apunta Te Riele (2014), a alcanzar resultados más beneficiosos y duraderos en este tipo de programas. Se contribuye, así, a dar visibilidad a los mismos informando al conjunto de la comunidad educativa de los avances y los cambios en ellos producidos.

Notas

¹ “Procesos de reenganche educativo y socio-laboral de adolescentes en situación de vulnerabilidad. Estudio de casos e implicaciones socioeducativas”. Proyecto coordinado entre dos universidades financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (EDU2016-76306-C2-1-R). Este artículo se centra en el subproyecto 1 (Región de Murcia).

² Dada la gran complejidad en torno a este constructo y más allá de disquisiciones conceptuales, compartimos las consideraciones de González (2015:159), y entendemos como una situación de *engagement* aquella: “en la que es evidente el nivel de compromiso de los alumnos con su aprendizaje escolar: están dispuestos a participar en las tareas y actividades cotidianas, implicados personalmente en realizarlas bien; valoran y son curiosos respecto a lo que aprenden y están interesados en su formación, sienten que son parte del centro, del aula, del grupo de compañeros”. Por su parte, nos referiremos al *disengagement* como: “El escaso compromiso e interés en lo escolar y en los aprendizajes: alumnos que apenas participan en tareas escolares que se implican con desgana y apatía pues viven lo que acontece en el aula y en el centro escolar en general como una experiencia tediosa e irrelevante para su formación y vida futura” (González, 2015:159).

³ En adelante, en este artículo se usará el masculino con el único objetivo de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo de género.

⁴ PAI: Resolución de 4 de julio de 2017, de la Dirección General de Atención a la Diversidad y Calidad Educativa, por la que se autoriza la implantación del Programa de Aprendizaje Integral en la Educación Secundaria Obligatoria, en Centros públicos de la Región de Murcia, para el curso académico 2017-2018/Resolución de 15 de junio de 2016, de la Dirección General de Innovación Educativa y Atención a la Diversidad, por la que se regula el Programa de Aprendizaje Integral en la Educación Secundaria Obligatoria y su implantación en los centros públicos de la Región de Murcia.

AO: Resolución de 27 de julio de 2016, de la Dirección General de Innovación Educativa y Atención a la Diversidad, por la que se dictan instrucciones para la adaptación, con carácter experimental en el curso 2016-2017, de las AO existentes durante el curso 2015-2016.

FPB: Decreto número 12/2015, de 13 de febrero, por el que se establecen las condiciones de Implantación de la Formación Profesional Básica y el currículo de trece ciclos formativos de estas enseñanzas y se establece la organización de los programas formativos profesionales en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Referencias

- Artiles, Alfredo J. y Kozleski, Elizabeth B. (2016). "Inclusive education's promises and trajectories: Critical notes about future research on a venerable idea", *Education Policy Analysis Archives*, vol. 24, núm. 4, pp. 24-43.
- Björn, Johansson (2019). *Dropping out of school. A systematic and integrative research review on risk factors and interventions*, Working Papers and Reports Social núm. 16, Örebro: Örebro University. Disponible en: https://www.oru.se/contentassets/e468d751588a415bba870ae8580bfd03/johansson-nr-16_1311_2019_us-002.pdf
- Consejo Europeo (2021). "Resolución del Consejo Europeo, relativa a un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con miras al Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030) (2021/C 66/01)", *Diario Oficial de la Unión Europea*, 26 de febrero de 2021.
- Corral, Yadira (2010). "Diseño de cuestionario para la recolección de datos", *Revista de Ciencias de la Educación*, vol. 20, núm. 36, pp. 152-168.
- Edwards, Simon (2018). *Re-engaging young people with education. The steps after disengagement and exclusion*, Cham: Palgrave Macmillan.
- Eisenhardt, Kathleen M. (1989). "Building theories from case study research", *The Academy of Management Review*, vol. 14, núm. 4, pp. 532-550.
- Escudero, Juan María; González, María T. y Rodríguez, María J. (2013). "La mejora equitativa de la educación y la formación del profesorado", *REMIE: Multidisciplinary Journal of Educational Research*, vol. 3, núm. 3, pp. 206-233. <https://doi.org/10.4471/remie.2013.14>
- European Commission (2013). *Preventing early school leaving in Europe. Lessons learned from second chance education*, Bruselas: European Commission-Publications Office.
- Furrer, Carrie J.; Skinner, Ellen A. y Pitzer, Jennifer R. (2014). "The influence of teacher and peer relationships on students' classroom engagement and everyday motivational resilience", *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, vol. 116, núm. 13, pp. 101-123. <https://doi.org/10.1177/016146811411601319>
- González, María Teresa (2015). "Los centros escolares y su contribución a paliar el desenganche y el abandono escolar", *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 19, núm. 3, pp. 158-176.
- González, María Teresa (2021). "Procesos de desenganche de los estudiantes con su educación y programas de reenganche. Un marco para la investigación", en M. T. González y E. M. González (coords.). *Programas de reenganche educativo y/o formativo. Condiciones organizativas, currículum y evaluación*, Barcelona: Octaedro, pp. 15-32.
- González, María Teresa y Cutanda, María Trinidad (2015). "La formación del profesorado y la implicación (engagement) de los alumnos con su aprendizaje", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 69, núm. 2, pp. 9-24
- González, María Teresa, y González, Eva María (coords.) (2021). *Programas de reenganche educativo y/o formativo. Condiciones organizativas, currículum y evaluación*, Barcelona: Octaedro.
- Gottfried, Michael y Hutt, Ethan (2019). "Introduction", en M. A. Gottfried y E. Hutt (eds.), *Absent from school. Understanding and addressing student absenteeism*, Cambridge: Harvard Education Press, pp. 1-12.

- Gutiérrez, Melchor; Tomás, José-Manuel; Romero, Isabel y Barrica, José-Marcos (2017). “Apoyo social percibido, implicación escolar y satisfacción con la escuela”, *Revista de Psicodidáctica*, vol. 22, núm. 2, pp. 111-117.
- Hanson-Peterson, Jennifer (2013). *Do training programs equip teachers with skills to teach disengaged students? A preliminary scan*, Melbourne: Brotherhood of St Laurence Research and Policy Centre. Disponible en: https://library.bsl.org.au/jspui/bitstream/1/6114/1/Hanson-Peterson_Teacher_training_and_disengaged_students_2013.pdf
- Harris, Lois Ruth (2008). “A phenomenographic investigation of teacher conceptions of student engagement in learning”, *The Australian Educational Researcher*, vol. 35, núm. 1, pp. 57-79.
- Klem, Adena M. y Connell, James P. (2004). “Relationships matter: linking teacher support to student engagement and achievement”, *Journal of School Health*, vol. 74, núm. 7, pp. 262-273. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08283.x>
- McMahon, Brenda J. y Portelli, John P. (2012). “The challenges of neoliberalism in education: Implications for student engagement”, en B. J. McMahon y J. P. Portelli (eds.), *Student engagement in urban schools. Beyond neoliberal discourses*, Charlotte: Information Age Publishing, pp. 1-10.
- Miles, Matthew B.; Huberman, A. Michael y Saldaña, Johnny (2014). *Qualitative data analysis. a methods sourcebook*, 3ª ed., Thousand Oaks: Sage Publishing.
- Mills, Martin y McGregor, Glenda (2010). *Re-engaging students in education. Success factors in alternative schools*, Brisbane: Youth Affairs Network of Queensland.
- Ozdemir, Tuncay Yavuz (2018). “Investigation of Students Commitment to Schools in terms of some variables”, *Üniversitepark Bülten*, vol. 7, núm. 1, pp. 51-65.
- Robinson, J. y Smyth, J. (2015). “‘Sent out’ and Stepping Back In: stories from young people ‘placed at risk’”, *Etnography and Education*, vol. 11, núm. 2, pp. 1-15.
- Smyth, John; McInerney, Peter y Fish, Tim (2013). “Blurring the boundaries: From relational learning towards a critical pedagogy of engagement for disengaged disadvantaged young people”, *Pedagogy, Culture & Society*, vol. 21, núm. 2, pp. 299-315.
- Tarabini, Aina; Curran, Marta; Montes, Alejandro y Parcerisa, Lluís (2015). “La vinculación escolar como antídoto del abandono escolar prematuro. Explorando el papel del hábitus institucional”. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 19, núm. 3, pp. 197-212
- Te Riele, Kitty (2014). *Putting the jigsaw together: Flexible learning programs in Australia. Final report*, Melbourne: Victoria Institute for Education, Diversity and Lifelong Learning.
- Van Maele, Dimitriv y Van Houtte Mieke (2010). “The quality of school live: Teacher-student trust relationship and the organizational school context”, *Social Indicators Research*, vol. 100, pp. 85-100. <https://doi.org/10.1007/s11205-010-9605-8>
- Willms, J. Douglas y Friesen, Sharon (2012). *The relationship between instructional challenge and student engagement. What did you do in school today?*, Research Series Report, núm. 2, Toronto: Canadian Education Association. Disponible en: <http://www.cea-ace.ca/sites/cea-ace.ca/files/cea-2012-wdydist-report-2.pdf>

- Wybron, Ian y Paget, Ally (2016). *Pupil power*, Londres: Demos.
- Yin, Robert K. (1994). *Case study research. Design and methods, applied social research methods. Vol. 5*, 2ª ed., Newbury Park: Sage Publishing.
- Zyngier, David (2016). “(Re)conceptualizing risk. What (seems to) work for at-risk students”, *Social Sciences*, vol. 6, <https://doi.org/10.20944/preprints201607.0029.v1>

Artículo recibido: 11 de agosto de 2021

Dictaminado: 24 de febrero de 2022

Segunda versión: 22 de marzo de 2022

Tercera versión: 4 de abril de 2022

Aceptado: 4 de mayo de 2022