

Claves metodológicas para la recuperación de la motivación por los estudios en jóvenes con riesgo de exclusión social, con abandono y fracaso escolar

Methodological Keys to Regain the Motivation for Learning in Young People at Risk of Social Exclusion and Failure

MARÍA JOSEFA VÁZQUEZ-FERNÁNDEZ

DOCTORA EN CIENCIAS DEL TRABAJO. PROFESORA DE LA UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE

EVARISTO BARRERA-ALGARÍN

DOCTOR EN ANTROPOLOGÍA. PROFESOR TITULAR DE LA UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE

Resumen

El presente artículo expone el trabajo de una investigación cuyo objetivo fue conocer las claves metodológicas del trabajo que vienen realizando un grupo de centros alternativos con jóvenes que provienen del fracaso escolar y en riesgo de exclusión. Para ello se hizo uso de la encuesta y la entrevista, aplicadas a una muestra compuesta por 96 alumnos y 18 profesores. Hipótesis inicial: Este tipo de jóvenes puede recuperar la motivación perdida por el aprendizaje. Resultados: Algunos centros cuentan con métodos de intervención cuyas estrategias son capaces de introducir de nuevo al alumnado en un proceso formativo. Conclusiones: Es posible recuperar la motivación perdida por los estudios si se emplea una metodología específica con la que ayudar al alumno a hacerlo.

Palabras clave: Motivación, jóvenes, fracaso escolar, riesgo de exclusión.

Abstract

This paper presents a research whose aim was to know the methodological keys applied by different alternative organisations while working with young people who have suffered from school failure and are at risk of social exclusion. To do so surveys and interviews were carried out with a sample group made up by 96 pupils and 18 teachers. The initial hypothesis was that young people at risk are able to recover their motivation through learning. The results of the research point out that some centres count on intervention methods whose strategies help the students to retake their learning process. The conclusion is that to regain motivation in learning is feasible whenever a specific methodology is employed to help the students to do so.

Key words: Motivation, Young People, School Failure, At Risk of Exclusion.

1. INTRODUCCIÓN

El objeto de estudio se centra en descubrir los métodos o estilos educativos con los que motivar a aquellos jóvenes que, a lo largo de una trayectoria escolar dificultosa, fueron perdiendo la motivación por los estudios, llegando a abandonarlos sin haber finalizado la enseñanza secundaria (ESO) y sin haber obtenido la titulación básica. Pensamos que se trata de un problema de especial relevancia tanto para el ámbito educativo como familiar y social, teniendo en cuenta el 25,7%¹ de alumnos que abandonan las aulas en estas condiciones, y que España es uno de los países dentro de la Comunidad Europea que soporta un alto índice de fracaso escolar.

Destacadas investigaciones (Fernández-Macías, Antón, Braña y Muñoz, 2013; Marchesi, 2003; Salas, 2004; Esterle-Hedibel, 2006; García, Casal, Merino y Sánchez, 2013; Bronte-Tinkew, More y Carrano, 2006; González-Pienda, 2003; Pânzaru y Tomitã, 2013) han ido dando cuenta a lo largo de los años de la trascendencia y envergadura de este tipo de cuestiones, dados los agentes involucrados y la influencia que tienen en la vida de las personas y de la sociedad en su conjunto, teniendo en cuenta que «la educación está considerada hoy en día como uno de los factores más influyentes a la hora de constituir las trayectorias vitales de los individuos. La adquisición de 'saberes' y la cualificación que logran las personas tras su paso por los diversos sistemas de formación determinan los niveles de calidad de vida a los que accederán» (López de la Nieta, 2008, p. 125). Mediante el presente estudio se han pretendido conocer aquellas estrategias de las que se compone la metodología utilizada por los centros implicados y que trabajan con jóvenes que abandonaron la enseñanza tras perder toda motivación por los estudios, partiendo de la hipótesis de que a pesar de ello es posible que mediante un trabajo específico y adaptado a las capacidades y dificultades que presentan, puedan recuperar el interés perdido e iniciar nuevos itinerarios formativos.

Cuando se habla de la motivación, es preciso decir que dentro del entorno académico es una cuestión que plantea interrogantes, especialmente al profesorado, que con frecuencia se cuestiona cómo motivar al alumnado frente a los estu-

¹ Datos publicados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). Las últimas cifras publicadas que hacen referencia a la tasa de alumnos que abandonaron la enseñanza secundaria (ESO) sin haber obtenido la titulación básica corresponden al curso 2010-2011.

dios de cara a que puedan alcanzar el mayor rendimiento académico posible, teniendo en cuenta que es la motivación el motor que activa la conducta y la dirige hacia las metas por las que los estudiantes trabajan y se esfuerzan, y que esta incluye una serie de variables, como son las atribuciones causales (Weiner, 1986), la valía personal, las expectativas de logro, la autoeficacia y muy especialmente la autoestima y el autoconcepto, siendo este último crucial en el estudio de la motivación y de la personalidad (González-Pienda, 2003; Alonso, 2005).

Este asunto es de gran importancia dentro del ámbito de la educación y de la psicología, y su estudio se viene haciendo desde diversos enfoques, existiendo unanimidad en que los móviles que orientan el comportamiento de las personas son dos: la consecución del éxito y la evitación del fracaso (González-Pienda, 2003; Weiner, 1986; Alonso, 2005; Núñez, 2009). Desde esta perspectiva, el comportamiento motivado depende de las expectativas de lograr una determinada meta y el valor que ella tenga (Weiner, 1986). Estos dos componentes están determinados por las atribuciones causales que expresan las creencias personales sobre cuáles son las causas responsables de los éxitos o los fracasos, asegurando que dichas atribuciones influyen poderosamente en la motivación, debido a que repercuten en las expectativas y en las emociones, y como consecuencia también en el rendimiento y resultados escolares (Weiner, 1986; Castejón, Navas y Sampascual, 1993). Son las expectativas que tengamos de cara a conseguir algo las que determinan, según diferentes autores (Weiner, 1986; Castejón, Navas y Sampascual, 1993; Marsh y Yeung, 1997; Patrikakou, 1996), el esfuerzo que estemos dispuestos a hacer para conseguirlo.

A pesar de que durante años la psicología cognitiva puso el énfasis en que el centro de atención sobre el aprendizaje había que orientarlo prioritariamente a la dimensión cognitiva del mismo, posteriormente, sobre todo en la década de los noventa, diferentes investigadores dejaron constancia de la importancia de la dimensión motivacional y afectiva a la hora de explicar el aprendizaje y rendimiento académico (García y Pintrich, 1994; Pintrich, 1994; Pintrich, Marx y Boyle, 1993; y en los textos editados por Pintrich, 1995).

Por otro lado, también García y Pintrich (1994) hacen hincapié en la importancia que tienen no solo el «saber cómo hacerlo» y el «poder hacerlo», de cara a aprender y mejorar el rendimiento, lo que corresponde a las variables cognitivas, sino que también es preciso «querer hacerlo», contar con la intención, disposición y motivación suficientes (variables motivacionales), que hagan posible poner en funcionamiento los mecanismos cognitivos, dirigiéndolos hacia los

objetivos que se pretende conseguir. En definitiva, según los citados autores, para la obtención de óptimos resultados de aprendizaje y el éxito académico son necesarias tanto la habilidad como la voluntad, puesto que existe un alto grado de interrelación entre lo cognitivo y lo afectivo-motivacional.

Por otra parte, la motivación no es algo estático ni invariable, sino que, como bien han venido afirmando, a lo largo de la trayectoria escolar, se suceden cambios evolutivos en ella. Asimismo, también Alonso Tapia hace hincapié en este aspecto, al afirmar que a medida que los niños van creciendo también aumentan las «manifestaciones derrotistas» (Alonso, 2005, p. 23). Pues si bien los niños en sus inicios escolares, o etapa de educación infantil, se muestran deseosos de aprender y confiados, sin que la evaluación y el fracaso les afecte negativamente ni les desmotive para la realización de las tareas, es aproximadamente en el segundo curso de la enseñanza primaria cuando el alumno tiende a evitar el fracaso, mostrando la actitud conocida como «desesperanza aprendida» (Alonso, 2005, p. 23), por lo que intentarán evitar enfrentarse a aquellas tareas en las que puedan fracasar, asumiendo tareas fáciles que puedan resolver sin dificultad o tareas difíciles por las que, en caso de fracasar, poder salvar su autoestima, atribuyendo el fracaso a la dificultad y no a su falta de competencia o capacidad, actitud que se acentúa con la llegada de la adolescencia. En este sentido, es frecuente, al analizar el proceso histórico del currículo de los alumnos provenientes de fracaso escolar, encontrar que tanto el interés por los estudios como la motivación se fueron reduciendo progresivamente con el paso del tiempo, en la medida en que el alumno va constatando sus fracasos periódicos o frecuentes. Datos existentes al respecto² afirman que los profesores de Educación Infantil encuentran a todos los niños con interés y motivación por la actividad escolar, aunque su autoestima puede sufrir menoscabo si por parte de los padres y los profesores es desvalorizado cuando no consigue alcanzar las metas establecidas. Esta experiencia de frustración permanente, experimentada y sufrida por el escolar, junto a la sensación de fracaso, originada por críticas negativas y castigos, suele conducir a los niños y adolescentes a una crisis emocional. Las consecuencias de la situación, equivocadamente, suelen considerarse como el origen de ésta. Es decir, que cuando encontramos fracaso escolar, falta de interés, desmotiva-

² Estudio realizado por el grupo ALBOR-COHS en el año 2011.

ción, escasos hábitos de estudio y baja autoestima en los alumnos, estamos ante un fracaso inicial que los ha llevado a esa desmotivación y desinterés.

Ahora bien, ante una cuestión de semejante calado, podemos preguntarnos si la motivación y actitud frente al aprendizaje son fáciles o difíciles de modificar y cómo hacer para que el patrón motivacional sea siempre el adecuado.

2. MÉTODO

El trabajo de investigación se llevó a cabo en cinco fases distintas: 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 de resultados y conclusiones.

En cuanto a la muestra, esta ha sido extraída de diversos tipos de población o grupos: los 93 jóvenes encuestados, es decir, los alumnos en formación, y 21 entrevistados (18 profesionales pertenecientes a dichos centros, entre los que se encontraban los directores de cada centro y los formadores, tales como monitores de taller para la formación laboral, profesores de formación académica, que en algunos centros a su vez ejercen también como educadores, y 3 exalumnos, cuyas entrevistas tuvieron una duración de entre 45-60 minutos).

En cuanto 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 cualificación laboral y en un 70,6% sin cualificación académica, puesto que abandonaron el sistema escolar antes de finalizar la enseñanza secundaria y sin obtener por tanto el graduado en ESO.

Para los encuestados se utilizó un cuestionario a modo de cuadernillo anónimo para garantizar la confidencialidad y la libre expresión de los participantes, que era de tipo mixto e incluía dos clases de preguntas: mayoritariamente cerradas, algunas con dos opciones de respuesta (sí/no) y otras con varias opciones, mediante las cuales los encuestados pudiesen responder de manera sencilla y concreta; y otras preguntas abiertas, orientadas al estudio de diversos aspectos, relacionadas fundamentalmente con sus trayectorias escolares, sus motivaciones y planteamientos de vida de cara al futuro, así como su valoración personal del tipo de proyecto formativo del que participan, de tal manera que los participantes pudiesen expresarse con libertad y aportar

la mayor información posible. Desde esta perspectiva, y con el objetivo de ahondar en la trayectoria escolar de los participantes, el cuestionario incluía en la parte final una redacción con un único título para todos, de tal forma que permitiese centrar el trabajo en un único tema, como era el de contar con total libertad sus vivencias durante la etapa de secundaria.

Tabla 1. Variables de estudio mediante la encuesta.

Fuente: elaboración propia.

VARIABLE	CÓDIGOS DE VARIABLES
País de procedencia	VCJ01
Edad	VCJ02
Sexo	VCJ03
Estado civil	VCJ04
Nivel de estudios alcanzados	VCJ05
Experiencia laboral	VCJ06
Proceso escolar	VCJ07
Lugar donde se sentaba en clase	VCJ08
Fama que tenía en el instituto	VCJ09
Motivación para retomar los estudios reglados o continuar formándose en otro centro alternativo	VCJ10
Nivel de instrucción de los miembros del núcleo familiar	VCJ11
Nivel socioeconómico del núcleo familiar	VCJ12
Opinión de los alumnos acerca del método de enseñanza-aprendizaje en el centro de formación actual	VCJ13

Es preciso destacar que el estudio cualitativo a partir de las entrevistas es el núcleo o parte central de la investigación, si bien se ha realizado de forma complementaria un análisis de tipo cuantitativo a partir de la técnica del cuestionario, empleado para el abordaje de variables relacionadas con el perfil de los destinatarios de la inserción sociolaboral, su entorno familiar y socioeconómico y, especialmente, sus trayectorias escolares, variables todas ellas de vital importancia para poder llevar a cabo un análisis riguroso de ambas dimensiones y comprender en su verdadera magnitud las aportaciones hechas por el profesorado.

El análisis cualitativo 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, siendo fundamentales las aportaciones directas de los entrevistados.

Para esta parte del estudio se empleó una muestra constituida por dos grupos diferentes con los que se llevó a cabo un total de 18 entrevistas: un grupo formado por el profesorado de los centros, incluyendo a directores, profesores de formación académica, profesores de formación complementaria, monitores de los talleres para la formación profesional y educadores, con el que se realizó un total de 15 entrevistas. Otro grupo estuvo compuesto por 3 exalumnos, a los cuales se les dio la oportunidad de narrar las experiencias vividas durante su estancia en el centro y cómo la formación recibida había influido en su vida laboral y personal.

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.

Tabla 2. Variables de estudio mediante la entrevista.

Fuente: elaboración propia.

VARIABLE	CÓDIGOS DE VARIABLES
Objetivos del centro	ECV1
Valores del centro	ECV2
Contenidos formativos	ECV3
Duración de la formación	ECV4
Métodos de trabajo empleados en la formación del alumnado	ECV5
Motivación que presenta el alumnado por la oferta formativa que se le propone	ECV6
Perfil del profesorado	ECV7
Perfil del alumnado	ECV8
Resultados del proceso formativo	ECV9

3. RESULTADOS

Los jóvenes de los que se ha ocupado el estudio fueron perdiendo a lo largo de sus respectivas trayectorias académicas el interés por la actividad escolar, hasta el punto de abandonar la enseñanza secundaria obligatoria sin haber completado los cuatro cursos, abandonando un 42,17% en segundo curso, un 26,51% en tercero y sin haber obtenido el título de Graduado en ESO el 70,65%, llegando incluso a abandonar el 30,59% con 13, 14 y 15 años; abandonos prematuros que se dan contraviniendo la normativa vigente en España que mantiene la obligatoriedad de escolarización hasta los 16 años.

Nos encontramos, por tanto, un grupo de alumnos de entre 16 y 24 años en el cual el 70,65% carecen de la titulación básica o graduado en Secundaria, resultando que la falta de titulación se concentra mayoritariamente en los encuestados de 16 a 19 años, de manera especial entre los de 16 y 17.

La gran mayoría de estos jóvenes no solo abandonaron la escuela de manera prematura, sino que el nivel académico con el que la dejaron era extremadamente bajo e inferior al que correspondería a los cursos estudiados y a la edad de abandono, teniendo un nivel académico que más bien corresponde a los últimos cursos de primaria (4º, 5º y 6º), por lo que sus posibilidades para acceder al mercado laboral son escasas.

En lo que se refiere al curso en el que abandonan, predomina el 2º curso de la enseñanza secundaria (ESO), con un abandono de 42,17%, seguido de un 26,51% en los cursos de 3º y 4º.

Con respecto a las dificultades escolares, durante la enseñanza secundaria el 70,1% repitió los dos primeros cursos, siendo entonces cuando los alumnos decidieron abandonar, tras repetir curso sin haber aprobado, debido a los frecuentes suspensos.

En cuanto a datos escolares precedentes a la enseñanza secundaria, destaca el hecho de que el 50% también repitió curso durante la etapa de primaria, fundamentalmente a partir de 4º curso, siendo un 41,67% de alumnos los que repitieron en 4º, 5º y 6º.

Al abandono definitivo precede un absentismo casi crónico, siendo un 9,6% de jóvenes los que faltaban a clase hasta varios días a la semana

durante la enseñanza primaria, ascendiendo al 37,3% en la etapa de secundaria.

Tabla 3. Asistencia a clase y realización de tareas escolares en casa durante las etapas de enseñanza primaria y secundaria.

Fuente: elaboración propia.

ETAPA DE ENSEÑANZA PRIMARIA		ETAPA DE ENSEÑANZA SECUNDARIA	
Asistencia a clase		Asistencia a clase	
Nunca faltaba a clase	83,3%	47,7%	Nunca faltaba a clase
Faltaba a clase un día a la semana	7,1%	15%	Faltaba a clase un día a la semana
Faltaba a clase varios días a la semana	9,6%	37,3%	Faltaba a clase varios días a la semana
Realización de las tareas escolares en casa		Realización de las tareas escolares en casa	
Todos los días	45,8%	13,6%	Todos los días
Algunos días	32,5%	38,3%	Algunos días
Nunca	21,7%	48,1%	Nunca

Podemos observar que el proceso escolar de estos jóvenes se caracteriza por ciertas dificultades en el ámbito escolar ya desde los inicios de la formación, teniendo en cuenta, a modo de síntesis, que el porcentaje de jóvenes que suspenden durante la enseñanza primaria es de un 45,1%, convirtiéndose durante la enseñanza secundaria en un 79,6%, es decir, que el número de suspensos se incrementa en la etapa de secundaria en un 34,5%. Además, el 51,6% abandona porque le costaba estudiar y el 45% porque los estudios no le gustaban, existiendo un 16,7% de absentismo escolar ya desde la etapa de primaria, llegando a alcanzar en la etapa de secundaria un 52,3%. Asimismo, un 54,2% de estos jóvenes carecen de hábito de estudio de manera sistematizada, porcentaje que en la etapa de secundaria se convierte en un 86,4%.

Para estos alumnos, tener que asistir a clase llegó a convertirse en algo insoportable, que trataron de sobrellevar a base de absentismo e intentando matar el tiempo mediante travesuras, escuchando música, dibujando o durmiendo en los asientos del final del aula. «Me sentaba en lo último», nos dice una de las entrevistadas; «es que me mandaban los profesores a lo último. 'Tú, como no quieres hacer nada, a lo último» (DP 24:40 EP)³; este último lugar lo ocupaban, según ella, al menos quince de sus compañeros de clase. «Yo te puedo hablar de mí», prosigue, «yo me sentaba en la silla y me daban las tres de la tarde. Miraba el reloj, pensaba 'pues yo me voy ya', de todas maneras me ponían falta, y me iba» (DP 24:43 EP). «Me iba porque me aburría; porque como tampoco había allí una motivación...» (DP 24:44 EP).

Se trata de jóvenes que, progresivamente, y dados sus reiterados fracasos, fueron perdiendo la motivación por los estudios, convencidos de que no podían superar sus dificultades ni progresar, evitando así tener que implicarse y enfrentarse a aquello en lo que fracasaron, atribuyendo la razón de su abandono a que no les gustaba estudiar o les costaba hacerlo.

Los jóvenes con este tipo de fracaso escolar, que se puede denominar como grave o extremo –dadas las circunstancias en las que se produce, el bajo nivel académico con el que abandonan y el rechazo que los alumnos sienten hacia los estudios–, están marcados por su trayectoria académica, hasta el punto de que su autoestima ha sido dañada y su motivación para reiniciar un proceso formativo es casi nula, introduciéndose con ello en un ámbito de vulnerabilidad y desventaja social que bien podría desembocar en la exclusión, teniendo en cuenta, según los datos disponibles⁴, que la mayor tasa de desempleo en España se concentra en quienes cuentan con menor grado de formación, como se muestra en la *tabla 4*.

³ Esta cita y las sucesivas similares que se encuentran en el texto se refieren a citas textuales del entrevistado, cuya leyenda es: DP= Documento primario o número de entrevista y código que ocupa dentro del proceso de análisis mediante el programa de análisis cualitativo de datos textuales ATLAS.ti 5.2. EP= entrevista en profundidad.

⁴ Aportados por el Instituto Nacional de Estadística (Encuesta de Población Activa), recogidos en la *tabla 4*.

Tabla 4. Tasa de empleo por nivel de formación alcanzado.

Fuente: elaboración propia a partir de los datos aportados por la Encuesta de Población Activa (INE) del 4º trimestre de 2014.

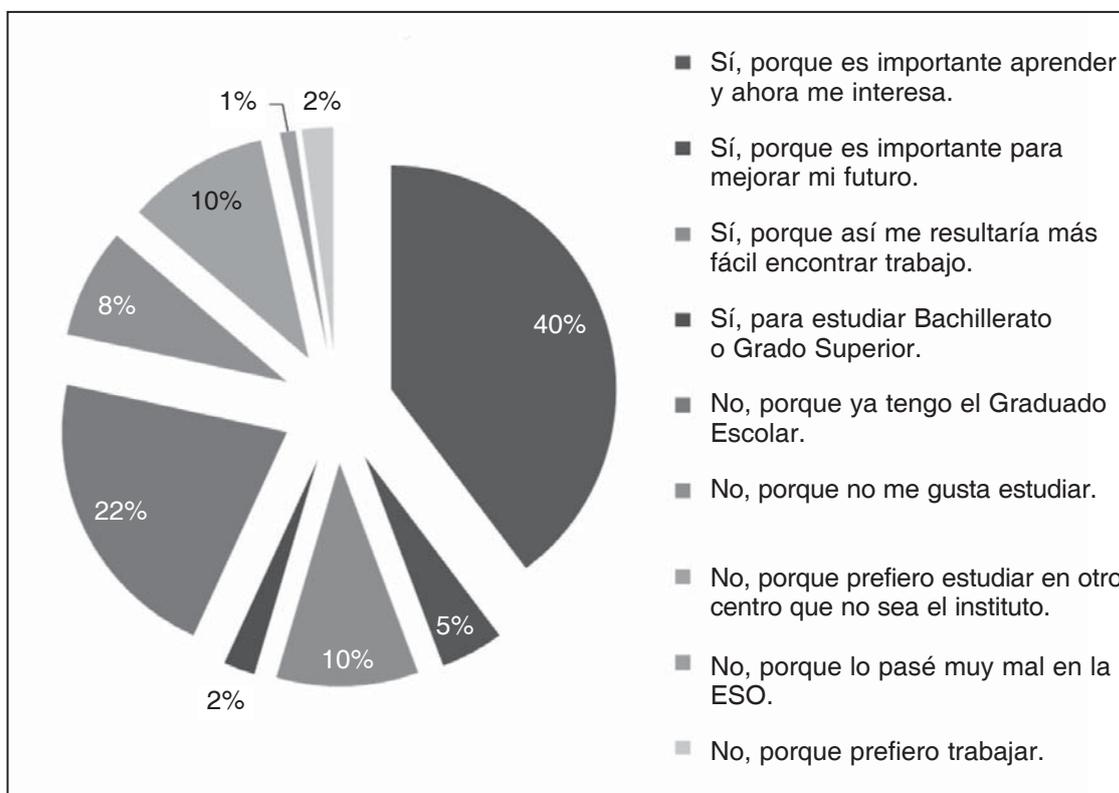
NIVEL DE ESTUDIOS	TASA DE EMPLEO
Analfabetos	5,06%
Estudios primarios incompletos	7,13%
Educación primaria	17,66%
Primera etapa de educación secundaria y similar	43,65%
Segunda etapa de educación secundaria y similar	48,90%
Segunda etapa de educación secundaria con orientación profesional (incluyendo educación postsecundaria no superior)	59,77%
Educación superior	69,95%

Además de los resultados descritos hasta el momento, exponemos a continuación los hallazgos más relevantes que vienen a confirmar la hipótesis inicial de estudio.

A pesar de su historial académico y de haber abandonado sin finalizar los estudios, su paso por el centro en el que se forman en el momento de la encuesta ha debido de hacerles cambiar de opinión, puesto que cuando se les preguntó si estarían dispuestos a volver a estudiar para obtener el graduado en secundaria, el 57%, tal y como aparece en el *gráfico 1*, afirma que sí.

Gráfico 1. Disposición de los alumnos/as para retomar los estudios y obtener el graduado en secundaria (ESO).

Fuente: elaboración propia.



Cabe destacar la disposición positiva de los encuestados para reincorporarse a los estudios, teniendo en cuenta que el 79,12% manifiesta su disposición para volver a matricularse en un instituto y estudiar un módulo de Formación Profesional, y considerando que su meta a corto plazo es la inserción laboral; muchos de ellos (64,84%) manifiestan estar dispuestos a trabajar y estudiar a la vez; un 6,6% prefiere dedicarse exclusivamente a estudiar en el futuro; casi un 22% afirma querer continuar estudiando hasta encontrar trabajo; y solamente un reducido porcentaje (6,56%) afirma con rotundidad que no volverá a estudiar jamás, de cuanto podemos deducir que la gran mayoría muestra interés o motivación por continuar formándose. Desde esta perspectiva encontramos que un alto porcentaje evolucionó de manera positiva, recuperando la motivación por los estudios, asociando además mayor nivel educativo a mayores posibilidades de inserción laboral y mejores condiciones de vida. Es esta determinación uno de sus grandes progresos y conquistas, considerando que cuando se incorporaron al centro, según los datos aportados por el profesorado entrevistado, estos alumnos no le veían sentido a nada y estaban desmotivados.

Pero, ¿cuáles son las claves metodológicas que a nivel educativo pueden provocar cambios significativos y estructurales, que hagan posible que los jóvenes que perdieron toda motivación por los estudios, tras su abandono y fracaso escolar, vuelvan a recuperarla?

No cabe duda de que la experiencia positiva vivida en un entorno educativo diferente, donde aprender no es un reto inalcanzable sino un objetivo posible, se encuentra en la raíz del nuevo interés por aprender al que llega este alumnado: «Ven las cosas ya de otra manera cuando llevan aquí un tiempo –nos dice uno de los profesores–, y ven que saben hacer problemas, ven que saben hacer piezas, que han ido progresando; algunos reconocen: yo antes no era capaz de saber hacer un problema de estos, yo antes no era capaz de saber hacer una pieza» (DP 14:16 EP). «Haber adquirido ciertas habilidades a la hora de ponerse a estudiar –afirma otro de los profesores–, les facilita el bajar la barrera frente al estudio. En cierta manera, que no se sientan incapaces, torpes...» (DP 17:63 EP); «cuando empiezan a tener éxito, claro que se interesan en todos los niveles, tanto teórico como práctico; se pasa de un desinterés absoluto a que se les despierten ciertas inquietudes» (DP 17:87 EP).

Llegados a este punto es preciso exponer como resultado fundamental los elementos de los que se compone la metodología de intervención de los centros estudiados, puesto que ésta es específica y adaptada al alumnado; tiene en cuenta sus características, dificultades, necesidades y posibilidades; parte del centro de interés del joven y pone a este en el centro de la acción formativa; y se compone de una serie de elementos de entre los que destacan un tipo de formación eminentemente práctica, es decir, adquirir el conocimiento teórico mediante el trabajo práctico en el taller y aplicado a la realidad, puesto que la teoría está aplicada a la formación laboral para que ellos puedan descubrir la utilidad que tiene aquello que aprenden y, de esta manera, se interesen por los contenidos que se imparten, trabajando aquellos aspectos en los que se implican activamente porque sí les interesan, ya que, sobre todo al inicio, solamente suelen implicarse en aquello que les resulta de utilidad. Es a partir de este tipo de talleres o formación práctica que se trabajan los contenidos teóricos y una serie de aspectos transversales, como son la motivación, la autoestima, valores, actitudes y conductas con los que desenvolverse personal y laboralmente. Queda patente, por tanto, que esta clase de estrategias metodológicas son fundamentales no

solo porque facilitan claramente el aprendizaje, sino porque consiguen despertar la motivación por él, pues, como aseguran de manera unánime todos los profesionales entrevistados, el camino para que los alumnos se motiven e impliquen en la tarea y en los objetivos planificados es que aquello que se les proponga parta de su centro de interés, de sus objetivos, que le vean una proyección práctica y tenga sentido. Digamos que se trata, por tanto, de una formación flexible que permite diseñar un itinerario formativo para cada alumno, adaptado al ritmo de cada caso en particular. Es decir, el alumno está por encima de programaciones y calendario académico, teniendo en cuenta que, además de venir con necesidades formativas, vienen con una serie de carencias humanas y dificultades, como ya se ha indicado, que es preciso y urgente atender.

Otro elemento a destacar es el establecimiento de itinerarios personalizados, que consiste en trabajar con cada uno según su formación, prioridades, capacidades y limitaciones, de modo que la persona oriente sus acciones para la inserción de manera realista. Dado el bajo nivel académico de estos alumnos, parte del trabajo que se lleva a cabo con ellos consiste, por un lado, en motivarlos de cara a la formación y, por otro, en poner a su alcance los suficientes recursos para que inicien así un itinerario formativo específico de acuerdo a sus preferencias, posibilidades y a la demanda del mercado laboral, con el fin de que puedan tener mayores oportunidades de inserción, y en los casos en los que decidan retomar de nuevo los estudios para que puedan hacerlo con ciertas garantías de éxito. Este trabajo de forma personalizada resulta de gran utilidad a la hora de trabajar con el alumno, para que comience a hacer un esfuerzo por concentrarse e ir adquiriendo el hábito de estudio; es decir, se trabaja con cada uno hasta que descubra y comprenda que cuenta con capacidades para aprender y resolver las cosas por sí mismo, pues se trata de que se le demuestre que se confía en él y que no está solo a la hora de intentarlo. Dichos itinerarios se ven reforzados por un acompañamiento personalizado, que consiste en llevar adelante un trabajo por parte de todo el equipo educativo, orientado a hacer un seguimiento exhaustivo con cada uno de los alumnos, mediante el cual se analiza la realidad de cada uno, planificando la atención personalizada, a la vez que se establecen objetivos concretos y actuaciones determinadas, que serán evaluadas con frecuencia.

Además de los elementos pedagógicos que incluye la acción formativa, la metodología incorpora de manera transversal una serie de valores y de aspec-

tos educativos que juegan un papel estratégico y fundamental de modo específico en la motivación e implicación del alumno dentro de su proceso de aprendizaje, como son, entre otros, la confianza que el profesorado deposite en él, de tal forma que esta confianza sincera es capaz de cambiar la actitud inicial de rebeldía o pasividad con la que estos jóvenes suelen llegar al centro por una actitud de colaboración, así como despertar la motivación y la implicación por cuanto se le propone; confianza mediante la que se transmite que se cree en las capacidades y posibilidades de cambio y de mejora de la persona, en definitiva, que se cree en él o ella, creando expectativas sobre sus potencialidades y su rendimiento. Las expectativas positivas que el profesorado tenga sobre sus alumnos y la cercanía y el afecto que muestre por ellos son una de las estrategias que tienen mayor capacidad de generar cambios positivos contundentes y hasta radicales a nivel de actitudes y conductas. Téngase en cuenta que a estos jóvenes que provienen de un fracaso escolar extremo, que han pasado varios años dentro de un aula prácticamente sin haber hecho nada y esperando poder abandonarla cuanto antes —ya se dijo que un 30,6% abandona antes de la edad reglamentaria—, convencidos de que no sirven para estudiar y con un marcado estigma debido a su pertenencia al grupo (tal y como ellos lo exponen), de alumnos «torpes» y «conflictivos», considerados casi como «irrecuperables», lo que más les impacta cuando se incorporan a un centro de formación alternativo como los que nos ocupan, es que se tenga confianza en ellos y se les ayude a superar las dificultades concretas con las que se encuentran.

Otros aspectos que influyen también de manera efectiva en los alumnos, generando cambios y actitudes positivas, e implicándolos además en la acción formativa, y que aparecen en el estudio altamente valorados por ellos, son la escucha activa por parte del profesorado, el ambiente de familia, valorar a cada persona enfatizando sus aspectos positivos, intentando dinamizar y poner de relieve lo mejor de cada uno, dándole la responsabilidad y el protagonismo sobre su vida, poniendo así de manifiesto que se confía en él, por lo que, al verse valorado, comienza a recuperar su autoestima, el deseo de esforzarse por responder ante las expectativas que se tienen sobre él, recuperando el interés, la motivación por mejorar y dar lo mejor de sí mismo.

Conviene recalcar que como claves metodológicas con mayor influjo y que sobresalen debido al ascendiente que tienen sobre el alumnado, ejerciendo

una influencia particular, según los datos de los que disponemos, se encuentran la cercanía y el afecto hacia cada alumno por parte del profesorado, resultando ser estrategias educativas que hacen posible motivar e implicar al joven que, en definitiva, permiten formar y educar, de tal modo que los mismos alumnos que afirman haber llegado al centro con una fuerte rebeldía, debido a las circunstancias personales y familiares que les impedían escuchar a profesores y educadores, llegan a cambiar de actitud y a motivarse por aprender gracias al respeto, afecto e interés demostrado.

Digamos que se trata de un programa fundamentalmente educativo que transmite al joven no solo conocimientos técnicos para ejercer un determinado oficio, sino habilidades, pautas y valores para poder desarrollarse y desenvolverse como persona, tanto a nivel social como en el mundo del trabajo, cuyos métodos de intervención hacen posible que este se sienta importante y necesario: «nuestra mejor manera de motivar desde el primer día es que se les llama por su nombre y se les haga sentirse especiales» (DP 2:95 EP); «hacerlos sentirse especiales, que están aquí, que son necesarios, que son parte del grupo» (DP 2:99 EP).

Los resultados expuestos muestran los elementos estratégicos de los que se compone la metodología empleada, que podemos denominar como educativos, en tanto que exceden y van más allá de la tarea específica de enseñar, puesto que abordan también otras áreas y aspectos humanos, convirtiendo el método de enseñanza-aprendizaje en un tipo de actuación específica con la que es posible despertar en el alumnado la motivación por retomar el camino formativo y de desarrollo personal.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A partir de los resultados obtenidos, se concluye que una de las dificultades más importantes que tienen estos alumnos tras abandonar la escolarización es su desmotivación frente a los estudios y el rechazo que sienten hacia ellos, debido a su baja autoestima y al convencimiento de que son incapaces de aprender, por lo que resulta difícil que vuelvan a motivarse para retomar la formación, especialmente si se trata de un aprendizaje teórico. Nadie que se sienta incapaz de realizar una tarea determinada mostrará deseo de hacerla, puesto que, según distintos autores, para hacer algo, una de las condiciones

es saber cómo hacerlo (González-Pienda, 2003) y tener conciencia de su competencia para llevarlo adelante (Pintrich y De Groot, 1990). Es decir, que para que puedan recuperar la motivación perdida y tener éxito en el nuevo itinerario de aprendizaje, superando la huella negativa con la que abandonaron el entorno educativo, es preciso que tengan una nueva experiencia de aprendizaje positivo, a través del cual redescubran sus capacidades y reconquisten la confianza en sí mismos perdida, mejorando su autoconcepto (Patrikakou, 1996), para lo cual juegan un papel decisivo las expectativas positivas del docente, puesto que ejercen gran influencia motivadora, tal y como se nos describe en los estudios de González-Pienda (2003).

De cara a facilitar y proporcionar nuevas oportunidades a alumnos que provienen del abandono y del fracaso escolar, los centros alternativos de los que nos hemos ocupado en el estudio cuentan con una metodología de intervención que es específica y adaptada al perfil del alumnado, contemplando el trabajo eminentemente práctico, aplicado a la cotidianidad y orientado a descubrir la utilidad de cuanto se aprende, teniendo en cuenta que «se aprende lo que se hace» (García y Moreno, 2008, p. 7), así como el establecimiento de itinerarios flexibles y personalizados, apoyados en el acompañamiento individualizado, elementos todos ellos que hacen posible que el alumnado recupere la motivación que había perdido por el aprendizaje debido a su fracaso escolar, verificando así la hipótesis de estudio inicialmente planteada.

Además, la metodología empleada incluye otros componentes y valores mediante los cuales se forma y se educa, aspectos que influyen eficientemente y suscitan la motivación e implicación por parte del alumno, entre los que se encuentran las expectativas positivas por parte del profesorado hacia este, el interés que manifieste por él, la confianza depositada al creer en sus capacidades y posibilidades de cambio, la cercanía y afecto demostrados... Estas actitudes por parte del docente ejercen un enorme poder e influencia sobre la motivación del alumno, haciendo que este desee dar lo mejor de sí mismo, teniendo en cuenta el papel que juega el factor emocional durante el trayecto de aprendizaje (García y Moreno, 2008).

Digamos que el factor con mayor relevancia para que el alumno con una experiencia negativa de aprendizaje se implique en su proceso formativo y se motive, no radica tanto en los contenidos que se enseñen, sino en el cómo se

le transmitan, es decir, en el método, teniendo en cuenta además que el aprendizaje nunca suponga una meta inalcanzable conducente a la frustración y a la desmotivación, sino un objetivo realista, asequible, realizable, que proporcione una experiencia gratificante y exitosa, tal y como algunos expertos en la materia vienen recomendando desde hace tiempo (García y Moreno, 2008; Manzano, 2005; Marchesi, 2003).

Desde la perspectiva que nos concede lo expuesto hasta el momento, se puede decir a modo de síntesis que es posible que aquellos alumnos que fracasan en los estudios vuelvan a motivarse de nuevo por ellos, a pesar del hartazgo y desmotivación con los que llegaron a abandonarlos, si nuevamente se pone a su disposición un tipo de formación alternativa que minimice los efectos destructivos de su fracaso y les evidencie sus múltiples capacidades y posibilidades de mejora. En nuestra opinión, y a tenor de lo estudiado, concluimos que ese *tipo de formación alternativo* debería de centrarse en los siguientes puntos:

1. Conseguir que el estudiante vea un sentido a su formación: porque la entienda como un elemento esencial para el empleo, o porque la vincule a un aumento de la calidad de vida.
2. Romper con anteriores visiones estereotipadas que suponían un menoscabo en su autopercepción en relación a sus posibilidades y capacidades frente a la educación-formación.
3. Trabajar con el alumnado teniendo en cuenta sus características, dificultades, necesidades y posibilidades; partir del centro de interés del joven y sus características.
4. Formación centrada en lo *práctico*. Se llega a la teoría a través de la práctica.
5. Adaptación de los itinerarios de formación a cada caso particular con gran capacidad de flexibilidad.
6. El acompañamiento personalizado como parte esencial de la formación.
7. La escucha activa, el énfasis en los aspectos positivos, la familiaridad, la cercanía, e incluso el afecto, son elementos que el profesor tiene a su alcance para asegurarse el éxito con este perfil de estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, J. (2005a). Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los alumnos. En Ministerio de Educación y Ciencia, *La orientación escolar en centros educativos* (pp. 209-242).
- Alonso, J. (2005b). *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Madrid: Morata.
- Bronte-Tinkew, J., Moore, K. A., y Carrano J. (2006). The Father-Child Relationship, Parenting Styles, and Adolescent Risk Behaviors in Intact Families. *Journal of family Issues*, 27(6), 850-881.
- Castejón, J. L., Navas, L., y Sampascual, G. (1993). Modelos estructurales sobre la teoría atribucional de la motivación. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 46(3), 293-305.
- Castejón, J. L., Navas, L., y Sampascual, G. (2014). *Un contraste del modelo atribucional de la motivación de Weiner en contextos educativos*. Alicante: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Esterle-Hedibel, M. (2006). Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire, les apports des recherches récentes. *Déviance et Société*, 30, 41-65.
- 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.
- García, J. B., y Moreno Garrido, M. (2008). *Estrategias metodológicas en el desarrollo de medidas de compensación educativa*. Murcia: Consejería de Educación, Ciencia e Investigación de la Región de Murcia, Secretaría Autonómica de Educación y Formación Profesional, Dirección General de Promoción Educativa e Innovación y Centro de Profesores y Recursos.
- 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.
- García, T., y Pintrich, P. R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. En D.H. Schunk y B.J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications*. Hillsdale, Nueva Jersey: LEA.
- 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., Núñez, J. C., Álvarez, L., Roces, C., González-Pumariega, S., González, P., ... Bernardo A. (2003). Adaptabilidad y cohesión familiar, implicación parental en conductas autorregulatorias, autoconcepto del estudiante y rendimiento académico. *Psicothema*, 3(15), 471-477.
- López de la Nieta, M. (2008). Sistema educativo y desigualdad: Un estudio sobre los logros educativos de la población y algunos aspectos del fracaso escolar. En A.

Claves metodológicas para la recuperación de la motivación por los estudios en jóvenes con riesgo de exclusión social, con abandono y fracaso escolar

- Arriba (coord.), *Políticas y bienes sociales. Procesos de vulnerabilidad y exclusión social*. Madrid: Fundación FOESSA, Cáritas Española Editores.
- Marchesi, A. (2003). *El fracaso escolar en España: Documento de trabajo 11/2003*. Fundación Alternativas.
- Marsh, H.W., y Yeung, A. S. (1997). Causal effects of academic self-concept on academic achievement: Structural equation models of longitudinal data. *Journal of Educational Psychology*, 89, 41-54.
- Núñez, J.C. (2009). *Motivación, aprendizaje y rendimiento académico*. Actas del X Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogía. Braga: Universidade do Minho.
- Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., García, M., González-Pumariega, S., Roces, C., Álvarez, L., y González, M. C. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Revista psicothema*, 1(10), 97-109.
- 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.
- Pintrich, P.R., y De Groot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. Nueva York: Springer-Verlag.

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 6ª ED.):

Vázquez-Fernández, M.J., y Barrera-Algaría, E. (2015). Inserción sociolaboral de jóvenes en riesgo de exclusión y con fracaso escolar. *Educación y Futuro*, 32, 209-228.