



VULNERABLES EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA NO OBLIGATORIA: UNA MUESTRA DE CORAJE

Inmaculada Gómez-Jarabo* 

Universidad Complutense de Madrid
igomezja@ucm.es

Primitivo Sánchez Delgado 

Universidad Complutense de Madrid
primi@edu.ucm.es

RESUMEN: Estudiantes de todas las condiciones fracasan en el sistema educativo, pero el abandono temprano es más frecuente en estudiantes vulnerables. En el presente artículo se debate acerca de la situación de estos estudiantes y se presentan algunos de los resultados más relevantes de un proyecto competitivo de I+D+i. En la investigación se empleó una metodología cualitativa, basada en la realización de entrevistas y grupos de discusión. Este artículo aborda un aspecto que ha destacado especialmente en la investigación: la fuerte motivación que los estudiantes vulnerables muestran para superar todas las dificultades a las que se enfrentan en su vida personal y escolar. Además, analiza los beneficios que los estudiantes vulnerables proporcionan a su clase, los apoyos que pueden requerir y la preparación del profesorado para dar respuesta a las necesidades de estos estudiantes. Por último, se sugieren acciones para profesionales, destacando la formación y actualización docente.

PALABRAS CLAVE: desarrollo profesional, diversidad, inclusión, resiliencia, experiencias de los estudiantes.

VULNERABLE IN UPPER SECONDARY EDUCATION: A SIGN OF COURAGE

ABSTRACT: Although we find students of all conditions that fail in the education system, early abandonment is more common in vulnerable students. This article discusses the situation of vulnerable students and presents some of the most relevant

results of a competitive R + D + i project. The research used a qualitative methodology, based on conducting interviews and focus groups. This article deals with an aspect that has stood out especially in the research: the strong motivation that vulnerable students show to overcome difficulties. In addition, it analyzes the benefits that vulnerable students provide to the class group, the supports that may be required and the preparation of teachers to meet the needs of these students. Finally, actions are suggested for professionals, among which is the continuous training and teacher update.

KEYWORDS: Professional development, diversity, inclusion, resilience, student experiences.

Recibido: 30/04/2021

Aceptado: 15/09/2021

1. INTRODUCCIÓN

En todas las sociedades y momentos históricos aparecen ejemplos de personas que, en situaciones de gran adversidad, han sido capaces de progresar, aun cuando inicialmente pareciera difícil incluso sobrevivir. Algunas de ellas permanecen en el anonimato. Otras, sin embargo, han adquirido una mayor notoriedad por los grandes avances que han logrado tanto para ellas mismas como para otros sectores de la población. Como ejemplo, podemos nombrar a:

- Malala Yousafzai: joven pakistaní, defensora del derecho de las mujeres a recibir educación. Con doce años escribía un blog en la página de la BBC denunciando que en el valle del Swat (controlado por talibanes) las niñas tenían prohibido ir a la escuela, pero iban clandestinamente. Aunque usaba seudónimo, Malala fue localizada y tiroteada en el autobús escolar. A pesar de las heridas, salió del coma inducido. Su lucha no ha cesado y ha recibido muchos premios, incluido el Premio Nobel de la Paz 2014.
- José Manuel Montilla (El Langui): nació en el deprimido barrio de Pan Bendito de Madrid y tiene parálisis cerebral. Es el líder del grupo de rap "La Excepción". Consiguió el Premio Goya al mejor actor revelación y a la mejor canción en 2008. Interviene en diversos programas de radio y televisión. Ha publicado varios libros. Tras bloquear dos autobuses con su silla de ruedas por impedirle subir, se reunió con el Consejero de Transportes de la Comunidad de Madrid y consiguió que todas las sillas de personas con movilidad reducida, incluidas las motorizadas, puedan viajar en los autobuses.
- Nick Vujicic: nació con un síndrome caracterizado por la ausencia de extremidades (no tiene brazos ni piernas). Pasó una infancia repleta de

dificultades, a las que plantó cara, convirtiéndose en un conocido orador motivacional. Fundó la organización Life Without Limbs (organización de ayuda para personas con diversidad funcional física) y fue actor protagonista de “El circo de las mariposas”.

A pesar de las diferencias, tienen algo en común: los protagonistas han sabido superar una situación difícil, ante la que otros muchos se hubieran hundido, y han salido fortalecidos.

Ejemplos de superación se ven también en los centros educativos, donde se dan cita estudiantes de diversas características y condiciones. Algunos se encuentran en situaciones de vulnerabilidad y en riesgo de exclusión escolar y social por tener problemas económicos, ser inmigrantes, tener diversidad funcional, ser mujeres... Esa situación de vulnerabilidad puede afectar al acceso a diferentes recursos y derechos, entre los que se encuentran la alimentación, la educación, el trabajo, la vivienda, la sanidad, los mecanismos de protección social y los procesos participativos. En relación con la educación, el concepto de vulnerabilidad hace referencia a aquellas personas que sufren una serie de dificultades en su trayectoria escolar “que les impiden sacar provecho al currículo y a las enseñanzas dentro del aula de clase” (Manzano Soto, 2008, citado en Díaz y Pinto, 2017, p. 48). Pueden verse afectados el acceso al sistema educativo, la posibilidad de continuar estudios o los resultados académicos. La situación de las personas pertenecientes a colectivos vulnerables puede agravarse cuando coinciden en la misma persona dos o más fuentes de vulnerabilidad (por ejemplo, ser mujer e inmigrante).

Sin embargo, una característica destacable de algunos estudiantes vulnerables es la fuerte motivación que muestran para superar dificultades y barreras que se interponen en su camino y para avanzar en los procesos de aprendizaje que se proponen (Acosta y Hernández, 2004; Denegri et al., 2015; González-Piende, 2003; Masten, 2001; Morales, 2014). Lamentablemente, muchos estudiantes vulnerables se pierden por el camino. Incapaces de superar los obstáculos que el sistema educativo (y también, social) les pone, se ven obligados a abandonar. Siguiendo a Díaz y Pinto (2017), el sistema falla cuando no se ofrecen respuestas acordes a las necesidades educativas que presentan los estudiantes, cuando no se compensan las limitaciones familiares o sociales de quienes provienen de medios desfavorecidos socioculturalmente y cuando no se realiza una preparación adecuada para etapas educativas no obligatorias.

Los colectivos considerados vulnerables son: nivel socioeconómico bajo, estudiantes con diversidad funcional, inmigrantes, minorías culturales (gitanos) y género. Para precisar los factores y niveles de vulnerabilidad conviene acudir a la “Lista de control para el diagnóstico del índice de vulnerabilidad” (Armengol et al., 2016, pp. 31-34).

El abandono temprano del sistema educativo y el fracaso son más frecuentes entre estudiantes que pertenecen a algún colectivo vulnerable que en la población general. Hay “más probabilidades de que quienes abandonan prematuramente la educación provengan de familias con un estatus socioeconómico bajo (padres en paro, ingresos familiares bajos y niveles bajos de educación de los padres) o pertenezcan a grupos sociales vulnerables, como los inmigrantes” (Parlamento Europeo, 2011, citado por Comisión Europea/EACEA/Eurydice/Cedefop, 2014, p. 42)

Posiblemente, gran parte de ese abandono temprano del sistema educativo se produzca porque el sistema no sabe adaptarse a las necesidades que presenta cada persona y tiende a aplicar los mismos métodos para todos y todas, independientemente de sus características personales, familiares, sociales, económicas... Goleman (1996, p. 28) describe muy bien este hecho al transcribir lo que una vez Howard Gardner le dijo: “deberíamos invertir menos tiempo en clasificar a los niños y ayudarles más a identificar y a cultivar sus habilidades y sus dones naturales. Existen miles de formas de alcanzar el éxito y multitud de habilidades diferentes que pueden ayudarnos a conseguirlo”.

A continuación, mostramos datos e investigaciones según el colectivo vulnerable al que se pertenece.

Respecto a los **inmigrantes**, según la Comisión Europea/EACEA/Eurydice/Cedefop (2014, p. 41), “los alumnos nacidos en otro país suelen tener mayores tasas de ATEF que los nacidos en el país de residencia”, lo que puede deberse a que los alumnos nacidos en otros países suelen tener más dificultades para acceder y participar en la educación, al encontrarse, entre otras, con barreras idiomáticas o culturales.

Para Fernández et al. (2010), los extranjeros tienden a abandonar antes que los españoles la formación, “doblando la proporción de abandono en la ESO, que llega a un 77%, es decir, sólo un 23% de los extranjeros que abandonan lo hacen con el título obligatorio, frente al 62% de los españoles” (p.88).

Entre las personas con **diversidad funcional** de 18 a 24 años en 2011 la tasa de abandono escolar precoz era del 43,2 %, según ODISMET (2014).

Respecto a **problemas socioeconómicos**, la Comisión Europea/EACEA/Eurydice/Cedefop (2014, p. 43), señala: “El hecho de vivir en hogares con baja intensidad laboral, o afectados por la pobreza o por grandes privaciones, junto con padres con bajo nivel educativo es muy probable que tenga un impacto negativo en la educación de los niños”.

Sobre **minorías étnicas**, concretamente los gitanos como minoría con presencia tradicional en España, la Fundación Secretariado Gitano (2013, p. 121), señala que la tasa de abandono para las y los gitanos de entre 12 y 17 años es de 36,1 %, “la mayor concentración de abandonos se produce en el segundo curso de la ESO (31,5% del

total de jóvenes lo hizo en este curso), seguido de primero (14,3%) y tercero (14,0%) de esta enseñanza". Según Abajo y Carrasco (2004, p. 18): "En la perspectiva de un sector del profesorado y de las y los responsables educativos, se ha normalizado de forma alarmante el bajo rendimiento y el abandono precoz del sistema educativo" del alumnado gitano.

En cuanto al **género**, a pesar del mayor éxito educativo de las mujeres y el acceso cada vez mayor a etapas superiores, siguen apareciendo diferencias en el acceso a diferentes especialidades.

Según la Fundación Secretariado Gitano (2013, p. 119): "Por sexos, son ellas las que más abandonan (38,5% de las chicas frente al 33,6% de los chicos). Además, parece que la incidencia de este abandono comienza antes en ellas, así a los 13 años de edad el 9,4% de las chicas han dejado los estudios en alguna ocasión frente al 3,6% de los chicos".

Como señalan Gairín y Suárez (2014, p. 42), basándose en el Informe de Seguimiento de la Educación para Todos 2013/14 (UNESCO 2014), la equidad de género "no reside sólo en una matrícula igual entre varones y mujeres sino también, y sobre todo, en tener espacios educativos apropiados, prácticas no discriminatorias y las mismas oportunidades para que varones y mujeres puedan alcanzar y desarrollar su potencial".

2. MÉTODO

2.1. Objetivos

- Visibilizar y poner en valor el coraje del alumnado vulnerable de educación secundaria no obligatoria (Bachillerato, ciclos formativos, Programas de Cualificación Profesional Inicial y enseñanza de adultos) como una aportación positiva, a pesar de sus dificultades, para su propio proceso educativo y el de sus compañeros y compañeras.
- Detectar prácticas que mejoren el acceso y permanencia de este alumnado en la educación secundaria.

2.2. Participantes

En el estudio participaron 27 estudiantes de Madrid, Castilla la Mancha y Cataluña.

En la selección se buscó que pertenecieran a diferentes situaciones de vulnerabilidad (Índice de Desarrollo Humano -IDH- bajo, diversidad funcional,

inmigrantes, minorías socioculturales, mujeres en situación de vulnerabilidad, otros) y que cursaran educación secundaria no obligatoria:

Tabla 1. Caracterización de la muestra participante en las entrevistas

Estudios→	Ciclo Formativo (Grado Medio)	Bachillerato	Otros	Total
Colectivos ↓				
Jóvenes con IDH bajo	2	2	0	4
Jóvenes con diversidad funcional	2	2	1	5
Jóvenes inmigrantes	2	3	2	7
Jóvenes de minorías socioculturales	0	2	1	3
Mujeres en situación de vulnerabilidad	1	0	1	2
Jóvenes pertenecientes a otros colectivos: LGTB, dificultades de aprendizaje, problemas familiares, estudiantes del entorno rural, jóvenes tutelados...	3	2	1	6
TOTAL	10	11	6	27

Algunos presentaban más de un factor de vulnerabilidad. La combinación más frecuente fue IDH bajo con otros factores.

La edad en las entrevistas osciló entre 16 y 29 años, más dos mujeres de 36 y 54 años.

En los grupos de discusión participaron 19 personas: directivos y profesores de instituciones de los estudiantes entrevistados, profesionales del ámbito socio-comunitario (orientadores, representantes de fundaciones, etc.) y expertos en el tema. Se realizaron 4 grupos de discusión (uno en Madrid, dos en Castilla-La Mancha y uno en Cataluña). La selección para los grupos de discusión también fue intencional y buscó la representatividad de los diferentes perfiles en función de su profesión y de los estudios realizados, quedando configurados así los grupos.

Tabla 2. Caracterización de la muestra de los grupos de discusión

Código del grupo	Lugar	Perfil de los participantes
GD_01a_CLM	Cuenca (Castilla la Mancha)	Profesionales del ámbito socio-comunitario: - Educador Social de los Servicios Periféricos, Sanidad y Asuntos Sociales. - Orientador de instituto. - Orientadora de instituto.
GD_01b_CLM	Cuenca (Castilla la Mancha)	Profesionales del ámbito socio-comunitario: - Educador/Mediador. - Mediadora cultural. - Educador/Pedagogo. (todos ellos, con trabajo en asociaciones relacionadas con colectivos vulnerables).
GD_02_CAT	Barcelona (Cataluña)	Expertos en la temática: - Coordinador de Máster relacionado con la inclusión. - Profesora emérita de la UAB. - Pedagoga y orientadora. - Psicopedagogo. - Educador de jóvenes. - Profesor agregado de la UAB (especialista en migración y políticas de diversidad cultural). - Inspector de educación. - Inspector de educación.
GD_03_MAD	Madrid	Estudiosos de la temática: - Catedrático de Universidad. - Profesor contratado doctor. - Inspector de educación y profesor asociado de Universidad. - Director de colegio rural y profesor asociado de Universidad. - Profesor asociado de Universidad.

2.3. Instrumento

Este estudio contempló la realización de entrevistas a estudiantes de todos los colectivos vulnerables citados de Madrid, Castilla la Mancha y Cataluña. El guion de entrevista se basó en cruzar dos ejes:

- Trayectoria: acceso, permanencia y egreso.
- Niveles de diagnóstico: la persona (estudiante), el grupo (grupo de iguales dentro y fuera del centro) y las instituciones (centro, familia y comunidad).

Se elaboró un guion de entrevista en profundidad, estructurado en nueve apartados, más uno de datos básicos: acceso-persona, acceso-grupo de iguales, acceso-instituciones; permanencia-persona, permanencia-grupo de iguales, permanencia-instituciones; egreso-persona, egreso-grupo de iguales, egreso-instituciones. Se prestó especial atención a la trayectoria formativa de la persona entrevistada y sus motivaciones, sentimientos, dificultades, ayuda, soporte recibido, etc.

Los grupos de discusión se realizaron en torno a los siguientes tópicos de discusión en relación con la vulnerabilidad:

- Causas
- Manifestaciones
- Consecuencias
- Indicadores asociados

2.4. Procedimiento de recogida y análisis de datos

La investigación emplea metodología cualitativa de carácter etnográfico (Simons, 2011) y aspectos de investigación-acción. En cuanto a la dimensión cronológica, es una investigación descriptiva; respecto al objeto/profundidad, hace uso del método descriptivo y explicativo; en relación con el alcance temporal, es un estudio transversal; en cuanto al número de participantes, es un estudio de grupo (Tójar, 2001).

La investigación veló por un enfoque ético al informar a los participantes del objetivo del estudio y de su función. Se les comunicó la voluntariedad y la confidencialidad de su participación, la no obligatoriedad de responder a todas las cuestiones y la opción de ser acompañados por otra persona durante el desarrollo de la entrevista, si lo consideraban necesario. Firmaron un documento con su consentimiento informado (Gibbs, 2012). En el caso de menores, firmó también algún tutor legal.

En el caso de los grupos de discusión, se plantearon de tal forma que tuvieran una duración aproximada de 1:30-2:00 horas.

Tanto los grupos de discusión como las entrevistas se registraron en audio. Además, se tomaron notas durante las sesiones para luego facilitar la transcripción y el análisis.

Para el análisis de datos, se generaron inductivamente los códigos y categorías para realizar un análisis transversal de la información recogida, permitiendo analizar la trayectoria educativa, el proceso de acceso y permanencia en los estudios

postobligatorios, el apoyo y el soporte del entorno social próximo de los jóvenes, y sus expectativas y planes de futuro. Se respetaron las reglas de evidencia, consistencia y coherencia que todo proceso de creación de conocimiento debe cumplir (Bruner, 1997).

3. RESULTADOS

La argumentación del presente apartado se apoyará con citas de los participantes. Cada participante en la investigación tiene un código compuesto por diferentes letras y números. Los códigos comienzan con ENT_ o con GD_, en función de si se ha participado en la fase de entrevistas o de grupos de discusión. A continuación, el código incluye un número de participación y la especificación de la Comunidad Autónoma (Catalunya –CAT–, Castilla-La Mancha –CLM– y Madrid –MAD–), la titulación (Ciclos Formativos Grado Medio –CFGM–, Bachillerato –BAT– y otros –OT–) y el colectivo vulnerable al que se pertenece (Inmigrante –INM–, Diversidad Funcional –DIS–, Género –GE–, Nivel Socioeconómico –NS– y no especificado –NE–).

3.1. Los estudiantes vulnerables tienen dificultades y necesitan recursos y apoyos

Las características personales marcan en gran medida el proceso que seguirá cada estudiante en la educación secundaria no obligatoria.

Se suelen resaltar los problemas, las dificultades, las deficiencias de las personas con diversidad funcional, inmigrantes, con problemas socioeconómicos, pertenecientes a minorías étnicas, mujeres... El problema se agrava cuando se suman varias fuentes de vulnerabilidad en una misma persona, pues más que sumarse, parece que se multiplican.

Los estudiantes mayores con “cargas” familiares y problemas económicos, a la dificultad de retomar los estudios, después de un tiempo alejados de ellos, suman un futuro incierto y situaciones de ansiedad y preocupación por lograr cubrir necesidades básicas: “Empecé el primer curso y me tuve que salir porque las circunstancias de mi vida se agravaron, me desahucieron. Tras tres años parada, había agotado todo tipo de recursos, ayudas, subsidios, de todo...”. (ENT_15_MAD-OT_GE)

La situación se agrava cuando el sistema no proporciona apoyos necesarios para poder compatibilizar los estudios con la vida familiar y laboral: “No me han arreglado el primer trimestre del comedor, las tengo sin comedor y tengo que salir corriendo [...] Sí que es verdad que hay ayudas, pero no se ejecutan como debe” (ENT_15_MAD-OT_GE).

Las ayudas necesarias para acceder al currículo no siempre están disponibles para estudiantes con diversidad funcional sensorial: “Cuando yo llegué a tercero, porque yo en primero y en segundo no estuve escolarizado, no me pusieron un intérprete. No me pusieron nada. [...] Me perdía completamente. Estuve desde tercero hasta sexto sin intérprete, sin nada” (ENT_20_CLM-CFGM_DISC).

Un estudiante con varias fuentes de vulnerabilidad en Bachillerato de Artes, inmigrante y cuya madre, separada del padre, trabaja como empleada del hogar interna, dice: “A raíz de una operación [en el cerebro] tengo una discapacidad física (...), soy más lento en todos los ámbitos, incluyendo los estudios, y también tengo dificultad de retención a la hora de recordar” (ENT_09_MAD-BAT_DISC).

Hay inmigrantes en situación de tutela. Todo se complica con su mayoría de edad, pues continuar estudios depende de un trabajo para costearse los: “...si a la larga tengo 18 años y no puedo seguir estudiando, ¿qué decides? ¿Un trabajo o seguir estudiando? El trabajo es obligatorio, porque ¿cómo te costean los estudios? ¿Cómo vienes en transporte? ¿Cómo te pagas un piso?” (ENT_12_MAD-CFGM_NE).

Se hacen necesarios recursos que faciliten el día a día de los estudiantes vulnerables, entre los que destacan los tecnológicos por las posibilidades que brindan para facilitar el acceso al currículum y adaptarse a las necesidades y ritmos de cada persona. La falta de acceso a las tecnologías en hogares y en escuelas frena la alfabetización digital (Camilli-Trujillo y Römer-Pieretti, 2017), tan necesaria hoy para acceder a la información, estar comunicado y no sentirse excluido ni estar en mayor desventaja. Actualmente está tan extendida la tecnología, que la persona que no accede a ella, queda al margen. Coincidimos con Gómez (2012, p. 194) cuando afirma que las TIC “son recursos que tienen una gran valía a la hora de favorecer la participación de colectivos que antes se encontraban excluidos (entre ellos, las personas con diversidad funcional), no sólo del ámbito escolar, sino en general de la sociedad”. Es prioritario asegurar su disponibilidad no solo en el centro educativo, sino también fuera de él, pues tal y como especifican Freitas et al. (2019), de cara a ejercer la inclusión efectiva, las condiciones de conectividad de las familias resultan fundamentales. Y del mismo modo, también es preciso asegurar el acceso a otros recursos: becas, intérpretes, flexibilización de horarios...

3.2. Algunos estudiantes vulnerables superan los problemas con coraje

Según el Diccionario de la Real Academia Española, coraje tiene dos acepciones: “1. m. Impetuosa decisión y esfuerzo del ánimo, valor. 2. m. Irritación, ira”. Los estudiantes vulnerables tienen buenas razones para llegar a la segunda acepción, pero la mayoría de los que llegan a la educación postobligatoria derrochan la primera.

Muchos problemas de los estudiantes vulnerables no dependen de ellos y ellas, sino del entorno, de las instituciones o de las estructuras sociales, entre otros. Frente a ellos, hay que resaltar las muchas capacidades y competencias que tienen y que pueden quedar veladas por las sombras de la vulnerabilidad.

Algunos vulnerables pensaban que no tenían otras opciones, pero, al retomar sus estudios, han descubierto que la educación puede abrirles puertas y capacidades que desconocían: “Realmente soy una superviviente porque llegué aquí. No sé de muchas cosas, pero me di cuenta que sabía muchísimas. Me di cuenta de que sabía muchísimo de algunas cosas que otros jamás podrían hacer y eso reforzó verme las capacidades”. (ENT_15_MAD-OT_GE)

Hay personas capaces de ganar la batalla al cansancio, la pobreza y la distancia para salir adelante: “A veces vengo cansada, no tengo ganas de venir, pero dices “si no vas, cómo te enteras” y me cuesta venir porque no me vienen bien los autobuses donde vivo para acá y, además, no es simplemente venir y sentarse”. (ENT_14_MAD-OT_INM)

Algunas personas son como un iceberg: no sólo tienen problemas asociados, que es lo visible, sino que tienen sumergida una gran fuerza de voluntad, persistencia, creatividad y humanidad. “Sé que me cuesta, pero no me quita el ánimo de seguir” (ENT_09_MAD-BAT_DISC).

3.3. Una clase mejora con estudiantes vulnerables

Nuestra experiencia como educadores muestra que la presencia de personas vulnerables en un aula hace que funcione mejor. Los estudiantes que ayudan solidariamente a compañeros o compañeras vulnerables aprenden más y mejor porque se sienten útiles, dan un sentido inmediato a sus aprendizajes porque no hay nada que se aprenda mejor que aquello que se tiene que enseñar.

Hay vulnerables que continúan estudiando gracias a la ayuda de compañeros: “He recibido más ayuda de mi compañera, que de las asociaciones o del sistema. Tenía una compañera que cuando ya empezábamos a utilizar los libros, me conseguía los libros”. (ENT_15_MAD-OT_GE)

El grupo de iguales es fundamental para asegurar la permanencia en el sistema educativo y para lograr un mejor rendimiento. Del mismo modo, la percepción y actuación de los profesionales también influyen en el desempeño del grupo y en el clima del aula. Un orientador de un Instituto de Educación Secundaria señala: “Creo que puede mejorar el aula en función de la sensibilidad del profesorado que lo considere como una oportunidad educativa” (GD_2_MAD_ORI-3).

3.4. La resiliencia

Según Siebert (2007), existen diferentes formas de responder a un revés extremo:

- Enfurecerse y sentir deseo de herir a los demás.
- Quedarse paralizados sin hacer frente a su situación.
- Comportarse como víctimas, culpando a los demás.
- Adaptarse a las circunstancias nuevas y enfrentar la angustia y la nueva realidad saliendo más fortalecidos.

Este último grupo, en el que encuadraríamos a Malala, El Langui, Vujicic y los estudiantes que hemos citado, es el que conocemos como personas resilientes. Para Grané y Forés (2012, p. 12), las personas resilientes “se rebelan contra el destino y no se dejan determinar por la adversidad. Saben que, aunque su línea de salida a la vida está muy marcada, hasta donde se alcance, depende más de sus decisiones que de los condicionantes”.

Las características de la personalidad resiliente según Gutiérrez (2009, p. 10) son:

- Autoestima estable y positiva: resisten acontecimientos traumáticos.
- Introspección: son conscientes de sus aptitudes y actitudes.
- Independencia: establecen límites entre la propia persona y la sociedad, sin aislarse.
- Establecimiento de relaciones íntimas y empáticas, formando lazos de amistad verdadera.
- Asertividad: hacen valer sus derechos.
- Iniciativa: investigan y prueban retos.
- Creatividad: realizan nuevas obras y proyectos.
- Humor: perciben los acontecimientos cómicos de las situaciones cotidianas.
- Ética: muestran a los demás la situación de bienestar que viven.
- Capacidad crítica: analizan las causas y las consecuencias de su comportamiento.

Aunque ese coraje o resiliencia de la que hablamos es, en parte, una cuestión personal, el entorno es crucial para facilitar o entorpecer que una persona salga

adelante. En nuestro caso, un ambiente escolar propicio es fundamental para asegurar la permanencia en el sistema educativo de personas con vulnerabilidad.

Según Grané y Forés (2012, p. 15), “Un entorno socioeducativo resiliente es aquel que posibilita a cada uno de los actores de ese entorno que desarrollen sus competencias académicas, sociales y vocacionales”.

Lejos de crear entornos resilientes, la práctica más común consiste en crear nuevas barreras que dificultan más la permanencia en estudios postobligatorios de personas vulnerables.

En esta investigación han aparecido estudiantes que no han recibido apoyo ante dificultades específicas, que no han sido orientados sobre las opciones al término de una etapa, que no han recibido tutorías. Cuando existen espacios para resolver dudas, ser orientados... éstos no siempre son accesibles a estudiantes con alguna vulnerabilidad (hijos a cargo, trabajo...), lo que hace que un servicio fundamental no pueda ser utilizado: “Aquí en el centro hay apoyo para la persona que tiene problemas. Pero lo que pasa es que lo dan muy temprano y yo por el horario que tengo no puedo llegar a esa hora”. (ENT_14_MAD-OT_INM).

3.5. La preparación y acción del profesorado, pieza clave del éxito académico

Aunque el fracaso educativo tiende a relacionarse frecuentemente con las características sociofamiliares de las personas vulnerables, es necesario contar con espacios educativos resilientes y con profesorado preparado para responder a las necesidades de los estudiantes. Tal como indican Oros et al. (2015, p. 88), “existen suficientes evidencias para afirmar que el ejercicio de la docencia en medios socialmente vulnerables se ve fuertemente beneficiado por la implementación de estas instancias de capacitación docente”. Sin embargo, la formación inicial del profesorado que trabaja con estudiantes vulnerables es muy escasa, demasiado general y poco centrada en los problemas reales. Para Gómez-Jarabo (2015, p. 486), los futuros y futuras profesionales de la educación, durante su etapa universitaria, “no están recibiendo una formación que les permita hacer frente a los problemas que tendrán que abordar a lo largo de su vida activa y esa formación no es del todo accesible una vez terminados sus estudios universitarios”.

En los programas oficiales de las carreras de Maestro y en el Máster de Formación del Profesorado no abundan las asignaturas sobre atención a personas vulnerables y, cuando existen, suelen centrarse en las dificultades, los problemas, las deficiencias, etc., con el consiguiente peligro de actitudes negativas. Como indica el Colectivo IOÉ (2007 p. 66), siendo eso así, no es de extrañar que “hayan ganado espacio y legitimidad aquellas expresiones que reivindican distintas formas de segregación en los centros. Por ejemplo, entre el profesorado de secundaria que comparte este discurso, la ‘diversidad’ es metáfora de cizaña o morralla en las aulas”.

Las expectativas del profesorado tienen gran incidencia en el rendimiento y continuación de estudios postobligatorios de los vulnerables.

En las entrevistas, algunos estudiantes hablan de profesores sensibles que les han apoyado, motivado y orientado para continuar sus estudios:

“Mi tutor me dijo –‘Haz bachillerato’, porque vio que en cuarto tenía capacidad. Me dijo –‘Tú puedes, y después si quieres hacer el ciclo, como complementario, pues lo puedes hacer’”. (ENT_04_CAT-BAT_INM).

“Los profesores me apoyaban. Me daban mucho ánimo. Me decían que tenía que seguir mejorando, que tenía que seguir progresando, que tenía que hacer las cosas mejor, que tenía que adquirir conocimientos para llegar a una plenitud”. (ENT_20_CLM-CFGM_DISC).

“Cuando le dije de dejar las prácticas, me dijo –‘¿Pero no te da pena? Porque yo veo que te puedes sacar el ciclo en un año y el año que viene estudiar’. Me dijo que no entendía porque no quería seguir estudiando el año que viene”. (ENT_03_CAT-CFGM_NS).

Otros entrevistados hablan de profesores insensibles, que no valoran sus decisiones o que, incluso, les han “robado” sus ilusiones de continuar: “Me desmotivaron bastante, empezando porque me dijeron que yo no podría, que yo no debería hacer el bachillerato, porque no lo iba a terminar, que no me iba a llevar a ningún sitio”. (ENT_09_MAD-BAT_DISC)

Algunos vulnerables han tenido ambos tipos de profesores y, gracias a los que han sabido responder a sus necesidades específicas, continúan sus estudios: “Si Joaquín no hubiera estado, María no habría pasado del instituto por culpa de los otros profesores. Por culpa de los profesores que, en ningún momento, sabían lo que era una niña sorda.” (ENT_26_CLM-OT_DISC)

El desarrollo profesional del profesorado en ejercicio se ve librado en muchos casos al voluntarismo individual. Algunos dedican parte de su tiempo libre y de sus recursos para formarse y poder ayudar a los estudiantes vulnerables en sus aulas, pero, lógicamente, son una minoría. Sobre todo, si como ocurre en Madrid, la Administración reduce al mínimo la oferta de actividades formativas. La gran regresión en el apoyo al desarrollo profesional del profesorado se produjo en 2008 con la reducción de 28 CAP a 5 Centros Territoriales de Innovación y Formación (CTIF).

El profesorado es clave en el acceso y permanencia de estudiantes vulnerables en el sistema educativo. Pero no basta con algunos profesores sensibles a las dificultades de sus estudiantes. Es necesario formar a todo el profesorado. “No se puede ni se debe dejar relegados temas tan importantes a la optatividad ni a la transversalidad” (Gómez-Jarabo y Sánchez, 2017, p. 65).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Diferentes publicaciones se han hecho eco de los diversos factores que se vinculan al éxito y al abandono escolar (Alegre y Benito, 2010; Abajo y Carrasco, 2004; Camacho, 2016; Canales y de los Ríos, 2019; Escarbajal et al., 2019; Gamella, 2011; García, 2009; Hernández, 2018). Los más habitualmente destacados son el origen social y la posición ocupada en la estructura social; los recursos económicos, pues, aunque la enseñanza sea gratuita, existen otros gastos como la alimentación, el transporte o los materiales escolares; el capital cultural de las familias y sus hábitos; y las características de los estudiantes (edad, género, etnia, potencial de aprendizaje...). No obstante, al hablar de fracaso o abandono escolar, no debe olvidarse la responsabilidad que la propia institución escolar tiene, pues las instituciones educativas “deben ejercer el liderazgo social en la lucha por la igualdad en educación de calidad” (Martínez et al., 2018, p. 166). En ocasiones, la forma de organización de los centros, el modelo educativo que defienden, los contenidos impartidos (reconocidos y no reconocidos), las infraestructuras y los recursos con los que cuentan, el sistema de relaciones que se establece... determinan en gran medida el recorrido académico de los estudiantes y, por tanto, también sus posibilidades futuras. Quizá sea por eso por lo que algunas publicaciones e investigaciones (Corrales et al., 2016; Covarrubias, 2019; Servicio de Formación en Red., 2014) ponen el énfasis en los aspectos negativos que rodean a los estudiantes vulnerables, relegando aspectos más esperanzadores y positivos.

La investigación ha permitido un acercamiento a estudiantes en situación de vulnerabilidad y a las personas, grupos e instituciones que los atienden. Esto ha servido para conocer mejor su situación, para identificar las trayectorias académicas más habituales de los estudiantes vulnerables en educación secundaria y para detectar prácticas institucionales que mejoren el acceso y permanencia de este alumnado en la educación secundaria, aspectos previstos en los objetivos de la investigación. Pero el estudio también ha servido para desvelar el coraje que acompaña a muchos de los estudiantes vulnerables y que les hace continuar adelante aún en las situaciones más complicadas. Ese coraje aparece como seña de identidad de esos estudiantes. Sin embargo, desde el ámbito educativo no podemos quedarnos con los “brazos cruzados” esperando que todos ellos saquen esa “fortaleza interior” y que ésta sea suficiente para que no abandonen los estudios tempranamente. Son necesarias acciones que acompañen ese coraje y que faciliten la situación de esas personas. Coincidimos con Armengol et al., (2016, p. 25) cuando dicen: “Resulta fundamental que los diferentes actores implicados o susceptibles de implicarse en el proyecto dispongan de la actitud adecuada para garantizar el éxito del mismo”.

Fernández y García (2015, p. 484) dicen sobre la diversidad que “los engranajes del sistema no quieren y no saben vivir con ella. La escuela organiza la diversidad, pero produciendo diferencias que se traducen en desigualdad... Esto es lo que puede

y sabe hacer la escuela". Nosotros creemos que hay esperanza (Freire, 2005) y que existe una amplia área de desarrollo próximo (Vygotsky, 1995) de la escuela, que es posible una escuela extraordinaria (Slee, 2012). Sin duda, la escuela sigue siendo "el medio más adecuado para paliar las desigualdades de partida y para contribuir a la igualdad de oportunidades en los resultados académicos" (Rodríguez y Guzmán, 2019, p. 129). No obstante, queda mucho camino por recorrer y muchas acciones por emprender. Una fundamental es el desarrollo profesional del profesorado para trabajar en situaciones de diversidad y proporcionar respuestas no segregadoras que, más allá de la integración, sean verdaderamente inclusivas (Booth y Ainscow, 2015). Una preparación que sirva para que el profesorado ayude a convivir con las diferencias sin que se conviertan en desigualdades, para atender diferentes capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, así como distintas circunstancias, para implicar de forma activa a toda la comunidad escolar en el proceso de aprendizaje, para fomentar el trabajo cooperativo... Muchos profesores y profesoras ya lo hacen.

Todo educador debería tener en cuenta que:

- Si es cierto que los estudiantes vulnerables tienen dificultades en aspectos concretos, también tienen una gran cantidad de capacidades que pueden desarrollar con una educación inclusiva.
- Un estudiante vulnerable en clase no sólo no es un problema, sino que es una oportunidad para el aprendizaje de todos, estudiantes y profesorado.
- Si han conseguido superar las barreras del sistema, ha sido gracias a una férrea motivación. Uno de los factores que más influye en el aprendizaje y desarrollo personal es la motivación (Barca et al., 2008; Monroy y Hernández, 2014).
- No hay mejor ejemplo para otros vulnerables que aquellos que han conseguido superar las barreras. Posiblemente, tampoco haya nadie más capacitado para ayudar a otras personas vulnerables.

Compartimos la conclusión de Sánchez y García (2011, pp. 137-138): "Parece necesario un proceso amplio de reflexión, debate y acción en la escuela que aporte un sustrato de flexibilidad, tolerancia y cooperación sobre el que construir una educación para todos desde planteamientos de inclusión".

Para avanzar en la educación de los estudiantes vulnerables contamos con un factor muy positivo: **su fuerte motivación, su coraje para enfrentar las dificultades y su capacidad de lucha**. Esos aspectos son clave para que continúen en el sistema educativo, pero además se necesitan confianza y respeto a su persona, mejor preparación del profesorado y recursos de todo tipo que faciliten su día a día.

También es preciso que los sistemas educativos mundiales modifiquen sus políticas de educación para que nadie quede al margen (UNESCO, 2016).

5. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

Entre los muchos aspectos susceptibles de mejorar y profundizar, podemos resaltar:

- El número de participantes que aparecen en este artículo es limitado. Ampliar el número de casos siempre mejorará la confianza de las aportaciones.
- Coordinar las acciones de todos los miembros de la comunidad educativa, con especial atención a las familias, que en este artículo no se han incluido.
- Planificar acciones de formación cooperativa con todos los implicados.
- Hacer un seguimiento de este alumnado en etapas posteriores para intentar prever acciones más adecuadas con nuevos estudiantes en condiciones similares.
- Buscar estrategias para mejorar la percepción respecto a las capacidades del alumnado vulnerable en las instituciones implicadas.

AGRADECIMIENTOS

El artículo parte del proyecto “Acceso y permanencia de grupos vulnerables en la educación secundaria no obligatoria. Creación y validación de un modelo de intervención” (EDU2013-47452-R), subvencionado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abajo, J. E. y Carrasco, S. A (2004). *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España*. CIDE/Instituto de la Mujer.
- Acosta, R. y Hernández, J. (2004). La autoestima en la educación. *Revista Límite*, 1(1), 82-95.
- Alegre, M. A. y Benito, R. (2010). Los factores del abandono educativo temprano. España en el marco europeo. *Revista de Educación*, número extraordinario, 65-92.
- Armengol, C., Castro, D., Gairín, J., Barrera-Corominas, A., Díaz-Vicario, A., Manzanares, A., Suárez, C. I., Sánchez, C., Iglesias, E., Ramos-Pardo, F. J.,

- Gómez-Jarabo, I., del Arco, I., Sánchez, P. y Castillo, S. (2016). *Modelo para la mejora del acceso y permanencia de grupos vulnerables en la educación secundaria postobligatoria (APESE)*. MEC/EDO/UAB. https://ddd.uab.cat/pub/recdoc/2016/202087/RETOS_Modelo_Apese.pdf
- Barca, A., do Nascimento, S. A., Brenlla, J. C., Porto, A. M. y Barca, E. (2008). Motivación y aprendizaje en el alumnado de educación secundaria y rendimiento académico: un análisis desde la diversidad e inclusión educativa. *Amazônica. Revista de Psicopedagogia, Psicologia Escolar e Educação*, 1 (1), 9-57.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva*. FUHEM/OEI.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Visor.
- Camacho, M. A. (2016). *Fracaso escolar y abandono educativo temprano en Educación Secundaria Obligatoria: un estudio integrado (Tesis Doctoral)*. Universidad de Huelva.
- Camilli-Trujillo, C. y Römer-Pieretti, M. (2017). Metasíntesis en alfabetización para el empoderamiento de grupos vulnerables. *Comunicar*, 25(53), 9-18. <https://doi.org/10.3916/C53-2017-01>
- Canales, A. y de los Ríos, D. (2019). Retención de estudiantes universitarios vulnerables. *Calidad en la Educación*, (30), 50-83. <https://doi.org/10.31619/caledu.n30.173>
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice/Cedefop (2014). *La lucha contra el abandono temprano de la educación y la formación en Europa: estrategias, políticas y medidas. Informe de Eurydice y Cedefop*. Oficina de publicaciones de la Unión Europea.
- Colectivo IOÉ (2007). *Inmigración, género y escuela. Exploración de los discursos del profesorado y del alumnado*. MEC/CIDE.
- Corrales, A., Soto, V. y Villafañe, G. (2016) Barreras de aprendizaje para estudiantes con discapacidad en una universidad chilena. Demandas estudiantiles – Desafíos institucionales. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 16(3), 1-29. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44746861005>
- Covarrubias, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En J. A. Trujillo Holguín, A. C. Ríos Castillo y J. L. García Leos (coords.). *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 135-157). Escuela Normal Superior Prof. José E. Medrano R.
- Denegri C. M., García J. C. y González R. N. (2015). Experiencia de bienestar subjetivo en adultos jóvenes profesionales chilenos. *Revista CES Psicología*, 8(1), 77-97. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=423539425006>

- Díaz, C. y Pinto, M. L. (2017). Vulnerabilidad educativa: Un estudio desde el paradigma socio crítico. *Praxis educativa*, 21(1), 46-54. <http://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210105>
- Escarbajal, A., Izquierdo, T. y Abenza, B. (2019). El absentismo escolar en contextos vulnerables de exclusión. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 23(1), 121-139. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9147>
- Fernández, M., Mena, L. y Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Fundación “La Caixa”.
- Fernández, J. y García, F. J. (2015). El desarrollo normativo que regula las aulas escolares de nacionalidad extranjera. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(1), 468-495. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56738729028>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza*. S. XXI.
- Freitas, A., Boumadan, M. y Paredes-Labra, J. (2019). La organización de las escuelas que acogen programas de un ordenador por niño y el papel de los estudiantes excluidos. Análisis de 5 casos en España. *Revista Iberoamericana de Educación*, 79(1), 175-193. <https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie7913332>
- Fundación Secretariado Gitano (2013). *El alumnado gitano en Secundaria. Un estudio comparado*. MECD.
- Gairín, J. y Suárez, C. I. (2014). Clarificar e identificar los grupos vulnerables. En J. Gairín (coord.), *Colectivos vulnerables en la Universidad. Reflexiones y propuestas para la intervención* (pp. 33-61). Wolters Kluwer.
- Gamella, J. F. (2011). *Historias de éxito. Modelos para reducir el abandono escolar de la adolescencia gitana*. Ministerio de Educación.
- García, M. (2009). La escuela ante el absentismo y el abandono escolar: ¿hacia una cultura de la colaboración. *Organización y gestión educativa: Revista del Forum Europeo de Administradores de la Educación*, 17(5), 24-31.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en la Investigación Cualitativa*. Morata.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- Gómez, I. (2012). Discapacidad y tecnología: un reto para el profesorado del siglo XXI en contextos escolares inclusivos. *Etic@net*, 12(2), 187-201. <https://doi.org/10.30827/eticanet.v12i2.12015>
- Gómez-Jarabo, I. (2015). *Formación del profesorado para el tratamiento educativo de los conflictos sobre diversidad cultural y de género*. Tesis de Doctorado. Universidad Complutense de Madrid (España).

- Gómez-Jarabo, I. y Sánchez, P. (2017). Formación del profesorado en cuestiones de género. *Revista de Comunicación de la SEECI*, (43), 53-68. <http://doi.org/10.15198/seeci.2017.43.53-68>
- González-Pianda, J. (2003). El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología Educación*, 7(8), 247-258. <http://hdl.handle.net/2183/6952>
- Grané, J. y Forés, A. (2012). Introducción: vocabularios de esperanza. La generación de posibilidades. En A. Forés y J. Grané (Eds.), *La resiliencia en entornos socioeducativos. Sentido, propuestas y experiencias* (pp. 7-20). Narcea.
- Gutiérrez, J. (2009). La respuesta positiva ante la adversidad: resiliencia. *Quadernos de criminología. Revista de criminología y ciencias forenses*, 7, 7-12.
- Hernández, M. A. (2018). Factores incidentes en el abandono escolar prematuro. *Revista de Investigación en Educación*, 16(2), 182-195.
- Martínez, L. M., Gómez, M. y Romero-Iribas, A. (2018). *Sociedad, familia y educación: un marco pedagógico de referencia mundial*. Síntesis.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic. Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56, 227-239. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>
- Monroy, F. y Hernández, F. (2014). Factores que influyen en los enfoques de aprendizaje universitario. Una revisión sistemática. *Educación XX1*, 17(2), 105-124. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11481>
- Morales, M. (2014). Estudiantes de sectores vulnerables con alto rendimiento escolar y su desempeño en variables intelectuales, resiliencia, autoestima y bienestar psicológico. *Revista de Investigación en Psicología*, 17(1), 93-105. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v17i1.8973>
- ODISMET (2014). *Informe cero del observatorio sobre discapacidad y mercado de trabajo*. Fundación ONCE.
- Oros, L. B., Menghi, M. S., Richaud, M. C. y Ghiglione, M. (2015). Educar en medios socialmente vulnerables: El valor de la capacitación docente. *Contextos Educativos*, 18, 79-92. <https://doi.org/10.18172/con.2626>
- Parlamento Europeo (2011). *Reducing early school leaving in the EU. Study. Executive Summary*. http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009_2014/documents/cult/dv/esstudyearlyschoolleaving/esstudyearlyschoolleavingen.pdf
- Rodríguez, D. y Guzmán, R. (2019). Rendimiento académico y factores sociofamiliares de riesgo. *Perfiles Educativos*, XLI(164), 118-134. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.58925>

- Sánchez, P. y García, R. (2011). Organización de las aulas de enlace en la Comunidad de Madrid. *Cultura y Educación*, 23(1), 129-139.
- Servicio de Formación en Red (2014). Alumnos vulnerables. Barreras. El Index. En INTEF. *Educación inclusiva: Iguales en la diversidad*. INTEF.
- Siebert, A. (2007). *La resiliencia: Construir en la adversidad*. Alienta.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y Práctica*. Morata.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Morata.
- Tójar, J. C. (2001). *Planificar la investigación educativa: una propuesta integrada*. Fundec.
- UNESCO (2016). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf>
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Fausto.