

LA REINCORPORACIÓN FORMATIVA EN LA ESCUELA DE LA CONSTRUCCIÓN DE CEUTA DESDE LA PERSPECTIVA DE SUS ESTUDIANTES: UN ESTUDIO DE CASOS PARA LA IDENTIFICACIÓN DE BUENAS PRÁCTICAS

Antonio Portela Pruaño
María Jesús Rodríguez Entrena
José Miguel Nieto Cano
Ana Torres Soto



INSTITUTO DE ESTUDIOS CEUTÍES

2022

LA REINCORPORACIÓN FORMATIVA EN LA *ESCUELA DE LA CONSTRUCCIÓN* DE CEUTA DESDE LA PERSPECTIVA DE SUS ESTUDIANTES: UN ESTUDIO DE CASOS PARA LA IDENTIFICACIÓN DE BUENAS PRÁCTICAS

Antonio Portela Pruaño (responsable)

José Miguel Nieto Cano

María Jesús Rodríguez Entrena

Ana Torres Soto



INSTITUTO DE ESTUDIOS CEUTÍES
CEUTA 2022

© Del texto, sus autores, 2022.

© De las imágenes, sus autores, 2022.

El contenido de esta publicación procede de la Beca concedida por el Instituto de Estudios Ceutíes, perteneciente a la Convocatoria de Investigación de 2015.

Colección “Trabajos de Investigación”

Ciencias Socioeducativas

© EDITA: INSTITUTO DE ESTUDIOS CEUTÍES

Apartado de correos 593 • 51080 Ceuta

Tel.: + 34 - 956 51 0017

E-mail: iec@ieceuties.org

www.ieceuties.org

Comité editorial:

Gabriel M^a Fernández Ahumada • José Luis Ruiz García

José María Campos Martínez • Santiago Ramírez Fernández

Fernando Villada Paredes • María Jesús Fuentes García

Jefe de publicaciones:

Saúl Yubero Hierro

Diseño y maquetación:

Enrique Gómez Barceló

Realización e impresión.

Sdad. Coop. Imprenta Olimpia

ISBN: 978-84-16595-96-9

Depósito Legal: CE 19 - 2022

Quedan reservados todos los derechos:

Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, ni registrada en, ni tramitada por, sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímica, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia, o cual otro, sin permiso previo del Instituto de Estudios Ceutíes.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	9
CAPÍTULO 1. Justificación y objetivos del estudio	
1.1. Introducción	13
1.2. Desempleo e inactividad juvenil: visión panorámica de la situación.....	14
1.3. Abandono educativo temprano: visión panorámica de la situación	18
1.4. La reincorporación formativa como alternativa de solución	22
1.5. Objetivos	24
CAPÍTULO 2. La Escuela de la Construcción y su contexto	
2.1. Introducción	27
2.2. Marco normativo y organizativo de la Escuela de la Construcción: introducción	27
2.3. El Fondo Social Europeo y su desarrollo normativo: una breve aproximación	29
2.4. El Programa Operativo FSE como contexto de la Escuela de la Construcción	32
2.5. La Escuela de la Construcción: presentación	39
2.6. Finalidades y oferta formativa	41
2.7. Personal educativo, alumnos, recursos y su organización	44
CAPÍTULO 3. Revisión de la literatura y marco teórico	
3.1. Introducción	49

3.2. ¿Por qué los alumnos eligen abandonar o retomar la educación? consideraciones generales sobre las decisiones relativas a la trayectoria educativa.....	50
3.3. ¿Por qué los alumnos (según ellos mismos) abandonan tempranamente la educación?	58
3.4. ¿Por qué los alumnos (según ellos mismos) reanudan su formación?	63
3.5. ¿Qué prácticas contribuyen a la reanudación de la formación?	71

CAPÍTULO 4. Metodología

4.1. Diseño	79
4.2. Estrategia	80
4.3. Participantes	86
4.4. Acceso	89
4.5. Técnicas e instrumentos de recogida de datos	90
4.6. Análisis de datos	96
4.7. Garantías de calidad	101
4.8. Garantías éticas	104
4.9. Temporalización	106

CAPÍTULO 5. Presentación de resultados

5.1. Introducción.....	111
5.2. La trayectoria previa de los alumnos	112
5.3. El acceso a la Escuela de la Construcción: ¿Por qué?	122
5.4. La permanencia en la Escuela de la Construcción: ¿Por qué?	131
5.5. Aspiraciones y expectativas	152

CAPÍTULO 6. Conclusiones

6.1. Discusión y conclusiones.....	159
6.2. Implicaciones	167

CAPÍTULO 7. Evaluación y difusión.....	171
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	175
ANEXOS.....	191

Antonio Portela Pruaño (responsable)
Profesor Titular de Universidad

José Miguel Nieto Cano
Profesor Titular de Universidad

María Jesús Rodríguez Entrena
Profesora Titular de Universidad

Ana Torres Soto
Profesora Ayudante Doctora

Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Facultad de Educación
Universidad de Murcia
Campus universitario de Espinardo, s/n
30100 Espinardo – Murcia

PRESENTACIÓN

El proyecto de investigación “***La reincorporación formativa en la Escuela de la Construcción de Ceuta desde la perspectiva de sus estudiantes: un estudio de caso para la identificación de buenas prácticas***” concurrió a la Convocatoria de Ayudas a la Investigación del ejercicio correspondiente a 2015 publicada por el Instituto de Estudios Ceutíes, y resultó seleccionado por acuerdo adoptado por su Comisión de Becas y Ayudas de Investigación el 1 de julio de 2015.

La mencionada convocatoria establece lo siguiente en su base octava: “*A la conclusión del estudio, se entregará al I.E.C. una memoria final en la que se incluirá la metodología empleada, los trabajos desarrollados y las conclusiones o resultados finales*”. Aquí es presentada la memoria requerida. De conformidad con tales indicaciones, incorpora los siguientes contenidos:

- El primer capítulo presenta la justificación del estudio y los objetivos perseguidos con el mismo, junto a las cuestiones de investigación suscitadas por estos.
- El cronograma del proyecto preveía la realización de un análisis de la situación local que permitiera contextualizar el estudio de caso: a ello está dedicado principalmente el segundo capítulo, focalizado en la Escuela de la Construcción y su contexto inmediato. A esta contextualización contribuirá también parte del primer capítulo, que caracteriza, a efectos de este estudio, la situación de la Ciudad Autónoma de Ceuta en su contexto más amplio (nacional y europeo).
- El tercer capítulo revisa la literatura relevante para dar respuesta a las cuestiones de investigación, como también preveía el proyecto y refleja el cronograma.
- El cuarto capítulo está dedicado a presentar y justificar la metodología adoptada en la realización de este estudio de caso.
- Los resultados del estudio son presentados en el capítulo quinto.
- El capítulo sexto incluye una discusión de los resultados obtenidos junto a las conclusiones alcanzadas e implicaciones del estudio.

- Finalmente, esta memoria presenta información sobre el seguimiento, evaluación y difusión del estudio, de acuerdo con las previsiones contenidas en el proyecto.

Se advierte de que se recurre al genérico masculino (por ejemplo, subsumiendo a alumnos y alumnas o monitores y monitoras) únicamente a efectos de economía del lenguaje, salvo que sea preciso hacer explícita la correspondiente diferenciación.

Finalmente, se desea expresar un profundo agradecimiento al Instituto de Estudios Ceutíes por la confianza depositada en el proyecto, la financiación concedida para desarrollarlo y el apoyo recibido, como también a la Escuela de la Construcción en su totalidad, haciendo especial mención a su director, su personal educativo y los alumnos que participaron en este estudio.

**LA REINCORPORACIÓN FORMATIVA EN
LA *ESCUELA DE LA CONSTRUCCIÓN*
DE CEUTA DESDE LA PERSPECTIVA DE
SUS ESTUDIANTES: UN ESTUDIO
DE CASOS PARA LA IDENTIFICACIÓN
DE BUENAS PRÁCTICAS**

CAPÍTULO 1

Justificación y objetivos del estudio

1.1. Introducción

Este capítulo está dedicado a justificar el estudio realizado. Para ello, es presentada la situación de la Ciudad Autónoma de Ceuta en cuanto a desempleo e inactividad juvenil, pero también en cuanto a abandono educativo temprano, aspecto este al que se atribuye un impacto negativo significativo en los dos aspectos precedentes. La visión panorámica incluida estará contextualizada, tomando como principal referencia la situación general en nuestro país y la Unión Europea (en lo sucesivo, UE), dado que la situación de Ceuta, aun siendo singular, está indisociablemente ligada a la situación general del país al que pertenece, como la situación de este está estrechamente vinculada, en cuanto a educación, formación y empleo, a la de esa asociación de países de la que es parte.

El impacto negativo ejercido por el abandono educativo temprano en el desempleo e inactividad juvenil no hace sino poner de manifiesto la relevancia de la educación y la formación en ese ámbito. En efecto, la educación y formación que son proporcionadas a la población joven pueden ser responsabilizadas e incluso ‘culpabilizadas’ -aun cuando sea parcialmente- de ambos problemas, pero también pueden constituir un importante ‘remedio’ a los mismos, por la importante contribución que pueden hacer para afrontarlos con éxito (Hoeckel, 2014, p. 73). Naturalmente, esta contribución depende de la educación y la formación proporcionadas a los jóvenes antes de puedan incorporarse al empleo, pero también depende de las que son proporcionadas precisamente en esa fase e incluso con posterioridad a ella, especialmente en un entorno en el que la transición entre uno y otro ámbito es más difusa, compleja y prolongada y el aprendizaje a lo largo de la vida se hace cada vez más necesario. Retomar la formación es, pues, crecientemente relevante, sobre todo en aquellos casos en que la educación y formación recibidas adolecen de debilidades. Así, parece justificado dedicar atención a iniciativas desarrolladas en esta dirección.

Este estudio dedica atención a una iniciativa de este tipo que está dirigida a personas desempleadas en riesgo de exclusión social. Y este capítulo está también dedicado específicamente a explicitar y detallar los objetivos del mismo, basados en la creciente necesidad de programas y entornos adecuados que favorezcan esa reincorporación formativa demandada por la situación.

1.2. Desempleo e inactividad juvenil: una visión panorámica de la situación

El desempleo entre la población joven es un fenómeno global ampliamente extendido que suscita preocupación a escala internacional, agudizado en la crisis económica de los últimos años: jóvenes de todo el mundo están entre quienes principalmente acusan los problemas e impedimentos para acceder al empleo y mantenerse en él, en especial cuando esos problemas e impedimentos son persistentes y se extienden en el tiempo, como ha ocurrido en dicha crisis (por ejemplo, France, 2016 y Standing, 2014). Más aún, es un fenómeno que, considerado a escala global, estaría en aumento (International Labour Office, 2016). No es esta una situación desligada del desempleo de la población en general, pero la población joven sería más vulnerable al desempleo y los efectos de este pueden resultar más acusados y prolongados (O'Higgins, 2012).

Pero la generalización de dicho fenómeno no significa que esté extendido por igual en todos los países e incluso dentro de un mismo país (International Labour Office, 2016), lo cual es aplicable a aquellos que pertenecen a la UE (Bruno, Marelli y Signorelli, 2014). España está entre los países de la UE con mayores tasas de desempleo juvenil y, dentro de España, la Ciudad Autónoma de Ceuta está entre las zonas donde esas tasas son más elevadas (ver, por ejemplo, Eurostat, 2016). Ceuta presenta, la particularidad de ser un territorio donde, además de haber una elevada densidad de población (Eurostat, 2014), la edad media de esta es significativamente reducida y tiene una de las proporciones más elevadas de población con edades comprendidas entre los 15 y los 29 años (Observatorio de la Juventud en España, 2013). Asimismo, está entre las zonas de Europa en las que se espera que se produzca un mayor incremento poblacional en los próximos años (Eurostat, 2016).

Referidos a la UE, España y la Ciudad Autónoma de Ceuta, los datos relativos a la tasa de desempleo juvenil, entendida como el porcentaje de desempleados en el grupo de edades comprendidas entre 15 y 24 años respecto de la población activa correspondiente al mismo grupo de edad, son los siguientes:

La reincorporación formativa en la *Escuela de la Construcción* de Ceuta

	2010	2011	2012	2013	2014	2015
UE (28) (ambos sexos)	21,2%	21,8%	23,3%	23,8%	22,2%	20,4%
España (ambos sexos)	41,5%	46,2%	52,9%	55,5%	53,2%	48,3%
Ceuta (ambos sexos)	62,1%	63,9%	70,4%	73,4%	67,5%	79,2%

Elaboración propia a partir de datos de Eurostat, según actualización de 21 de diciembre de 2016. Labour Force Survey, unemployment rates by sex, age and NUTS 2 regions [lfst_r_lfu3rt].
Elaboración propia a partir de datos de Eurostat, según actualización de 13 de octubre de 2016. Youth long-term unemployment rate (12 months or longer) by sex and NUTS 2 regions.

Con relación a la tasa de desempleo juvenil de larga duración (con una duración de doce meses o superior) para jóvenes con edades comprendidas entre 15 y 29 años, los datos son estos:

	2010	2011	2012	2013	2014	2015
UE (28) (ambos sexos)	5,2%	5,7%	6,6%	7,2%	6,9%	5,9%
España (ambos sexos)	9,5%	11,9%	15,1%	17,8%	16,7%	14,4%
Ceuta (ambos sexos)	22,1%	20,3%	35,6%	37,4%	41,8%	37,5%

Elaboración propia a partir de datos de Eurostat, según actualización de 13 de octubre de 2016. Young people neither in employment nor in education and training by sex and NUTS 2 regions (NEET rates) [edat_lfse_22].

Como se ha indicado, las tasas de desempleo juvenil se obtienen tomando en consideración sólo la población activa, excluyendo a personas que sólo participarían en determinadas formas de educación y a otras que, aun sin estar en la anterior situación, formarían parte de la población económicamente inactiva. Los jóvenes que no estudian ni trabajan incluyen precisamente a jóvenes cuyas edades están comprendidas entre los 15 y los 24 años que no participan en ninguna forma de educación o formación (formal o no formal) y, además, no están empleados, ya estén desempleados (en este caso, formando parte de la población activa) o inactivos¹. Por tanto, no todos los jóvenes desempleados son jóvenes que no estudian ni trabajan, pues algunos de ellos están formándose. Asimismo, no todos los jóvenes

1. Ver la definición del indicador que proporciona Eurostat, disponible en: <http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Glossary:NEET>

que no estudian ni trabajan están desempleados, pues aquellos incluyen también a los que están inactivos (básicamente, jóvenes que no buscan activamente trabajo y/o no están disponibles para trabajar).

En aumento a escala internacional (International Labour Office, 2016), el fenómeno de los jóvenes que no estudian ni trabajan ha sido considerado un problema aun de mayor envergadura que el desempleo general (Bruno, Marelli y Signorelli, 2014). Pese a ser un fenómeno significativamente complejo, puede atribuirse a niveles de desempleos persistentemente altos, la escasa viabilidad de las oportunidades de empleo disponibles y las crecientes dificultades en la transición desde la educación y la formación al trabajo (International Labour Office, 2016). Ahora bien, es en países desarrollados donde la Organización Internacional del Trabajo sitúa este problema adoptando las magnitudes más graves, especialmente entre jóvenes con edades por encima de los diecinueve años: países en los que, aun habiendo tasas significativas o incluso elevadas de desempleo juvenil, disponen de una oferta formativa más amplia que la de países con inferior nivel de desarrollo (International Labour Office, 2016, pp. 17-18). Los países de la UE están entre ellos (ver también Eurofound, 2016). España está incluido entre aquellos en que la proporción de jóvenes que ni estudian ni trabajan (la mayor parte de ellos con una formación correspondiente a los niveles ISCED 0-2) ha venido aumentando más, siendo significativamente superior al promedio de países pertenecientes a la UE (por ejemplo, Eurofound, 2016). A su vez, las tasas correspondientes a la Ciudad Autónoma de Ceuta continúan sobresaliendo (Eurostat, 2016).

Para el grupo con edades comprendidas entre 15 y 24 años, los datos son los siguientes:

	2010	2011	2012	2013	2014	2015
UE (28) (ambos sexos)	12,8%	12,9%	13,2%	13,0%	12,5%	12,0%
España (ambos sexos)	17,8%	18,2%	18,6%	18,6%	17,1%	15,6%
Ceuta (ambos sexos)	32,1%	27,6%	27,2%	25,7%	22,4%	28,0%

Elaboración propia a partir de datos de Eurostat, según actualización de 13 de octubre de 2016.
Young people neither in employment nor in education and training by sex and NUTS 2 regions (NEET rates) [edat_lfse_22].

Para el grupo con edades comprendidas entre los 18 y los 24 años, la tendencia es similar, si bien los porcentajes son aún mayores:

La reincorporación formativa en la *Escuela de la Construcción* de Ceuta

	2010	2011	2012	2013	2014	2015
UE (28) (ambos sexos)	16,6%	16,8%	17,2%	17,1%	16,5%	15,8%
España (ambos sexos)	22,1%	22,8%	23,6%	24,0%	22,1%	20,1%
Ceuta (ambos sexos)	43,4%	34,3%	35,9%	33,8%	29,2%	37,5%

Elaboración propia a partir de datos de Eurostat.

Las cifras presentadas con anterioridad muestran para la Ciudad Autónoma de Ceuta magnitudes elevadas comparadas con los promedios correspondientes a España y la UE. Pero el carácter singular de este territorio respecto a desempleo e inactividad entre jóvenes queda confirmado si se atiende atendiendo a la posición relativa que ocupa respecto de otras regiones en el ámbito de España y la UE²:

La situación de desempleo e inactividad entre los jóvenes tiene relevancia por el impacto negativo que se le atribuye. Quienes la sufren constituyen una parte sustantiva de lo que continúa recibiendo la denominación de ‘generación perdida’ (Scarpetta, Sonnet y Manfredi, 2010; Ainley y Allen, 2010). Ese impacto se produce no sólo entre estos, sino también en su entorno social, desde su entorno inmediato o más próximo a la sociedad en general (por ejemplo, Eurofound, 2012; Caliendo y Schmidl, 2016; Marelli y Signorelli, 2016; Liang, Ng, Tsui, Yan y Lam, 2017). Entre las consecuencias individuales, pueden destacarse las siguientes, que a menudo no son transitorias, sino persistentes e incluso resistentes al cambio: menor bienestar, mayor desafección, problemas psicológicos y de salud mental (como ansiedad o depresión), pérdidas de potencial, dificultades económicas personales, salarios e ingresos (por ejemplo, en forma de pensión) más bajos en el futuro, una mayor desvinculación del mercado laboral y perspectivas desfavorables de empleo, una mayor vulnerabilidad a la pobreza y la exclusión social o una mayor inclinación a mostrar conductas de riesgo e incluso cometer actividades delictivas. Entre las consecuencias que van más allá de cada individuo, cabe poner de relieve

- Hay que tener presente que España, como país, ocupa posiciones destacadas en el conjunto de la UE en todos estos indicadores: a) para la tasa de desempleo juvenil, ha ocupado el primer puesto en 2010, 2011 y 2014, y el segundo puesto en 2012, 2013 y 2015; b) respecto de la tasa de desempleo juvenil de larga duración, ha ocupado el séptimo puesto en 2010, el quinto puesto en 2011, el tercer puesto en 2012, 2013 y 2014, y el cuarto puesto en 2015; c) en la tasa de personas entre 15 y 24 años que no estudian ni trabajan, ha ocupado el cuarto puesto en 2010 y 2011, el quinto puesto en 2012 y 2014 y el sexto puesto en 2013 y 2015; d) en la tasa de personas entre 15 y 24 años que no estudian ni trabajan ha ocupado el quinto puesto en 2010, 2011 y 2012, el sexto puesto en 2013 y 2014, y el séptimo puesto en 2015.

las que siguen: mayor dependencia familiar, disminución en la tasa de natalidad al posponer la decisión de tener hijos, menoscabos en la contribución económica a la familia o la sociedad, costes económicos derivados de proporcionar ayudas económicas directas (por ejemplo, subsidios) o atención especializada, menor consumo, disminución en la recaudación de impuestos, deterioro del capital humano, menor participación social y política o amenazas a la confianza y la cohesión social como desvinculación social y política (por ejemplo, en forma de marginalidad) o la intervención en conflictos o actos violentos.

	2010		2011		2012		2013		2014		2015	
	ES	UE	ES	UE	ES	UE	ES	UE	ES	UE	ES	UE
Desempleo juvenil (15-24 años)	1º	1º	1º	1º	1º	2º	1º	1º	1º	2º	1º	1º
Desempleo juvenil de larga duración (15-29 años)	1º	4º	1º	10º	1º	1º	1º	1º	1º	1º	2º	2º
Porcentajes de jóvenes que no estudian ni trabajan (15-24 años)	1º	1º	1º	5º	1º	8º	1º	12º	1º	17º	1º	7º
Porcentajes de jóvenes que no estudian ni trabajan (18-24 años)	1º	1º	1º	9º	1º	8º	1º	13º	1º	20º	1º	9ª

Elaboración propia a partir de datos de Eurostat, según actualización de 13 de octubre de 2016.

1.3. Abandono educativo temprano: una visión panorámica de la situación

El desempleo y la inactividad entre los jóvenes es atribuible a múltiples y heterogéneos factores, algunos de los cuales son compartidos con otros grupos de edad y otros pueden considerarse específicos de ese grupo de edad, además de que su influencia puede variar según áreas geográficas (por ejemplo, Hoeckel, 2014; Marelli y Signorelli, 2016). Con todo, el desempleo juvenil tiende a ser mayor cuando hay aumento general del desempleo y/o un crecimiento del empleo bajo o lento, precisamente por la escasa experiencia laboral adquirida de los jóvenes, de la cual dependen competencias y habilidades relevantes para el desempeño de un trabajo (Pastore, 2014). Si esta situación persiste en el tiempo, las perspectivas

de incorporarse al mundo del trabajo van siendo crecientemente desfavorables, puesto que las competencias y habilidades disponibles se van erosionando, se reduce la empleabilidad y se produce un progresivo deterioro del capital humano que acaba en una situación cada vez más persistente de desempleo (Marelli y Signorelli, 2016, p. 199).

Al menos en España, no parece que la situación de carencia de empleo entre los jóvenes sea una situación excepcional ni transitoria. Durante las últimas décadas, la economía española en general se ha situado entre aquellas de los países más avanzados con mayor tasa de desempleo, sin que parezca que, siquiera a corto plazo, vayan a producirse cambios sustantivos: por tanto, característica no sólo es la elevada tasa de desempleo, sino también su persistencia en el tiempo (García-Cintado, Romero-Avila y Usabiaga, 2014)³. Dolado, Felgueroso y Jansen (2013) mantienen que, atendiendo a la evidencia disponible, los altos niveles de desempleo en nuestro país son un “reflejo de problemas estructurales que afectan a trabajadores de todas las edades, y no sólo a los jóvenes”, por lo que recomiendan dar prioridad a cambios dirigidos a mejorar el rendimiento general del mercado laboral (p. 210).

Pero el desarrollo de capacidades y habilidades relevantes para el desempeño de un trabajo, incluidas las que se adquieren a través de la experiencia laboral, dependen significativamente, a su vez, de la educación y la formación previas. Aunque -como ya se ha indicado- los factores que condicionan el desempleo y la inactividad entre los jóvenes son numerosos y heterogéneos, la educación y la formación adquiridas son decisivas, puesto que son determinantes del tránsito al trabajo, dependiendo su éxito del grado de convergencia y articulación entre uno y otro ámbito (Hoeckel, 2014). Cuando esa convergencia y articulación son pobres debido a deficiencias en la educación y la formación adquiridas, las perspectivas de acceder al mercado laboral son desfavorables y hacen más probable el desempleo y la inactividad.

La OCDE (2010; ver también Hoeckel, 2014) diferenciaba entre dos grupos de jóvenes con mayores dificultades en la transición de la educación y la formación al trabajo: por un lado, jóvenes que, con una titulación correspondiente al nivel secundario superior, encuentran importantes barreras para acceder a un empleo mínimamente estable y a menudo transitan recurrentemente entre trabajos temporales, desempleo, inactividad y retornos ocasionales a la formación y, por otro

3. En sus previsiones económicas correspondientes a otoño de 2016, la Comisión Europea reconoce el descenso en la tasa de desempleo, aunque prevé una moderación del crecimiento del empleo en los años siguientes, que tendrá incidencia en la reducción de aquella, colocándose en un 18% y un 16,5% en 2017 y 2018, respectivamente (European Commission, 2016).

lado, jóvenes que, sin titulación alguna o contando sólo con la titulación mínima, encuentran barreras para acceder a un empleo e incluso completar la formación, por lo que tienden a permanecer en situación de inactividad. En ambos casos, las carencias formativas serían clave pero el segundo grupo, sobre el que suelen recaer un cúmulo de desventajas que probablemente contribuya también a explicar su abandono prematuro de la educación y podrían tener que hacer frente a dificultades aún mayores para la incorporación al mercado laboral. Suele ser el caso de jóvenes que no estudian ni trabajan. Hay evidencia de que los jóvenes que carecen de la titulación mínima e incluso los que, teniéndola, no llegan a alcanzar una titulación post-obligatoria tienden a verse más afectados por el desempleo y la inactividad, más acusadamente en el primer caso: por ejemplo, a) entre quienes carecen de titulación mínima, las tasas de desempleo son significativamente superiores a las de quienes tienen una titulación de nivel secundario superior y hay mayor riesgo de pasar a situación de inactividad (sin estudiar ni trabajar) y b), entre quienes sólo llegan a alcanzar la titulación mínima, tienden a estar trabajando menos tiempo en los cinco primeros años de acceso al mundo laboral que quienes llegan a alcanzar una titulación de nivel secundario superior (Hoeckel, 2014; Eichhorst y Rinne, 2016).

La condición de desempleo juvenil y la condición de joven que no estudia ni trabaja han sido asociadas al abandono escolar temprano y el escaso nivel formativo ligado al mismo: la incidencia de una y otra condición es mayor entre quienes abandonan tempranamente la educación escolar (por ejemplo, Consejo de la Unión Europea, 2011; Thematic Working Group on Early School Leaving, 2013; Eurofound, 2012; OECD, 2014), lo que ha puesto de manifiesto el colapso del itinerario tradicional que dirigía, con relativa rapidez, a los alumnos que abandonaban prematuramente la educación hacia empleos poco cualificados (Yates, Harris, Sabates y Staff, 2011).

Por lo demás, el abandono escolar temprano ha sido asociado a una situación terminal de exclusión social (por ejemplo, Consejo de la Unión Europea, 2011; Thematic Working Group on Early School Leaving, 2013; Vallejo y Dooly, 2013). Más aún, podría estar asociado a la exclusión educativa y laboral. Hay evidencia de que los logros educativos previos tienen impacto en la participación posterior en iniciativas formativas dirigidas a completar la formación adquirida, de forma que aquellos cuyos logros previos han sido inferiores tienden a participar notablemente menos en ellas que aquellos que han alcanzado logros superiores, lo cual es particularmente manifiesto en el caso de alumnos que abandonado tempranamente la educación, un buen número de los cuales no llega a obtener la titulación mínima (Davies, Lamb y Doecke, 2011). Asimismo, logros educativos inferiores estarían asociados a una inserción en el mercado laboral de inferior calidad (por

ejemplo, menos probable acceder a un empleo a tiempo completo) e incluso a la exclusión de ese mercado laboral, tanto siendo menos probable salir de la situación de desempleo o como siendo más probable la interrupción de la situación de empleo, siendo menos probable salir de la situación de desempleo y más probable la interrupción de empleo (Davies, Lamb y Doecke, 2011).

El abandono educativo temprano estaría entre los principales retos a los que ha de hacer frente el sistema educativo español (Tarabini, 2015). Nuestro país muestra tasas elevadas de abandono educativo temprano dentro de la UE y, además, está entre los países miembros con mayores disparidades regionales internas (Eurostat, 2016). En la Ciudad Autónoma de Ceuta, la mencionada tasa, aunque reflejando una reducción gradual desde 2010, ha sido ininterrumpidamente la más elevada en nuestro país desde entonces (año de publicación de la Estrategia Europa 2020) (para el periodo anterior, véase Sánchez, 2010), situándose a una distancia significativa del promedio nacional. Asimismo, ha continuado estando entre las más elevadas de la UE (ver también Eurostat, 2014).

Las cifras son, específicamente, las siguientes:

	2010	2011	2012	2013	2014	2015
UE (28) (ambos sexos)	13,9%	13,4%	12,7%	11,9%	11,2%	11,0%
España (ambos sexos)	28,2%	26,3%	24,7%	23,6%	21,9%	20,0%
Ceuta (ambos sexos)	45,8%	38,9%	38,5%	33,5%	29,5%	29,8%

Early leavers from education and training by sex and NUTS 2 regions [edat_lfse_16].

Los datos sobre la posición relativa de Ceuta son los que siguen⁴:

	2010		2011		2012		2013		2014		2015	
	ES	UE	ES	UE	ES	UE	ES	UE	ES	UE	ES	UE
<i>Abandono educativo temprano (18-24 años)</i>	1º	1º	1º	2º	1º	1º	1º	2º	2º	4º	1º	2º

Elaboración propia a partir de datos de Eurostat.

4. Respecto a la tasa de abandono educativo temprano, el segundo puesto en 2010 y el primer puesto en 2011, 2012, 2013, 2014 y 2015.

A lo anterior, habría que sumar otras particularidades como el bajo estatus socioeconómico y cultural y rendimiento educativo más limitados, la inmigración o la heterogeneidad cultural (véanse, por ejemplo, Gervilla, 2003; Benítez, 2004; González, Benítez, Laserna y Jareño, 2007; Jiménez, 2010; Elosua, 2013).

1.4. La reincorporación formativa como alternativa de solución

Más arriba se indicaba que, aunque los factores que condicionan el desempleo y la inactividad entre los jóvenes son numerosos y heterogéneos, las deficiencias en educación y la formación adquiridas son decisivas al respecto. Pero una mayor convergencia y articulación entre la formación que se adquiere y el trabajo introduciendo mejoras en aquella puede ser particularmente útil en la inserción laboral (Hoeckel, 2014), especialmente adoptando una perspectiva más amplia no supeditada rígidamente a la obtención de resultados inmediatos (O'Higgins, 2017). Por esta razón, es común considerar que los sistemas educativos tienen un importante papel que desempeñar en la transición al mundo del trabajo (Karmel, 2017). En particular, dar continuidad a la formación más allá del periodo de escolarización obligatoria se considera “crucial” para proteger a los jóvenes del desempleo, y adquirir alguna forma de formación post-obligatoria es considerado “altamente deseable” para conseguir acceder al mercado laboral en la actualidad (Hoeckel, 2014, p. 73). La formación profesional y ocupacional también desempeña un importante papel en la inserción laboral (Eichhorst y Rinne, 2016).

Así, para hacer frente al desempleo juvenil y la inactividad, ha habido un conjunto de respuestas orientadas a prevenir el abandono escolar temprano e intervenir cuando se está produciendo a fin de evitarlo. La Recomendación del Consejo de la UE sobre políticas para reducir el abandono educativo temprano (2011) resalta la relevancia de estas medidas. Pero el abandono educativo temprano, una vez que se ha producido, no es necesariamente abandono permanente y definitivo de la educación, e incluso puede ser abordado desde una perspectiva temporal más amplia (Glorieux, Heyman, Jegers y Taelman, 2011, p. 791). La Recomendación citada también llama la atención sobre la necesidad de complementarlas con lo que denomina “medidas compensatorias”, dirigidas a “ayudar a quienes han abandonado prematuramente la escuela a reanudar la educación, ofreciendo vías para reincorporarse a la educación y la formación y a adquirir las cualificaciones que no consiguieron”, entre las cuales incluye “programas de segunda oportunidad” que proporcionen entornos de aprendizaje que respondan a las necesidades específicas de esos jóvenes, reconozcan el aprendizaje que hubieran adquirido anteriormente y apoyen su bienestar (p. 6) (ver también European Commission, 2011 y Comisión Europea/EACEA/Eurydice/Cedefop, 2014).

Sin embargo, a la necesidad de atender a quienes ya han abandonado tempranamente la educación escolar (véase, por ejemplo, Vallejo y Dooly, 2013, refiriéndose al caso de nuestro país), hay que unir, al menos, otras dos circunstancias que aconsejan prestar atención a medidas adecuadas de re-incorporación: a) pese a los esfuerzos realizados en prevención e intervención, las tasas de terminación de estudios sólo han experimentado mejoras modestas y, paralelamente, las de abandono escolar temprano tampoco han venido experimentando grandes cambios (Polidano, Tabasso y Tseng, 2015); b) en cualquier caso, la transición entre la formación y la vida (económicamente) activa es cada vez más continua y cambiante, constando de múltiples y heterogéneas entradas y salidas entre uno y otro ámbitos, no siempre claramente diferenciados (Ross y Gray, 2005; Quintini, Martin y Martin, 2007).

Las propias instituciones europeas (European Commission, 2011; Consejo de la Unión Europea, 2011; Eurofound, 2012) reconocen que los fenómenos que aquí han sido destacados son complejos y pueden ser atribuidos a un entramado de factores heterogéneos, en los que no siempre resulta simple introducir cambios significativos. Con todo, una condición que emerge como clave para entenderlos es la falta de implicación ('disengagement') (por ejemplo, Fergusson, 2013).

Específicamente, el abandono escolar temprano ha sido atribuido, en una medida significativa, a un largo proceso acumulativo de deterioro paulatino de la implicación de los alumnos en su educación escolar (por ejemplo, National Research Council and National Academy of Education, 2011; Rumberger, 2011; ver Capítulo 3). Este desapego hacia la educación a menudo es atribuido a la falta de motivación o incluso es asimilado a ésta, pero en él intervienen una constelación de condicionantes en interacción, entre los que hay condicionantes personales y sociales, pero, en todo caso, también condicionantes educativos y escolares, que pueden afectar al impacto de los primeros (por ejemplo, Fredricks, 2014). En paralelo, hay creciente evidencia de la relevancia que la implicación de los alumnos en su educación, entendido como el constructo comprehensivo y multidimensional que representa, tiene en el aprendizaje y el rendimiento de los alumnos a través del tiempo (por ejemplo, Christenson, Reschly y Wylie, 2012 y González, 2010).

Consecuentemente, se ha considerado adecuado que la reanudación de la trayectoria formativa vaya más allá de 're-ubicar' a tales jóvenes en unos determinados programas y establecimientos formativos, e incluya como uno de sus componentes centrales su 're-implicación' ('re-engagement') en la formación y el entorno donde sea proporcionada. Este término es objeto de un uso cada vez mayor. En un sentido muy restringido, ha sido entendido como reingreso en alguna forma de educación o formación después de dejar la educación escolar ordinaria (Black, Polidano y

Tseng, 2012, p. 204). Sin embargo, tiende a ser empleado en un sentido más amplio para hacer referencia a una renovada implicación en la actividad educativa donde se reingresa, la cual llega a desarrollar la propia noción de implicación (por ejemplo, Ross y Gray, 2005). En especial desde este punto de vista, la 're-implicación' va a depender, decisivamente, de un conjunto de cambios operados en la formación que a menudo se ha dado en denominar educación y escuelas alternativas, de las que hay cada vez mayor número de experiencias sometidas a estudio sistemático (por ejemplo, te Riele, 2009; Wrigley, Thomson y Lingard, 2012; Mills y McGregor, 2014; ver Capítulo 3).

1.5. Objetivos

Del conjunto de circunstancias esquematizado en los apartados anteriores se derivan dos necesidades que justifican este proyecto. Son las siguientes:

- por un lado, la necesidad de reincorporación a programas y entornos formativos de un número elevado de jóvenes sin empleo y con escasa formación y cualificación, cuyo desarrollo integral y, en particular, cuya inserción o reinserción laboral e incluso social probablemente vengan condicionados e incluso propiciados por aquélla;
- por otro lado, la necesidad de programas y entornos específicos que reúnan características adecuadas que impliquen auténticamente a sus alumnos y les permitan construir unas bases sólidas para su transición a la vida laboral, la mejora de su situación personal y social, e incluso un eventual tránsito a otras alternativas formativas (como pueden ser, por ejemplo, estudios incluidos en la oferta educativa ordinaria) que preparen o afiancen esos cambios a que se acaba de hacer referencia.

Atender a estas necesidades exigirá conocer sistemáticamente iniciativas concretas de reincorporación que hayan tenido éxito en la implicación de los alumnos en actividades formativas y, para ello, será importante conocer características que los alumnos, a partir de sus experiencias, vinculen a esa implicación y, a la postre, a dar continuidad con éxito a su trayectoria formativa (a la vez que conocer características que, en su caso, puedan estar afectando negativamente a dicha implicación): esta sería la finalidad general del estudio.

Los objetivos específicos perseguidos serán los siguientes:

1. Explorar las razones, motivos y otros condicionantes que, desde la perspectiva de alumnos con trayectoria previa de fracaso y abandono escolar temprano, conducen a dar continuidad a su formación en el centro e implicarse en ella,

así como, en su caso, aquellos otros que inducen a su interrupción, prestando especial atención a las relaciones que se establezcan entre todos ellos.

- 1.1. Determinar las razones, motivos y otros condicionantes que, para los alumnos, justifican su participación e implicación en la formación en el centro.
- 1.2. Determinar las que, para ellos, pudieran estar moviéndolos a interrumpir su participación e implicación en la formación en el centro.
- 1.3. Establecer las relaciones que, desde su punto de vista, hay entre ellas (causales, jerárquicas,...)
- 1.4. Asimilarlas y/o diferenciarlas de las que hubieran justificado su abandono escolar temprano.
2. Entre tales razones, motivos y demás condicionantes, identificar prácticas formativas y organizativas que justifican, desde la perspectiva de los alumnos, su participación e implicación y puedan ser asociadas al éxito de esa reanudación de la trayectoria formativa y su posterior transición sociolaboral gracias a la misma (recurriendo a las evidencias que los propios alumnos aporten de ese éxito, sometidas a contrastación con personal formativo del centro, y contrastando tales prácticas identificadas por estos alumnos con las prácticas identificadas en la literatura especializada), junto a alternativas de mejora que pudieran también emerger.
 - 2.1. Diferenciar prácticas formativas y organizativas relevantes en la justificación que los alumnos aducen para su participación e implicación en la formación.
 - 2.2. Obtener de los alumnos evidencias reales o potenciales del efecto positivo que tienen tales prácticas para su participación e implicación.
 - 2.3. Contrastar con el personal formativo del centro y su Dirección lo expresado por los alumnos y, en su caso, confirmarlo con dicho personal.
 - 2.4. Sistematizar las prácticas y efectos identificados en la literatura especializada (teniendo como referencia el análisis de la situación local) y contrastarlos con las identificadas por los alumnos.
 - 2.5. Entre aquello que, desde su punto de vista, pueda inducirles a interrumpir su formación en el centro, diferenciar prácticas formativas y organizativas que pudieran ser objeto de mejora.

Las cuestiones a las que específicamente se tratará de dar respuesta son las siguientes:

- ¿Qué caracteres atribuidos a la oferta formativa (incluidos sus efectos) y el centro que la ofrece justifican, desde la perspectiva de los alumnos, la participación y, específicamente, su implicación en ella, no sólo atendiendo a las experiencias vividas en el curso de esa participación sino también a las expectativas previas de la misma?
- Desde la perspectiva de los alumnos, ¿qué otros elementos externos a la oferta formativa y el centro justifican su participación e implicación y pueden ser considerados favorecedores de éstas?
- ¿Cómo conciben estos alumnos su participación e implicación y qué evidencias aportan sobre ellas?
- Desde la perspectiva de los alumnos, ¿qué otros elementos son considerados disuasorios (esto es, que disuaden o puedan disuadir) de la participación y, específicamente, su implicación, tanto internos como externos a la oferta formativa y el centro que la ofrece?
- ¿Cuáles son las concomitancias y discrepancias que hay entre la perspectiva que tienen los alumnos respecto de los aspectos anteriormente mencionados y su tratamiento en la literatura especializada?

Dado el carácter exploratorio y heurístico del estudio (ver Capítulo 4 de este informe), no se formulan respuestas tentativas a estos interrogantes en forma de proposiciones conjeturales o incluso hipótesis. No obstante, implícitamente están haciéndose las siguientes conjeturas, para su contrastación a través del estudio:

- a) Los alumnos i) tienen razones para actuar en un determinado sentido, bien favorable a mantener su participación e implicación en la actividad formativa del centro y/o a interrumpirlas (lo que sería desfavorable para aquello), y ii) esas razones son relevantes por cuanto afectan causalmente las decisiones y acciones que adoptan al respecto.
- b) La experiencia que tienen los alumnos de prácticas formativas u organizativas del centro son susceptibles de afectar tales razones.

Desde este punto de vista, el estudio trataría de identificar cuáles son tales razones y, al identificarlas, determinar si las prácticas del centro tienen incidencia en ellas y, en caso de tenerla, identificar cuáles son las prácticas que ejercen incidencia.

CAPÍTULO 2

LA ESCUELA DE LA CONSTRUCCIÓN Y SU CONTEXTO

2.1. Introducción

Dado que esta memoria describe un estudio de caso es adecuado presentar el centro formativo del que se va a ocupar, contextualizándolo apropiadamente: este es el propósito perseguido con este capítulo. Se empezará haciendo referencia al contexto normativo y organizativo de dicho centro. Este lleva a cabo una actuación incardinada en el *Programa Operativo FSE [Fondo Social Europeo] Ciudad Autónoma de Ceuta 2014-2020*, que, como la propia denominación indica está financiado a través del Fondo Social Europeo (junto a la aportación de la propia Ciudad Autónoma de Ceuta), circunstancia con implicaciones relevantes.

Así, se empezará caracterizando el propio programa y el instrumento financiero que lo hace posible, pues aquel es inteligible sólo entendiendo las condiciones fijadas por este. A continuación, será caracterizada la actuación llevada a cabo por la Escuela de la Construcción como parte de un itinerario de formación e inserción al que también contribuyen otras actuaciones también incardinadas en el mencionado programa. Finalmente, será caracterizado específicamente este centro y las acciones llevadas a cabo para hacer realidad su función, haciéndose referencia a sus finalidades, oferta formativa, organización y funcionamiento.

2.2. Marco normativo y organizativo de la *Escuela de la Construcción*: introducción

La Escuela de la Construcción está vinculada a la entidad que, desde abril de 2016, tiene como denominación *PROCESA - SOCIEDAD DE DESARROLLO DE CEUTA, SOCIEDAD ANÓNIMA* (anteriormente, *Sociedad Privada Municipal*

para el Fomento y Promoción del Desarrollo Socio-Económico de Ceuta S.A. - PROCESA), según consta en el *Boletín Oficial del Registro Mercantil*, n.º 76, de 21 de abril de 2016 (en lo sucesivo, PROCESA). Esta entidad tiene por objeto la promoción y el fomento del desarrollo socio-económico de la ciudad y, entre sus funciones, están las de elaborar planes o programas destinados a ese desarrollo o potenciar y estimular proyectos e iniciativas generadoras de riqueza y ocupación⁵. Para el cumplimiento de sus cometidos, tiene atribuida la gestión de programas e iniciativas con financiación a cargo de fondos europeos. En particular, es la entidad a la que se ha atribuido la gestión administrativa y financiera de los Programas Operativos del Fondo Social Europeo para Ceuta a través de los cuales son administrados los recursos canalizados con dicho instrumento, en virtud de la correspondiente encomienda de gestión⁶.

Del vínculo de la Escuela de la Construcción con la mencionada entidad pueden destacarse dos aspectos. De una parte, PROCESA es la titular del centro. De otra parte, la actuación de este está incardinada en el *Programa Operativo FSE [Fondo Social Europeo] Ciudad Autónoma de Ceuta 2014-2020* (en lo sucesivo, POFSE 2014-2020), cuya gestión corresponde a PROCESA.

De lo anterior cabe colegir que la actuación llevada a cabo por la Escuela de la Construcción está cofinanciada con fondos de la propia Ciudad Autónoma de Ceuta (en un 20%) y fondos europeos, concretamente provenientes del Fondo Social Europeo (en lo sucesivo, FSE) (en un 80%). En el periodo correspondiente a 2014-2020, Ceuta ha sido clasificada dentro de la categoría de las ‘regiones más desarrolladas’, cuyo PIB per cápita es superior al 90% del PIB medio de la Europa de los Veintisiete (atendiendo al artículo 90, apartado 2º, del del Reglamento nº 1083/2006; Parlamento Europeo y Consejo, 2013a). El porcentaje de financiación de Programas Operativos a cargo de Fondos Estructurales está vinculado a la categoría de región, de acuerdo con lo regulado en el artículo 120 del Reglamento nº 1303/2013 (Parlamento Europeo y Consejo, 2013a). En general, el porcentaje de financiación máximo con cargo a dichos fondos en el caso de regiones dentro de esta categoría es el 50%. No obstante, Ceuta mantiene un porcentaje máximo de cofinanciación del 80% por situarse “entre las regiones cuyo PIB per cápita utilizado como criterio de subvencionabilidad en el período de programación 2007-2013 se situaba por debajo del 75 % de la media de la Europa de los Veinticinco

5. Artículo 3º, Estatutos (*Boletín Oficial de Ceuta*, n.º 3.145, de 15 de enero de 1987).

6. Conforme a la ratificación por la Asamblea de la Ciudad Autónoma de Ceuta en su sesión plenaria de 28 de marzo de 2008 de acuerdo adoptado por el Consejo de Gobierno (acta disponible en la siguiente dirección: <http://www.ceuta.es/ceuta/documentos/secciones/actas-plenarias/finish/9-2008/28-actaplenaria-08-03-28>).

en el mismo período, pero cuyo PIB per cápita supere el 75 % del PIB medio de la Europa de los Veintisiete” (artículo 120, apartado 3º, del Reglamento nº 1083/2006; Parlamento Europeo y Consejo, 2013a).

La cofinanciación a través del Fondo Social Europeo y la consiguiente sujeción a un conjunto de condiciones programáticas son circunstancias consideradas especialmente importantes para comprender el contexto de la iniciativa que es objeto de este estudio y, en consecuencia, esta misma, por lo que recibirán especial atención a continuación.

2.3. El Fondo Social Europeo y su desarrollo normativo: una breve aproximación

El FSE es -en palabras de Brine (2002)- un instrumento con que cuenta la UE para plasmar sus políticas, situado entre lo económico y lo social, aunque, no obstante, encuentra justificación última en lo primero (p. 9). Tres notas pueden ser destacadas del mismo:

- Como parte de los denominados Fondos Estructurales Europeos⁷, el FSE es uno de los principales instrumentos con que ha venido contando la UE en su política de cohesión, a su vez dirigida principalmente a reducir las disparidades económicas entre las distintas regiones de los Estados Miembros (y, por tanto, entre estos mismos), redistribuyendo recursos y procurando el desarrollo mediante la utilización de esos recursos (Brine, 2002; Brunazzo 2016; Charron, 2016). Específicamente, esta redistribución aportaría recursos adicionales a las regiones menos desarrolladas (económicamente), generando así, en el marco de un mercado común, oportunidades equiparables de desarrollo que permitieran e incluso promovieran un desarrollo más equilibrado con relación a las demás regiones.
- Aunque ya originalmente perseguía una cohesión territorial basada en la convergencia económica alcanzada mediante el apoyo a regiones más desfavorecidas (económicamente), esa política de cohesión también ha tenido, sin llegar a alcanzar el mismo estatus que su dimensión económica, una dimensión *social* orientada a dar respuesta a la exclusión social e

7. Conforme a la nueva regulación, los Fondos Estructurales, que comprenden el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER) y el FSE, formarían parte, a su vez, de una categoría más amplia: los denominados ‘Fondos Estructurales y de Inversión’ (ver, por ejemplo, el artículo 1 del Reglamento nº 1303/2013; Parlamento Europeo y Consejo, 2013a).

incluso promover la inclusión social, prestando especial atención a grupos sociales desfavorecidos, lo cual es, en especial, aplicable al FSE en contraste con otros instrumentos (Brine, 2002; Fargion y Profeti, 2016). Ello continúa siendo apreciable en la nueva marco regulador de los Fondos Estructurales y de Inversión y, en particular, el FSE (Parlamento Europeo y Consejo, 2013a, 2013b). Sin embargo, esta nueva regulación también muestra un alineamiento con la Estrategia Europa 2020 y representa una importante contribución a los objetivos y acciones incluidos en ella (p.ej., Brunazzo, 2016), entre cuyos rasgos cabe destacar la preponderancia que ha adquirido el crecimiento económico (‘crecimiento inteligente, sostenible e integrador’, conforme a la caracterización de la mencionada estrategia), a menudo considerado como medio de alcanzar una mayor competitividad (p. ej., Avdikos y Chardas, 2016).

- Aunque su carácter ha venido siendo complejo, difuso y cambiante, puede afirmarse que el FSE, desde los propios tratados fundacionales⁸, ha estado asociado a iniciativas destinadas a la mejora de oportunidades de acceso al mercado laboral introduciendo mejoras en las condiciones de las que este acceso depende, recibiendo ya entonces especial atención, entre ellas, la formación profesional, como también recibieron ya entonces especial atención quienes carecieran de empleo como sus destinatarios. De acuerdo con la regulación más reciente, a través de este instrumento se persigue ‘propiciar un elevado nivel de educación y formación para todos’, ‘apoyar la transición de la educación al empleo entre los jóvenes’ o ‘mejorar el acceso laboral’, pero también ‘luchar contra la pobreza’, ‘auspiciar la inclusión social’ o ‘fomentar la igualdad de oportunidades’, todo ello para contribuir a “dar respuesta a las prioridades de la Unión en materia de mejora de la cohesión económica, social y territorial” (Parlamento Europeo y Consejo, 2013b, artículo 2º, apartado 1º). Para Fargion y Profeti (2016), subyace la idea de que el crecimiento económico precisa un empleo sostenible y que, puesto que la prosperidad social depende de ese crecimiento económico e incluso está supeditada a este, el empleo sostenible es una condición particularmente importante de aquella.

En el marco regulador general más reciente de los denominados Fondos Estructurales y de Inversión Europeos, todos estos se asocian a un conjunto limitado

8. Véase en Capítulo II del Título III del Tratado constitutivo de la Comunidad Económica Europea, también conocido como ‘Tratado de Roma’ (Comunidad Económica Europea, 1957). Véase también el Título IX de la *Versión consolidada del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea* (Unión Europea, 2012).

de ‘objetivos temáticos’ expresamente orientados contribuir a la Estrategia Europa 2020 que han de ‘traducirse’ en ‘prioridades específicas’ de cada uno de los Fondos, fijadas en su regulación específica (artículo 9 del Reglamento nº 1303/2013; Parlamento Europeo y Consejo, 2013a). Para alcanzar estos objetivos, se dispone un proceso de programación a varios niveles dirigido a la garantizar la coherencia y coordinación, que es sintetizado sucintamente mediante la tabla siguiente (elaboración propia a partir de Parlamento Europeo y Consejo, 2013a):

Denominación	Breve descripción	Alcance
MARCO ESTRATÉGICO COMÚN	Principios rectores estratégicos.	UE
ACUERDO DE ASOCIACIÓN	Traduce el Marco al contexto nacional en una estrategia ofreciendo garantías de coherencia con la estrategia de la UE y cada Fondo y de ejecución efectiva y eficiente, además de un enfoque integrado para el desarrollo territorial.	Estado Miembro
PROGRAMA OPERATIVO	Incluye una planificación estratégica de la ejecución de los fondos, con arreglo al Acuerdo de Asociación.	Una o varias regiones

Elaboración propia.

Cada Programa Operativo ha de atender un conjunto de ‘**Ejes Prioritarios**’, que constituyen un componente clave de aquel. Cada Eje ha de tener correspondencia con algún ‘**Objetivo Temático**’. Además, cada Eje ha de estar vinculado a un determinado Fondo y atenderá una o varias **Prioridades de Inversión** asociadas a ese Fondo con relación al correspondiente Objetivo Temático (véase el artículo 96, apartado 2

1º, del Reglamento nº 1303/2013; Parlamento Europeo y Consejo, 2013a)⁹. La **justificación** de la elección de los Objetivos Temáticos y las Prioridades de Inversión (como también la justificación de la correspondiente asignación financiera prevista) han de constar en el Programa (artículo 96, apartado 2º, del Reglamento nº 1303/2013; Parlamento Europeo y Consejo, 2013a). El contenido prescriptivo

9. Más aún, el programa debe contener una justificación de la elección de los objetivos temáticos y las prioridades de inversión correspondientes (artículo 96, apartado 2º, del Reglamento nº 1303/2013; Parlamento Europeo y Consejo, 2013a).

que ha de ser abarcado por cada programa es amplio y complejo (véase el artículo 96 del Reglamento nº 1303/2013; Parlamento Europeo y Consejo, 2013a). Sin embargo, conviene poner de relieve que, en una medida significativa, va a estar condicionado por sus Ejes Prioritarios. Con respecto a cada uno¹⁰, debe presentar: a) las prioridades de inversión y los **objetivos específicos** que van a asociarse a tales prioridades; b) **resultados previstos** para los objetivos específicos, con sus correspondientes **indicadores de resultados** (incluyendo un valor de referencia y un valor previsto que, cuando proceda, habrán de estar cuantificados); c) las **acciones** que van a ser objeto de la ayuda, junto a ejemplos de las mismas (incluyendo información relativa a aspectos como criterios para la selección de operaciones, sus grupos destinatarios, beneficiarios, etc.); d) indicadores de los **productos (o indicadores de productividad)** de esas acciones que se espera que contribuyan al logro de los resultados (con valores previstos cuantificados); e) etapas de ejecución, asociadas a indicadores de productividad y, en su caso, indicadores de resultados, que vayan a utilizarse como referencias de rendimiento, lo que viene a configurar el '**marco de rendimiento**' del Programa; f) las categorías correspondientes de intervención (atendiendo a la nomenclatura adoptada por la Comisión) y un desglose indicativo de los recursos programados; g) en su caso, un resumen del uso previsto de la asistencia técnica.

Seguidamente, es caracterizada la actuación de la Escuela de la Construcción junto a aquellas otras a las que está directamente ligada, precisamente atendiendo a todos estos elementos comprendidos en el Programa Operativo, que son particularmente relevantes para la comprensión de dicha actuación.

2.4. El Programa Operativo FSE Ciudad Autónoma de Ceuta 2014-2020 como contexto de las actuaciones de la Escuela de la Construcción

La iniciativa implementada por la Escuela de la Construcción atiende al **Eje Prioritario 2B** del POFSE 2014-2020: "Promover la inclusión social, luchar contra la pobreza y cualquier forma de discriminación en regiones con tasa de cofinanciación del 80%" (POFSE 2014-2020, p. 49). A este eje corresponde una subvención de carácter no reembolsable de 7.440.000 Euros procedente del FSE, lo que representa un 72,08% de la ayuda total (ver POFSE 2014-2020, pp. 27 y 62).

10. Cuando, como es relevante para el caso específico que nos ocupa, los ejes sean distintos de la asistencia técnica. Se va a prescindir, pues, de detallar el contenido específico que ha de quedar cubierto en el programa para cada eje prioritario relativo a la asistencia técnica.

Este eje guarda correspondencia con el **Objetivo Temático** 9¹¹, incluido en el artículo 9 del Reglamento n° 1303/2013: “Promover la inclusión social y luchar contra la pobreza y cualquier forma de discriminación” (Parlamento Europeo y Consejo, 2013a). Asimismo, dicho eje atiende a la siguiente **Prioridad de Inversión**: “Inclusión activa, en particular con vistas a fomentar la igualdad de oportunidades, la participación activa y la mejora de la empleabilidad” (POFSE 2014-2020, pp. 50-51)¹², con correspondencia con la correspondiente Prioridad de Inversión del FSE con relación al mencionado Objetivo Temático: “La inclusión activa, también con vistas a promover la igualdad de oportunidades, así como la participación activa y la mejora de la posibilidad de encontrar un empleo” (artículo 3, apartado 1º, del Reglamento n° 1304/2013; Parlamento Europeo y Consejo, 2013b; ver también Anexo IV del Reglamento n.º 1303/2013; Parlamento Europeo y Consejo, 2013a). De la **justificación** de esta elección merece ser destacado lo que sigue (POFSE 2014-2020, p. 23):

Ceuta, además de tener tasas altas de desempleo, también tiene preocupantes tasas de abandono prematuro escolar, analfabetismo, personas trabajadoras de baja cualificación que no facilita su acceso al mercado laboral, habiendo un tramo importante de la población en situación de pobreza y/o en riesgo de exclusión social y laboral.

Las actuaciones previstas en el objetivo 9 pretenden, fundamentalmente:

- Mejora de la educación, la formación y las políticas de integración social con especial atención a los grupos vulnerables.*
- Aplicar el Plan Nacional de Acción para la Inclusión Social 2013-2016.*
- Reforzar la coordinación entre los servicios sociales y el empleo con el fin de brindar itinerarios integrados de apoyo a quienes se encuentran en situación de riesgo, e impulsar procedimientos racionalizados para facilitar las transacciones entre los sistemas de rentas mínimas y la incorporación al mercado de trabajo.*

El **objetivo específico** perseguido es el siguiente: “Mejorar la inserción socio-laboral de personas en situación o riesgo de exclusión social, a través de la activa-

11. A saber, “Promover la inclusión social y luchar contra la pobreza y cualquier forma de discriminación”.

12. También redactada en estos términos: “La inclusión activa, también con vistas a promover la igualdad de oportunidades, así como la participación activa y la mejora de la posibilidad de encontrar un empleo” (p. 53).

ción y de itinerarios integrados y personalizados de inserción” (POFSE 2014-2020, p. 51). Los **resultados previstos** son descritos en los términos siguientes:

Actuaciones dirigidas a la inserción y reinserción en la sociedad de personas desempleadas en riesgo de exclusión social, mediante la formación e inserción laboral. Para ello se trata de consolidar un mecanismo de lucha contra la pobreza, el fracaso escolar y la falta de oportunidades, desarrollando actuaciones de captación, orientación, atención individualizada, asesoramiento y formación integral, básica y específica. Todo ello implica, necesariamente, la aportación de los medios necesarios para facilitar la conciliación de la vida laboral/formativa y la familiar, mediante el desarrollo de actuaciones complementarias destinadas al cuidado y atención de personas dependientes, incorporación de servicios de guardería, servicios de lúdico / formativo [sic] para hijos/as de usuarios/as, flexibilización de la jornada formativa, etc.

- Incidencia en la eliminación de zonas de marginalidad desde una doble perspectiva. Desde un punto de vista estrictamente social, se trata de incidir en la dotación de oportunidades reales de acceso a procesos formativos y de inserción laboral de personas en riesgo de exclusión, tradicionalmente ausentes de os [sic] citados mecanismos, para lo cual se articularán procedimientos destinados a la adecuada sensibilización, captación, formación básica y capacitación, en el interés de actuar en la erradicación de la bolsa de marginalidad existente. Desde el punto de vista de infraestructuras necesarias, el desarrollo de actuaciones en esta materia requiere la complementariedad de actuaciones con cargo al FEDER, al objeto de acercar servicios e instalaciones básicas y de calidad a las zonas marginales de actuación.

- Mayor participación en el mercado de trabajo de los grupos más vulnerables como medio para luchar contra la pobreza (POFSE 2014-2020, p. 51-52).

Los correspondientes **indicadores de resultados** son estos:

Identificación	Indicador	Unidad de medida	Categoría de región (cuando proceda)	Indicador de conformidad con el artículo 105 de la Ley 39/2015, de 1 de octubre, de Régimen Jurídico del Procedimiento Administrativo Común, en su artículo 105.1, apartado 1, letra a)	Valor de referencia			Año de referencia	Valor previsto (2023)			Fuente de datos	Frecuencia de los informes
					H	M	T		H	M	T		
CR04	Participantes que obtienen un empleo, incluido por cuenta propia, tras su participación.	Número	Más desarrollada	Personas desempleadas incluidos los demandantes de larga duración	141	153	294	2013	93	101	194	Sistema de información FSE 2014	anual

La descripción de las acciones también incluye referencias a los objetivos y resultados previstos, en términos similares a los presentados más arriba:

Las actuaciones de esta PI [Prioridad de Inversión] pretenden combatir la exclusión social de desempleados con especiales dificultades de inserción socio-laboral, valorizando su capacitación profesional, incluso la personal en el caso de carecer de la más básica formación o carecer de habilidades sociales que le permitan afrontar el reto de su inserción laboral.

A través de unos procesos formativos diseñados para cada grupo de personas beneficiarias en función de su situación laboral y personal, se aumenta su empleabilidad con el fin último de favorecer el acceso al mercado de trabajo.

Estos itinerarios se articulan mediante actuaciones formativas y de intermediación que pretenden dar respuesta a las situaciones de desigualdad y discriminación socio-laboral, especialmente aguda, que sufren las personas en situación de exclusión social en la Ciudad Autónoma de Ceuta (POFSE 2014-2020, p. 53).

Las **acciones** previstas, que serían “muy similares” a las previstas en el Plan Operativo correspondiente al periodo 2007-2013 (POFSE 2014-2020, p. 24), tienen como “beneficiarios” a “jóvenes desempleados sin formación reglada (menores de 25 años), mayores de 55 años, víctimas de violencia de género, beneficiarios del salario mínimo de inserción social que otorga la Consejería de Servicios Sociales, reclusos y ex-reclusos, personas con discapacidad física, psíquica o sensorial, personas afectadas por toxicomanías, alcoholismo y víctimas de otras adicciones en proceso de rehabilitación, menores con medidas judiciales y otras personas en exclusión social”¹³, añadiéndose que “se tendrá en cuenta la situación de renta familiar para priorizar a los beneficiarios” (POFSE 2014-2020, p. 56).

El Plan diferencia entre un conjunto de acciones comprendidas en el “proceso selectivo” y unas acciones “formativas” (véase POFSE 2014-2020, pp. 53-56). Las primeras, con una duración aproximada de seis meses, incluyen las siguientes: a) derivación de solicitantes por parte de las correspondientes entidades y servicios especializados, las cuales conforman un ‘Comité Social de valoración inicial y seguimiento de actuaciones’; b) presentación de solicitudes y recepción de los

13. Esta definición de los beneficiarios es coincidente con la presentada en el apartado 6º de la Resolución por la que se establecen las *Bases para la concesión de ayudas y subvenciones públicas destinadas a potenciar la formación y acceso al empleo, en el marco del P.O. del F.S.E. 2014-2020, Eje 2B (Boletín Oficial de la Ciudad de Ceuta n.º 5.489, de 24 de julio de 2015) y su Base 5ª (Boletín Oficial de la Ciudad de Ceuta, n.º 5.500, de 1 de septiembre de 2015, con la salvedad de que aquí no son mencionadas explícitamente las “personas con discapacidad física, psíquica o sensorial”.*

expedientes procedentes de las entidades derivantes; c) realización de entrevistas individuales y evaluaciones grupales; d) baremación de los solicitantes conforme a criterios formativos, personales, socio-familiares y laborales, en virtud de la cual son aquellos asignados a las correspondientes acciones formativas.

Por su parte, las acciones formativas son clasificadas en cinco modalidades, cuya descripción varía en detalle y no mantiene criterios plenamente uniformes. Son presentadas a través de la tabla siguiente (elaboración propia, a partir del texto del POFSE 2014-2020). A la vez que son entendidas como acciones diferenciadas entre sí, también lo son como actividades integradas: estarían “íntimamente relacionadas entre sí, creando unas sinergias que favorecen el establecimiento de un procedimiento más eficaz en cuanto a los resultados que se pretenden obtener” (POFSE 2014-2020, p. 56). Hay que poner de relieve que el Programa contempla la ‘articulación’ de esas acciones en “itinerarios” (POFSE 2014-2020, p. 53), de los que son destacadas dos notas, ya presentes en la formulación del Objetivo Específico perseguido (ver más arriba): por un lado, se trataría de itinerarios “integrados” o “integrales” (POFSE 2014-2020, pp. 23, 24 y 27), en correspondencia con la previsión de que las acciones anteriores revistan este mismo carácter; por otro lado, esos itinerarios habría de tener un carácter “personalizado” (POFSE 2014-2020, p. 27). Este tipo de medidas, consistentes en un servicio individualizado que combina diversas acciones¹⁴ prestado entre diferentes instancias en forma de recorrido o trayectoria orientada a alcanzar una integración laboral y social, tiene una larga tradición dentro de las iniciativas cofinanciadas por el Fondo Social Europeo (Nicaise, 1999). Más aún, es una categoría de medidas que ha adquirido particular relieve entre nuestras políticas activas de empleo (Gürocak, 2011; van Gerven Vanhercke y Gürocak, 2014) e incluso ha quedado expresamente reflejada en nuestra legislación y otras normas, como pone de manifiesto el propio POFSE 2014-2020 al detallar las condiciones ex ante (véase también el *Real Decreto-ley 3/2011, de 18 de febrero, de medidas urgentes para la mejora de la empleabilidad y la reforma de las políticas activas de empleo*).

El tránsito por la Escuela de la Construcción ha de considerarse como parte de tales itinerarios, y no como experiencia separadas y aislada. Como consta expresamente en el *Pliego de prescripciones técnicas que ha de regir el procedimiento para la contratación de la prestación del servicio de impartición de ocho cursos*

14. En términos del apartado 2º de la Resolución por la que se establecen las *Bases para la concesión de ayudas y subvenciones públicas destinadas a potenciar la formación y acceso al empleo, en el marco del P.O. del F.S.E. 2014-2020, Eje 2B (Boletín Oficial de la Ciudad de Ceuta nº 5.489, de 24 de julio de 2015)*, “orientación, asesoramiento, formación e inserción laboral”.

Actuaciones

Denominación ¹	Carácter	Breve descripción	Centro
<i>Actuación 1 – Formación en Alfabetización en Lengua Española</i>	<i>Preformativo</i>	Para facilitar herramientas básicas que les permita avanzar en el itinerario formativo, un ciclo formativo teórico-práctico, programado de acuerdo con las carencias detectadas, en materia de alfabetización en lengua española.	Centro Integral EQUAL
<i>Actuación 2 – Formación Integral Básica</i>	<i>Preformativo</i>	Consta de un conjunto de módulos dirigidos a grupos-clase a través de los que contribuir al desarrollo formativo general, abarcando aspectos personales, psicológicos, culturales y sociales, aunque prestando particular atención a la adquisición de habilidades sociales y prelaborales, tratamiento de la conducta antisocial y disruptiva, nuevas tecnologías, sensibilización medioambiental o la perspectiva de género e igualdad. Recurre a una metodología flexible y adaptada a las peculiaridades de los/as alumnos/as, en la que se tienen en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje y la situación de partida.	Centro Integral EQUAL
<i>Actuación 3 – Formación Ocupacional Específica en perfiles profesionales de futuro</i>	<i>Formativo</i>	Formación del alumnado en especialidades profesionales demandadas por el sector empleador y adaptada a sus intereses vocacionales y aptitudes (construcción, hostelería, etc.).	Escuela de la Construcción
<i>Actuación 4 – Procesos formativos de especialización</i>	<i>Formativo</i>	Destinados a beneficiarios/as que, habiendo superado la Actuación 3 y/o poseyendo los conocimientos suficientes, no hayan tenido la oportunidad de inserción laboral al demandar el mercado una mayor especialización.	Escuela de la Construcción
<i>Actuación 5 – Derivación a Programa Trabaja</i>	<i>Laboral</i>	Para solicitantes en situación de menor vulnerabilidad (esto es, con competencias básicas acreditadas para el empleo, aunque manteniendo el perfil de desempleado en exclusión social), actuaciones de intermediación e incentivos a empresas para que se puedan llevar a cabo contratos laborales con ellos.	

(Elaboración propia. La información en cursiva es literal.)

1 Las denominaciones que aparecen en la Resolución por la que se establecen las Bases para la concesión de ayudas y subvenciones públicas destinadas a potenciar la formación y acceso al empleo, en el marco del P.O. del F.S.E. 2014-2020, Eje 2B *"Promover la inclusión social y luchar contra la pobreza o cualquier discriminación"* difieren ligeramente de las presentadas en el PORSE 2014-2020. Aquellas son las siguientes:
"Actuación 1: Alfabetización en Lengua Española"; "Actuación 2: Formación Integral Básica (destinada a la adquisición de habilidades sociales y prelaborales y al tratamiento de la conducta antisocial y disruptiva -Centro Integral EQUAL-)"; "Actuación 3: Formación Ocupacional Básica (en perfiles profesionales de futuro)"; "Actuación 4: Formación Ocupacional Especializada (destinada, prioritariamente pero no en exclusiva, a alumnos/as que, habiendo superado un proceso formativo incardinado en la indicada Actuación 3, no hubieran tenido la oportunidad de inserción laboral al demandar el mercado una mayor especialización)"; "Actuación 5: Intermediación laboral" (véase *Boletín Oficial de la Ciudad de Ceuta*, n.º 5.489). La descripciones de cada una también varían ligeramente en las propias Bases Reguladoras (véase la Corrección de Errores en el *Boletín Oficial de la Ciudad de Ceuta*, n.º 5.500).

de Formación Ocupacional Específica para la Escuela de la Construcción en la I Convocatoria del Programa Operativo del Fondo Social Europeo de Ceuta 2014-2020, la formación ocupacional específica proporcionada en ella ha de ‘permitir’ a las ‘personas en riesgo de exclusión socio-laboral’ que van a ser sus ‘beneficiarios’ “avanzar en su itinerario formativo” y, de este modo, ‘posibilitar su inserción en el mercado de trabajo’. Por lo demás, la “culminación” de los itinerarios estaría, a su vez, “ligada íntimamente” a otras actuaciones previstas en el Plan ligadas a otro Eje Prioritario, en particular la subvención de conversiones de empleos temporales en empleos indefinidos destinada también a los grupos vulnerables (POFSE 2014-2020, p. 42).

En cuanto a los **indicadores de productividad**, son adoptados los que a continuación se presentan en el contexto del correspondiente ‘**marco de rendimiento**’, con el que realizar un seguimiento de los avances realizados hacia los objetivos fijados (POFSE 2014-2020, pp. 59 y 60-61, respectivamente):

Identificación	Indicador	Unidad de medida	Fondo	Categoría de región	Valor previsto (2023)			Fuente de datos	Frecuencia de los informes
					H	M	T		
CO001	Personas desempleadas, incluidas las de larga duración	Número	FSE	Más desarrollada	728	672	1.400	Sistema de información FSE 2014	ANUAL

ID	Tipo de indicador	Indicador o etapa clave de ejecución	Unidad de medida, cuando proceda	Fondo	Categoría de región	Hitos para 2018			Meta final (2023)			Fuente de datos	Explicación de la pertinencia del indicador, cuando proceda
						H	M	T	H	M	T		
CO001	O	Personas desempleadas, incluidas las de larga duración	Número	FSE	Más desarrollada	260	240	500	728	672	1.400	Sistema de información FSE 2014	Se calculó en base a la ejecución del PO FSE 2007-2013 un número de beneficiarios anual de 200. Estimándose 8 cursos anuales de 15 alumnos en la escuela de la construcción (120 alumnos), 50 beneficiarios anuales del Equal y 30 de programa trabaja por año. A su vez se estimó, en base a datos de ejecución del PO 07-13 que un 52% serían hombres y un 48% mujeres.
1	F	Ejecución financiera	EUROS	FSE	Más desarrollada			3.321.428			9.300.000	Sistema de información FSE 2014	

En conclusión, puede apreciarse la siguiente lógica general, expresada haciendo uso del propio discurso empleado en el Plan:

- el ‘fin último’ perseguido es el ‘acceso’ al mercado laboral e incluso la ‘participación’ en él, aunque, a la vez, esto es considerado un ‘medio para luchar contra la pobreza’;

- tal fin es alcanzado a través del ‘aumento’ de la ‘empleabilidad’;
- la mejora de la empleabilidad es alcanzada a través de un conjunto de actuaciones asociadas a la ‘formación e inserción laboral’ (*captación, orientación, atención individualizada, asesoramiento y formación integral, básica y específica*), que estarán adaptadas a particularidades de sus destinatarios; a saber, ‘su situación laboral y personal’;
- en este caso, los destinatarios son ‘grupos vulnerables’, en los coinciden dos circunstancias: a) son ‘personas desempleadas’ (‘incluidas las de larga duración’), que, adicionalmente, presentarían ‘especiales dificultades de inserción laboral’, principalmente por su ‘baja cualificación’, por que estarían ‘en riesgo de exclusión laboral’; b) pero también son personas ‘en riesgo de exclusión social’¹⁵ o incluso ‘en situación de exclusión social’;
- con tales actuaciones se buscaría asimismo ‘la inserción y reinserción en la sociedad’ de estas personas (y, por tanto, ‘combatir’ su ‘exclusión social’), a lo que igualmente están ‘dirigidas’ tales actuaciones;
- como también se ‘pretendería’ con tales actuaciones ‘dar respuesta a situaciones de desigualdad y discriminación socio-laboral’ que afectan a tales personas;
- como consecuencia de ello, sería ‘combatida’ la ‘exclusión social’.

2.5. La *Escuela de la Construcción*: presentación

El centro debe su nombre al propósito inicial de aprovechar las oportunidades ofrecidas por el sector de la construcción. Como ya se ha indicado, su titularidad corresponde a PROCESA. Las instalaciones están situadas en el Polígono Industrial de Loma Margarita de Ceuta y, según consta en la información disponible en la web de PROCESA¹⁶, fueron creadas expresamente para “uso formativo de jóvenes en especial situación de vulnerabilidad”.

15. La Resolución por la que se establecen las *Bases para la concesión de ayudas y subvenciones públicas destinadas a potenciar la formación y acceso al empleo, en el marco del P.O. del F.S.E. 2014-2020, Eje 2B (Boletín Oficial de la Ciudad de Ceuta n.º 5.489)* precisa en varias ocasiones que son personas en ‘actual o potencial riesgo de exclusión’.

16. http://www.procesa.es/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=93&Itemid=211

Es la “Actuación 3”, desarrollada en este centro, la que concentra la atención de este estudio. En el POFSE 2014-2020, aparece con la denominación “Formación Ocupacional Específica en perfiles profesionales de futuro”, mientras que en los Antecedentes de Hecho de la Resolución por la que se establecen las *Bases para la concesión de ayudas y subvenciones públicas destinadas a potenciar la formación y acceso al empleo, en el marco del P.O. del F.S.E. 2014-2020, Eje 2B*, aparece con la denominación “Formación Ocupacional Básica (en perfiles profesionales de futuro)” (anuncio nº 1.242, *Boletín Oficial de la Ciudad de Ceuta* n.º 5.489, de 24 de julio de 2015).

En el Acuerdo adoptado por el Consejo de Gobierno de la Ciudad Autónoma de Ceuta en Sesión Ordinaria celebrada el día 3 de octubre de 2014, relativo a la aprobación de las líneas de actuación en las que se ejecutarán los recursos asignados a la Ciudad de Ceuta en el ámbito del Programa Operativo de Empleo Juvenil (*Boletín Oficial de la Ciudad de Ceuta*, nº 5.420, de 25 de Noviembre de 2014), la “formación en escuela de la construcción” es incluida como una de estas líneas de actuación propias de la Ciudad Autónoma (ver. pp. 3.316 y 3.317).

Hasta el inicio del estudio, el centro ha completado siete convocatorias de formación, encuadradas en el *Programa Operativo del Fondo Social Europeo para Ceuta 2007-2013*. El número de alumnos admitidos en cada una ha sido variable, ascendiendo a 77 y 155 en su séptima convocatoria (a través dos actuaciones).



DATOS GENERALES - 1ª a 7ª Conv. 2.71															
	TOTAL SOLICITUDES			ADMITIDOS/AS			COBRAN BECA			FINALIZAN			APRUEBAN		
	H.	M.	TOTAL	H.	M.	TOTAL	H.	M.	TOTAL	H.	M.	TOTAL	H.	M.	TOTAL
1ª Convocatoria	71	59	130	60	33	93	46	13	59	25	9	34	18	8	26
2ª Convocatoria	84	136	220	73	109	182	65	71	136	45	61	106	45	59	104
3ª Convocatoria	149	156	305	117	123	240	81	77	158	61	66	127	61	65	126
4ª Convocatoria	149	155	304	93	85	178	80	76	156	70	74	144	69	74	143
5ª Convocatoria	201	221	422	113	90	203	78	52	130	52	34	86	50	31	81
6ª Convocatoria	108	114	222	70	62	132	54	41	95	42	26	68	40	26	66
7ª Convocatoria - Act. 4	55	22	77	55	22	77	54	21	75	50	20	70	50	20	70
7ª Convocatoria - Act. 3	147	121	268	84	71	155	68	54	122	62	48	110	62	48	110
GRAN TOTAL	964	984	1948	665	595	1260	526	405	931	407	338	745	395	331	726

Los resultados alcanzados con ellos son destacables, pese a la complejidad de su labor.

2.6. Finalidades y oferta formativa

En cuanto a las *finalidades* perseguidas, consta en el POFSE 2014-2020 -como también se ha visto ya en la tabla correspondiente- que esta Actuación está dirigida a formar en especialidades profesionales demandadas por el sector empleador (construcción, hostelería, etc.). En términos de la Base 7ª de las *Bases para la concesión de ayudas y subvenciones públicas destinadas a potenciar la formación y acceso al empleo, en el marco del P.O. del F.S.E. 2014-2020, Eje 2B*, la Actuación tiene por objeto “dotar a los/as beneficiarios/as de conocimientos profesionales de futuro”, a efectos de lo cual la formación proporcionada “se diseña sobre la base de las propuestas recabadas de las potenciales entidades empleadoras, en concordancia con las necesidades detectadas de mano de obra precualificada” (véase anuncio n.º 1.414, *Boletín Oficial de la Ciudad de Ceuta* n.º 5.500, de 1 de septiembre de 2015).

Conforme al acuerdo el Consejo de Gobierno mencionado anteriormente (sobre líneas de actuación en las que se ejecutarán los recursos asignados a la Ciudad de Ceuta en el ámbito del Programa Operativo de Empleo Juvenil), esta formación comprenderá lo siguiente (p. 3.317):

Desarrollo de actuaciones de formación profesional, al objeto de abarcar especialidades formativas no contempladas por otras instituciones en la Ciudad o, en su caso, proponer oportunidades de especialización complementarias, al objeto de posibilitar un acceso al empleo de mayor calidad. Igualmente, se incidirá en el desarrollo anticipado de actuaciones formativas tendentes a la cualificación de personas desempleadas en perfiles profesionales con capacidad de inserción.

Su *oferta formativa* en la I Convocatoria tras la aprobación del POFSE 2014-2020 tiene continuidad con las ediciones precedentes desarrolladas bajo el POFSE 2007-2013. Incluye acciones de *Formación Ocupacional Específica* y acciones de *Formación Socio-Laboral*, que seguidamente son descritas:

Formación Ocupacional Específica. Estas acciones son objeto de contratación mediante licitación pública anual. El anuncio (n.º 1.352) correspondiente al curso 2014-2015 fue publicado en el *Boletín Oficial de la Ciudad de Ceuta* n.º 5497, de 21 de agosto de 2015. Específicamente, es objeto del contrato “la prestación por empresa especializada de servicios externos en formación ocupacional específica para la Escuela de la Construcción, I convocatoria, dirigida a las personas en

riesgo de exclusión socio-laboral, con el objetivo de dotar a los beneficiarios/as de los conocimientos especializados en perfiles profesionales de futuro¹⁷, que les permita avanzar en su itinerario formativo y posibilite su inserción en el mercado de trabajo”. Las características de esta parte de la oferta formativa quedan recogidas en el correspondiente Pliego de Prescripciones Técnicas, fechado el 15 de junio de 2015 (*Pliego de prescripciones técnicas que ha de regir el procedimiento para la contratación de la prestación del servicio de impartición de ocho cursos de Formación Ocupacional Específica para la Escuela de la Construcción en la I Convocatoria del Programa Operativo del Fondo Social Europeo de Ceuta 2014-2020*).

Según este documento, tales acciones comprendieron, para el curso 2015-2016, un conjunto de “cursos” en los siguientes perfiles profesionales de futuro:

- *Albañilería.*
- *Electricidad, sistemas de alarma y cámaras de videovigilancia.*
- *Fontanería.*
- *Pintura.*
- *Atención y Venta en Pequeñas y Grandes Superficies Comerciales.*
- *Carpintería de madera, montaje de muebles, tarimas flotantes y frisos.*
- *Limpieza integral.*
- *Sistemas de extracción de aire mediante tubería de acero galvanizado.*

Cada curso habría de incluir, a su vez, “la formación necesaria en prevención de riesgos laborales (...) que exija el organismo competente para la obtención de la Tarjeta Profesional de la Construcción”.

Según el mismo documento, los cursos han de ser impartidos conforme a “requisitos y características” incluidas en las correspondientes “fichas técnicas” contenidas en un anexo. Estas fichas detallan los temas comprendidos por cada curso y, para cada uno de los temas, los objetivos perseguidos, los contenidos de formación teórica, los contenidos de formación práctica y la carga horaria asociada. No obstante, la empresa adjudicataria ha de elaborar un proyecto para cada curso ajustándose a tales condiciones, que ha de incluir “cronograma detallado de las

17. El apartado 5º de la Resolución por la que se establecen las *Bases para la concesión de ayudas y subvenciones públicas destinadas a potenciar la formación y acceso al empleo, en el marco del P.O. del F.S.E. 2014-2020, Eje 2B (Boletín Oficial de la Ciudad de Ceuta n.º 5.489)* se refiere a ellos como “perfiles profesionales con potencial empleabilidad a corto y medio plazo”.

actuaciones a realizar especificando toda la información necesaria”. Asimismo, el documento establece que “deberá utilizarse una metodología activa y participativa”, la cual debe quedar ‘expuesta’ también en el proyecto. La presentación de los proyectos ha de hacerse efectiva antes del inicio de los servicios ante el órgano de contratación.

Los proyectos son sometidos a la aprobación del órgano de contratación (a saber, la Consejería de Hacienda, Economía y Recursos Humanos, según especifica el Informe Técnico). Además, hay previsto un “seguimiento” del desarrollo de tales proyectos, con arreglo al cual la empresa adjudicataria “trabjará en coordinación y bajo la supervisión de PROCESA”, a cuyo efecto la primera ha de designar “un responsable de coordinación técnica” que desempeñará un conjunto de funciones de gestión (planificación, coordinación, supervisión) y actuará “como interlocutor único y válido ante los técnicos de PROCESA”.

Conforme al mismo documento, cada uno de los cursos tiene una duración prevista de 520 horas lectivas (incluyendo 20 de ellas para la formación en prevención de riesgos laborales) en un periodo aproximado de seis meses en horario de mañana (cinco horas diarias) de lunes a jueves¹⁸. De acuerdo con el calendario proporcionado, se iniciaron el 26 de octubre de 2015 y finalizaron el 23 de mayo de 2016, no teniendo otra interrupción que los días no lectivos y los días festivos. Por lo demás, la empresa adjudicataria adquiere la obligación de “tramitar y gestionar para cada uno/a de los alumnos/as que no la posean y para aquellos cursos que el órgano competente considere, la emisión” de la Tarjeta Profesional de la Construcción.

*Formación Socio-Laboral*¹⁹. Si -como se indicaba anteriormente- la Formación Ocupacional Específica tiene por objetivo proporcionar los conocimientos especializados en unos determinados perfiles profesionales de futuro para propiciar así su inserción en el mercado de trabajo, estas otras acciones, también entendidas como contribución al itinerario formativo, están dirigidas a ‘dotar de habilidades sociales’ y, en general, promover el ‘enriquecimiento personal y social’, “dada la

18. Ver también la Base 7ª de las *Bases para la concesión de ayudas y subvenciones públicas destinadas a potenciar la formación y acceso al empleo, en el marco del P.O. del F.S.E. 2014-2020, Eje 2B* (véase la Corrección de Errores, en el *Boletín Oficial de la Ciudad de Ceuta* nº 5.500, de 1 de septiembre de 2015).

19. La información presentada a continuación respecto de esta otra parte de la oferta formativa está extraída de un documento proporcionado por la Escuela de la Construcción, aunque coincide con la información que sobre este centro presenta la web de PROCESA (véase http://www.procesa.es/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=93&Itemid=211).

procedencia de entornos desestructurados de los beneficiarios (alumnos/as) y su carente o escasa formación reglada o profesional”.

Consta de los siguientes “módulos”, respecto de los que se especifican metas perseguidas y contenidos formativos:

- *Módulo de sensibilización medioambiental.*
- *Módulo de igualdad de oportunidades.*
- *Módulo de empleabilidad y habilidades laborales.*
- *Módulo de creación de empresas.*
- *Módulo de habilidades sociales y salud pública.*

A esta parte de la oferta formativa le corresponde un total de 145 horas lectivas. Según el calendario facilitado, las actuaciones se desarrollaron en dos periodos diferenciados: el primero transcurre desde el 13 al 22 de octubre, y el segundo lo hace desde 24 de mayo al 30 de junio (exceptuando días festivos y otros días no lectivos) con una distribución semanal y horaria similar a la de la Formación Ocupacional Específica.

2.7. Personal educativo, alumnos, recursos y su organización

El **personal educativo** del centro está diferenciado según la parte de la oferta formativa de la que se ocupa. En el caso de la Formación Ocupacional Específica, el Pliego de Prescripciones Técnicas ya mencionado estipula que la oferta presentada por las empresas licitantes debe incluir la contratación de “ocho monitores para la escuela de la construcción (no titulados universitarios) para impartir 500 horas de formación ocupacional y un monitor (compatible con los anteriores) para impartir la formación homologada en prevención de riesgos laborales -PRL- durante 20 horas a los cursos relativos a la construcción”, siendo preciso “presentar en PROCESA los contratos laborales del personal que empleará, así como el certificado de la Seguridad Social en que figure el alta del mismo”, y ‘acreditar’ “nominativamente la adecuación del perfil del profesorado”. Respecto a la Formación Socio-laboral, la información facilitada por el centro indica que corresponde a personal asignado al centro (específicamente, su Director y tres educadoras) y a “personal colaborador de otras Áreas de la Ciudad Autónoma especialistas en sus materias”. La dirección del centro corresponde a un Técnico de PROCESA y las tres educadoras (dos educadoras sociales y una técnico en integración social) han estado contratadas desde 2007 a cargo de los correspondientes Programas Operativos a través de una convocatoria pública.

Los **alumnos** del centro precisan haber adquirido la condición de beneficiarios de las actuaciones y, por tanto, las correspondientes ayudas. El proceso seguido está descrito detalladamente en las *Bases para la concesión de ayudas y subvenciones públicas destinadas a potenciar la formación y acceso al empleo, en el marco del P.O. del F.S.E. 2014-2020, Eje 2B* (véanse el apartado 6º de la Resolución y la Base 5ª, en el *Boletín Oficial de la Ciudad de Ceuta*, nº 5.489 y nº 5.500, respectivamente). Puede sintetizarse del modo siguiente:

1. Requisitos previos son haber cumplido los dieciséis años de edad y residir de manera efectiva en la Ciudad Autónoma de Ceuta.
2. Hay un “perfil prioritario” para las actuaciones: “personas consideradas en riesgo de exclusión social”, con relación a las cuales se especifican un conjunto de situaciones. Estas personas conformarían el “colectivo prioritario” de dichas actuaciones (ver apartado 3.3).
3. “Entidades especializadas y competentes en la intervención con personas en situación de vulnerabilidad” derivan candidatos (ver también apartado 3.3).
4. Miembros cualificados del Centro Integral EQUAL llevan a cabo un proceso de valoración inicial del punto de partida de los solicitantes, utilizada para elaborar un itinerario individualizado que implicará la derivación a alguna de las Actuaciones.
5. Partiendo de la valoración inicial, el “órgano instructor”, PROCESA (que tiene como instructor del procedimiento a un Técnico del Centro Integral EQUAL), propone a los participantes cuya valoración justifique la necesidad de una determinada actuación. En el caso de la Actuación 3, se considera prioritaria la participación de quienes “posean un nivel de conocimientos y destrezas en el uso de la lengua española, así como competencias personales básicas”, que pueden ser adquiridos a través de las Actuaciones 1 y 2.
6. La Consejera de Economía, hacienda y Administración Pública actúa como “órgano concedente”.

Así, el Pliego de Prescripciones Técnicas mencionado más arriba indica que “la formación [impartida en la Escuela de la Construcción como parte de la Actuación 3] irá dirigida a las personas en riesgo de exclusión socio-laboral que sean derivadas por los Técnicos Responsables del Centro Integral EQUAL, conforme a los criterios y procedimientos establecidos en el marco de sus procesos selectivos y aquellas que promocionen dentro del itinerario”, y que, “es responsabilidad de

PROCESA la selección definitiva de los candidatos participantes en cada uno de los cursos”.

La participación de los alumnos en cualquiera de las Actuaciones está vinculada a la obtención por parte de cada uno de una subvención en concepto de “beca formativa”. En el caso de la Actuación 3, sus beneficiarios tienen asignada una cantidad de 1.451 Euros (a razón de 2,25 Euros por hora lectiva) que les es abonada de forma mensual y progresiva, aunque la cantidad final percibida es determinada “en base a criterios de asistencia, conducta y aprovechamiento” (Base 7ª, *Bases para la concesión de ayudas y subvenciones públicas destinadas a potenciar la formación y acceso al empleo, en el marco del P.O. del F.S.E. 2014-2020, Eje 2B*, en anuncio nº 1.414, *Boletín Oficial de la Ciudad de Ceuta*, nº 5.500, de 1 de septiembre de 2015). En el Acuerdo adoptado por el Consejo de Gobierno de la Ciudad Autónoma de Ceuta en Sesión Ordinaria celebrada el día 3 de octubre de 2014, relativo a la aprobación de las líneas de actuación en las que se ejecutarán los recursos asignados a la Ciudad de Ceuta en el ámbito del Programa Operativo de Empleo Juvenil (*Boletín Oficial de la Ciudad de Ceuta*, nº 5.420, de 25 de Noviembre de 2014), se indica que los alumnos serán ‘becados’ “para incentivar su participación” (p. 3.317).

La Base 7ª de las *Bases para la concesión de ayudas y subvenciones públicas destinadas a potenciar la formación y acceso al empleo, en el marco del P.O. del F.S.E. 2014-2020, Eje 2B* (anuncio nº 1.414, *Boletín Oficial de la Ciudad de Ceuta*, nº 5.500, de 1 de septiembre de 2015) fija en 120 personas el número de beneficiarios de la Actuación 3 previstos por convocatoria. De otra parte, el Pliego de Prescripciones Técnicas establece que cada uno de los ocho cursos de Formación Ocupacional Específica comprendidos en ella tendrá por destinatario a un grupo de quince personas. La Resolución con la relación definitiva de solicitudes admitidas, cuyo número cubre la previsión, y de solicitudes en reserva de plaza fue publicada en el anuncio nº 1.550, *Boletín Oficial de la Ciudad de Ceuta*, nº 5.509, de 2 de octubre de 2015.

Para promover la **convivencia** en el centro, se cuenta con un Reglamento de Régimen Interno²⁰ que, por un lado, establece un conjunto de normas y, por otro, tipifica las faltas en que se puede incurrir, a la vez que las sanciones y procedimiento sancionador asociados a ellas. Este Reglamento precisa también las causas que pueden causar la retención y pérdida del derecho a la ayuda concedida.

20. Disponible en la web de PROCESA: <http://www.procesa.es/attachments/article/582/Reglamento%20interno.pdf>

Por otra parte, no sólo las instalaciones usadas son aportadas por su entidad titular, PROCESA, sino también los **recursos materiales** utilizados en ellas. El Pliego de Prescripciones Técnicas indica expresamente que “los recursos materiales necesarios serán aportados por PROCESA”. A este respecto, conviene poner de relieve que también el suministro para el desarrollo de los cursos de Formación Ocupacional Específica es objeto de contratación mediante licitación pública anual, disponiéndose de un presupuesto base de 59.996,89 Euros (ver anuncio n.º 1353, *Boletín Oficial de la Ciudad de Ceuta*, nº, 5.497, de 21 de agosto de 2015).

CAPÍTULO 3

REVISIÓN DE LA LITERATURA Y MARCO TEÓRICO DEL ESTUDIO

3.1. Introducción

Conviene comenzar recordando que este estudio tiene los siguientes objetivos generales, de los cuales derivan las cuestiones de investigación planteadas (ver Capítulo 1 de este informe):

- a) Por una parte, el estudio persigue explorar las razones, motivos y otras consideraciones similares que, según los propios alumnos (con trayectoria previa de fracaso y abandono escolar temprano), les han llevado a dar continuidad a su formación en la Escuela de la Construcción e incluso implicarse en ella y, asimismo, las que, en su caso, puedan inducirles a interrumpir esa formación, tratando de identificar relaciones e incluso patrones entre todas ellas. Esas razones y motivaciones serían confrontadas con las que, desde su punto de vista, les hubieran llevado en el pasado a una trayectoria que culmina en el abandono escolar temprano.
- b) Por otra parte, el estudio también persigue identificar, entre tales razones y motivaciones, prácticas educativas y organizativas del centro que, para los propios alumnos, han contribuido a que estén participando en la formación que allí se les está proporcionando, incluso estando implicados en ella. Estas prácticas podrían asociarse al éxito que, en su caso, podría estar teniendo la actuación del centro en lograr la reanudación de la trayectoria formativa de estos alumnos, las cuales serían contrastadas por las identificadas en la literatura especializada.

En correspondencia con estos objetivos, este capítulo revisará, por este orden, evidencia disponible con relación a los siguientes aspectos:

- Razones, motivaciones y otras consideraciones similares por las cuales los alumnos abandonan tempranamente la educación (para ser contrastadas con las que se indican a continuación).
- Razones, motivaciones y otras consideraciones similares por las cuales quienes abandonan tempranamente la educación acceden a reanudar su formación y dar continuidad a esta.
- Prácticas educativas y organizativas que están contribuyendo a que los alumnos den continuidad a su formación (a fin de contrastar su posible conexión con aspectos a los que eventualmente puedan referirse los alumnos al aducir la reanudación de su formación).

La evidencia utilizada ha sido seleccionada entre la literatura académica especializada e informes de estudios de determinadas entidades atendiendo a los objetivos concretos perseguidos en este estudio de caso. Aun estando basada en una selección *ad hoc*, la revisión llevada a cabo recurre a un número significativo de trabajos, como se comprobará a continuación. Por tanto, no es esta una revisión completa y exhaustiva de la literatura, que iría más allá del objeto de este estudio y merecería ser objeto de un estudio con entidad propia. Por lo demás, hay algunos trabajos previos dedicados específicamente a revisar literatura sobre los aspectos enunciados anteriormente, los cuales serán también incluidos en la revisión aquí realizada.

3.2. ¿Por qué los alumnos eligen abandonar o retomar la educación? consideraciones generales sobre las decisiones relativas a la trayectoria educativa

No se hace aquí una revisión de posibles factores o causas que determinan el abandono temprano de la educación y aquellos que, cuando este se produce, determinan una eventual reanudación de la trayectoria educativa. Son múltiples y heterogéneos aquellos a los que se ha recurrido para explicar ambos fenómenos: desde condiciones económicas a los compañeros o las familias pasando, naturalmente, por los centros educativos. Lo que aquí es presentado es una revisión de las razones, motivaciones u otro tipo de consideraciones similares a las que se refieren los alumnos para explicar o justificar estas dos situaciones, que pueden estar referidas a esos u otros aspectos. No obstante, en primer término, se hará referencia a un conjunto de consideraciones aplicables a ambas situaciones.

Conviene comenzar poniendo de relieve algo que, con frecuencia, es asumido implícitamente, pero no siempre llega a hacerse explícito: ambas conductas (a sa-

ber, abandonar prematuramente la educación y reanudarla) suelen ser entendidas como resultado de una elección o decisión (Higgins, Vaughan, Phillips y Dalziel, 2008). Ahora bien, esta elección ha sido conceptualizada de diferentes maneras, en ocasiones quedando minimizada. Por un lado, puede haber diferencias en cuanto a la consideración de que sean objeto sus agentes: así, la elección puede entenderse como a) individual por parte de quien la toma, b) como una elección en la que intervienen múltiples personas o b) también como el resultado significativamente determinado por condicionantes externos más amplios que principalmente operan restringiendo la elección de individuos o grupos (por ejemplo, condiciones estructurales). Por otro lado, pueden ser identificadas diferencias en cuanto al objeto de esa elección (esto es, aquello que es elegido): así, ha sido entendida como referida a uno o varios aspectos concretos (por ejemplo, abandonar la educación para acceder a un puesto de trabajo concreto o reanudar la formación con un curso concreto en un determinado centro en cierto momento) o como referida a algo más amplio y comprensivo, como una carrera, un camino o una trayectoria, que, a su vez, pueden estar limitados a un ámbito (por ejemplo, una trayectoria profesional) o revestir un carácter más general (por ejemplo, una trayectoria vital).

Tomando como referencia a Higgins et al. (2008)²¹, pueden ser diferenciados los siguientes enfoques, que han sido aplicados no sólo a las decisiones que están concentrando ahora la atención sino a decisiones que afectan a la trayectoria educativa en general (Payne, 2003; Blenkinsop, McCrone, Wade y Morris, 2006): una perspectiva según la cual el individuo decide racionalmente atendiendo, sobre todo, a criterios económicos; otra según la cual las decisiones están significativamente determinadas por condicionantes estructurales, y una más que pone de relieve la capacidad de las personas y su intervención en las decisiones. A continuación, son presentados a través de una caracterización general acompañada de su aplicación a la decisión de abandonar prematuramente la educación y la decisión de retornar a ella.

a) Elección racional económica

Adoptando una perspectiva económica, la decisión de dar continuidad a la formación puede ser concebida como decisión de invertir en capital humano con la expectativa de obtener unos beneficios futuros (por ejemplo, en términos de ingresos) principalmente a través de un empleo, si bien incurriendo en costes, que habrían de ser inferiores a esos beneficios que se espera obtener (aparte de incurrir en otras limitaciones que previsiblemente afectarán a la decisión tomada, como

21. Estos autores aplican la diferenciación a la elección de reanudar la formación.

las referidas a acceso a información que precisa para decidir). Así, por ejemplo, alguien subempleado decidiría dar continuidad a su formación y obtener la correspondiente acreditación porque espera conseguir un salario mayor que si no lo hace, aunque para ello tenga que hacer frente a costes como pagar por ella o, incluso en el caso de que fuera gratuita, la renuncia a otras posibles alternativas (costes de oportunidad) o desplazarse al lugar donde va a adquirirla, como alguien sin empleo decidiría hacer algo similar con la expectativa de acceder a un empleo a través del que obtener unos ingresos que actualmente no puede percibir (Chesters, 2014).

Pero también optar por abandonar la educación puede ser entendido con arreglo a un punto de vista similar, con la diferencia de que el resultado es no hacer inversión en capital humano. Es común mantener que el abandono educativo temprano es mayor en áreas geográficas donde fácilmente se puede obtener ingresos por trabajar, aunque el trabajo sea de escasa cualificación. Y, en efecto, una interpretación extendida del fenómeno del abandono educativo temprano, adoptando esta perspectiva, es que los costes de permanecer en la educación, dominados principalmente por costes de oportunidad ocasionados por la pérdida de ingresos en que se incurre por esa permanencia, superan sus beneficios (Lavrijsen y Nicaise, 2015). Esos costes de oportunidad serían mayores en el caso de alumnos que han optado por itinerarios ligados a la formación profesional (no a la formación de carácter académico), lo que explicaría que el abandono educativo temprano estuviera más extendido entre estos alumnos (Cabus y Haelermans, 2017). Pero hay diversas explicaciones del abandono educativo temprano con arreglo a esta perspectiva económica (por ejemplo, De Witte et al., 2013). Hay evidencia, por ejemplo, de que un alumno puede decidir abandonar tempranamente la educación porque el diferencial entre sus ingresos y los que obtienen una cualificación superior son reducidos y estables, especialmente si, además, hay coberturas sociales (Hannan, Hövels, van den Berg y White, 1995).

Varias notas comunes pueden ser destacadas en todas estas explicaciones (por ejemplo, Hodkinson, Sparkes y Hodkinson, 2012[1996]): a) cada individuo es quien decide, y lo hace individualmente (aunque puedan ser reconocidas influencias externas, como familiares o sociales), atendiendo a sí mismo (en particular, sus intereses); b) la decisión tomada consiste en una elección basada en la estimación de los costes y beneficios que una eventual inversión en formación tiene para él, en la cual prevalece la maximización de los segundos, sobre todo a largo plazo; c) el principal recurso con que se cuenta para tomar esa decisión es información objetiva (por ejemplo, información sobre el mercado laboral); d) la decisión está referida al acceso a unos beneficios principalmente económicos a través de un empleo (o sea, tanto las decisiones que implican abandonar la educación como las que implican darle continuidad serían instrumentales con respecto a la obtención de beneficios

mediante el empleo; e) este tipo de conductas tiende a entenderse como decisión discreta tomada en un momento determinado o, a lo sumo, como un conjunto acumulativo de decisiones tomadas sucesivamente en momentos diferentes.

b) Condicionamiento estructural

Puede también ser identificada una perspectiva estructuralista, con una orientación sociológica. Desde esta otra perspectiva, la decisión de abandonar prematuramente la educación o incluso las decisiones de retomar la formación estarían determinadas por condicionantes institucionales, económicos o culturales sobre los que tienen escaso control quienes deciden. Estarían también condicionadas por categorías sociales como la clase social, el género o la etnia a la que quien decide pertenece. Adoptando una versión extrema de esta perspectiva, tan determinantes podrían llegar a ser tales condicionantes que el comportamiento resultante podría no requerir decisiones racionales conscientes, sino que podría considerarse prácticamente mecánico, moldeado por otras circunstancias (Payne, 2003, p. 11).

En el caso del abandono educativo temprano, lo cierto es que puede ser considerado como un *estatus* (Rumberger, 2011). Este estatus es un *estado* en un punto determinado. No es definitivo e inalterable, sino que, antes al contrario, puede cambiar, pues el alumno puede reanudar su formación y obtener una determinada titulación (circunstancia que implicaría que el estatus dejara de ser aplicable). Pero puede estabilizarse y prolongarse, como ocurre a menudo. De otra parte, ese estatus no afecta a todos, sino a grupos y colectivos de personas. Así, pues, considerar este fenómeno como tal estatus permite poner de manifiesto cuántas personas están en ese estado en un determinado punto e incluso cuál es distribución entre distintos grupos o colectivos, de modo que se pueda determinar su prevalencia entre ellos. Y esa distribución parece adoptar patrones. El abandono educativo temprano tiende a ser más probable en situaciones o circunstancias como las siguientes: bajo estatus socioeconómico; vivir en familias con desempleo, numerosas, monoparentales, con problemas o conflictos y/o con una alta movilidad; tener padres con escasa formación y/o tener familiares que también han abandonado prematuramente la educación; ser hombre; pertenecer a una minoría (étnica, cultural, religiosa); ser migrante, o vivir en determinadas zonas donde se concentran personas con mayor prevalencia de algunas de las situaciones o circunstancias que se acaban de mencionar (por ejemplo, Dale, 2010). Más aún, hay evidencia de que, tomado separadamente, ningún factor de riesgo permite predecir con precisión el abandono educativo temprano, pero sí permiten hacer estimaciones de la probabilidad del fenómeno múltiples factores, tomados conjuntamente, entre los cuales están algunos como el estatus socioeconómico,

la estructura familiar, la formación y empleo de los padres, el género o la lengua nativa (Freeman y Simonsen, 2015). Puesto que esos condicionantes sólo pueden ser alterados -en el mejor de los casos- con significativa dificultad, es probable que dicho estado tienda a permanecer en el tiempo. Con frecuencia se añade que esos patrones están asociados a desigualdades, que, a su vez, están ligadas al contexto social e institucional más amplio donde se producen (Lavrijsen y Nicaise, 2015). En su conocido informe dirigido a la Comisión Europea, Dale (2010) afirmaba que “los patrones del abandono educativo temprano reflejan los patrones de desigualdad económica y social que son reproducidos de generación a generación” (p. 18). Por lo demás, quienes abandonan prematuramente la educación suelen tener una larga historia de desafección hacia la educación escolar y fracaso académico (por ejemplo, Dale, 2010). Además, tener bajas calificaciones o suspensos sería lo que, tomado aisladamente, mejor predice el abandono educativo temprano, en especial cuando es considerado a través del tiempo (Freeman y Simonsen, 2015). Pero esta situación, que podría considerarse más modificable y correspondiendo a cada centro escolar modificarla, también se atribuye a la desigual distribución de oportunidades educativas, resultante, a la postre, de condicionantes institucionales y sociales más amplios (ver, por ejemplo, Biggart, Järvinen y Parreira do Amaral, 2015 y, aplicado al caso español, Tarabini, 2015).

¿Pueden afectar estos condicionantes también a las decisiones relativas a reanudar la formación, particularmente cuando son tomadas por alumnos que han abandonado prematuramente la educación? En efecto, esos condicionantes no sólo afectarían a la decisión de abandono, sino que continuarían afectando las decisiones posteriores concernientes a la trayectoria formativa del alumno. Más que revertir la trayectoria previa, las decisiones respecto de la trayectoria futura tendrían continuidad respecto de las tomadas con anterioridad e incluso reafirmarían esa trayectoria previa. Así, la desafección hacia la educación recibida, en lugar de desaparecer o reducirse, tiende a mantenerse o incluso a agudizarse. En su revisión de la literatura, Davies, Lamb y Doecke (2011; ver también Smyth y Robinson, 2015) identifican cuatro conjuntos de factores interrelacionados que contribuyen a esta prolongación de la trayectoria previa, impidiendo o, al menos, dificultando que ocurran cambios significativos (positivos) en ella:

- a) Continuará habiendo limitaciones de acceso a la formación. Más aún, estas limitaciones son atribuibles no ya sólo a restricciones al acceso introducidas directamente por las instituciones, sino también i) al *limitado conocimiento* que de esas oportunidades de acceso y su disponibilidad tienden a tener los alumnos, ii) a la *limitada motivación* que suelen tener para explorarlas o -en caso de conocerlas- aprovecharlas (por ejemplo, debido a la falta de confianza en sus capacidades), o iii), aun teniendo

conocimiento de ellas y motivación para acometerlas, a *limitaciones materiales* que han de afrontar (limitaciones económicas, de tiempo, de transporte, de comunicación). En estos casos, ellos mismos (y su entorno) estarían contribuyendo directamente a limitar sus oportunidades formativas, aunque condicionantes sociales e instituciones son los que indirectamente estarían favoreciendo o incluso promoviendo esta situación.

- b) Incluso accediendo a oportunidades formativas disponibles, las experiencias educativas previas (más, en su caso, la ausencia prolongada de experiencias educativas) y el bajo rendimiento resultante de las mismas tenderán a afectar negativamente al rendimiento en las nuevas alternativas. En particular, limitaciones en el desarrollo de competencias básicas, unidas a una aversión o rechazo hacia la educación escolar o formal asociada a una visión negativa de la enseñanzas y los profesores, previsiblemente tendrán un impacto negativo en el aprovechamiento.
- c) La implicación y dedicación de los alumnos suele verse obstaculizada por otras circunstancias externas a la formación, como necesidades económicas, situaciones de pobreza, compromisos familiares, problemas de salud o limitaciones lingüísticas.
- d) Continuará habiendo expectativas y aspiraciones limitadas e incluso podrán reforzarse estas. Probablemente, los alumnos no inviertan muchos recursos y esfuerzo en planificar su futuro y, por tanto, no tengan planes de carrera o proyectos de vida sólidos y mínimamente definidos, a lo que suelen contribuir su escaso capital social y las carencias informativas y de orientación.

c) ‘Racionalidad pragmática’

Un punto de vista intermedio sería el que considera que las decisiones referidas a la trayectoria futura revisten lo que se ha denominado ‘racionalidad pragmática’, porque, en efecto, revisten racionalidad, pero esta no es aplicada de manera estricta, sino que es mitigada por el pragmatismo de quien las toma (Foskett y Hemsley-Brown, 2001). Con arreglo a formulación original de Hodgkinson, Sparkes y Hodgkinson (2012, publicado originalmente en 1996; ver también Hodgkinson y Sparkes, 1997 y Ball, Maguire y Macrae, 2000), ello significa que

este tipo de decisiones no son irracionales²² ni (al menos, en un sentido técnico) plenamente racionales, sino racionales en un sentido pragmático, por cuanto son tomadas atendiendo a los ‘horizontes de acción’ de quienes las toman, según la denominación empleada por estos autores. Estos horizontes de acción se configuran por la interacción entre las oportunidades realmente disponibles y percepciones subjetivas acerca de lo que es posible, deseable y apropiado (que, aunque asociadas a la identidad y trayectoria previa personal, también estarían influenciadas por las relaciones con otras personas el entorno social y cultural): “lo que hay disponible afecta a nuestra percepción de lo que es posible, y nuestra percepción de lo que es deseable puede alterar las opciones disponibles” (p. 3). De esta forma, tales horizontes de acción limitan y, a la vez, posibilitan las decisiones que se toman. Pero, para los autores, esta constituía una característica básica de este tipo de decisiones, a la que es preciso añadir otras dos. De una parte, esas decisiones no suelen ser tomadas por una persona en aislamiento, sino que suelen tomarse en interacción con otras que también ejercen influencia en la elección *eligiendo* ellas mismas (y no sólo afectando las percepciones subjetivas de quien las toma), de manera que puede decirse que ellas *también* eligen²³ y estas otras elecciones son el contexto sin el cual difícilmente puede ser entendida cualquier decisión. De otra parte, más que decisiones aisladas, hay un proceso decisorio desplegándose continuamente en el tiempo, que también sirve de contexto a cualquier decisión tomada (en particular, decisiones tomadas antes contextualizan las que son tomadas después y permiten entenderlas mejor, al tiempo que decisiones previas cobran más sentido cuando posteriormente son tomadas otras). En ese proceso, cualquier decisión acaba teniendo un carácter transitorio y el curso que adopte la sucesión de decisiones será prácticamente impredecible, a menudo sin seguir una secuencia lineal clara. Particularmente esta perspectiva pone de manifiesto que las decisiones que toman los jóvenes con relación a su formación son complejas, teniendo en ellas especial relevancia, según la evidencia disponible, los siguientes aspectos: la disponibilidad de oportunidades (con todos los condicionantes a que pueda estar sujeta), pero también i) la información disponible sobre ellas, que puede ser de mejor o peor calidad; ii) la influencia ejercida por otras personas; iii) el interés que suscitan las alternativas en quien decide y iv) un conjunto de aspectos personales

22. Precisamente este enfoque ha sido objeto de crítica por no considerar que las decisiones pueden revestir escaso grado de racionalidad (White, 2007, p. 27).

23. Sin que ello implique que la decisión de cualquier otra persona tenga estar referida a lo mismo que aquello a lo que está referida la decisión de quien consideramos que la está tomando (o sea, que ambos estén eligiendo exactamente sobre lo mismo) o que, aún teniendo las decisiones un mismo objeto, hayan de coincidir.

configuradores de su identidad, como el concepto de sí mismo o la confianza en sí mismo, sus intereses o sus aspiraciones (Edward, Weedon y Riddell, 2008).

En los casos de abandono educativo temprano, la institución escolar va restringiendo y definiendo las alternativas a las que puede tener acceso el alumno que finalmente decide abandonar. Pero esta decisión no depende exclusivamente de esta circunstancia. Hay evidencia de que también intervienen otras contingencias personales, como creencias, actitudes y valores personales o relaciones con personas (Hodkinson y Bloomer, 2001). Ciertamente, es probable que estas contingencias reciban la influencia de condicionantes externos a la persona (como, por ejemplo, la clase social o el tipo de comunidad a la que se pertenece), pero difícilmente puede ser aceptado que son únicamente su consecuencia, puesto que, bajo unos mismos condicionantes, las contingencias suelen ser considerablemente heterogéneas (Hodkinson y Bloomer, 2001, p. 134). Incluso hay evidencia de que, en ocasiones, son principalmente sucesos o experiencias no educativas los que le llevan a preferir o considerar necesario abandonar (como, por ejemplo, una ruptura familiar) (Foskett y Hemsley-Brown, 2001; Hodkinson y Bloomer, 2001). Además, puede tratarse no tanto de una “decisión positiva”, sino, más bien, de una “respuesta al fracaso” (no necesariamente educativo) (ver Foskett y Hemsley-Brown, 2001, p. 119). Algo similar puede ocurrir con la decisión de retomar la formación: por limitadas que sean las alternativas disponibles²⁴, la elección vendrá dada por un complejo conjunto de contingencias interrelacionadas, entre las que pueden ser relevantes intereses o necesidades que trascienden lo estrictamente educativo. También hay evidencia de que puede tratarse de decisiones que consisten, básicamente, en un cambio de pensamiento al que contribuyen las relaciones con otras personas cercanas (Foskett y Hemsley-Brown, p. 2001). Por lo demás, estas son decisiones que, aunque pueden constituir cambios significativos en la vida de una persona, tienen continuidad antes y después de las mismas a través de múltiples decisiones contingentes que a veces llegan a ser efímeras sucediéndose impredeciblemente (Hodkinson y Bloomer, 2001; Foskett y Hemsley-Brown, 2001). Así, pues, no es de extrañar que muchos jóvenes realmente no tengan decidido un destino definido cuando abandonan la educación o incluso cuando la reanudan, al cual supeditan otras decisiones; más bien, suelen ir haciendo un recorrido a través de numerosos puntos que a veces, pero no siempre, los encaminan en una dirección, que, además, suele ser cambiante (Higgins, Vaughan, Phillips y Dalziel, 2008).

24. En cuyo caso, la propia escasez puede inducir a elegirla por pragmatismo, aunque esta decisión no fuera estrictamente racional.

3.3. ¿Por qué los alumnos (según ellos mismos) abandonan tempranamente la educación?

Las razones aducidas para abandonar tempranamente la educación pueden llegar a ser múltiples y heterogéneas, lo que pondría de manifiesto la complejidad de las decisiones adoptadas, la cual contribuye la intrincada red de influencias que afectan a tales decisiones (Hampshire y Considine, 2015). Pero, si bien es abundante la literatura que ha abordado con frecuencia quiénes son los alumnos que abandonan prematuramente la educación, más escasa es la que se ha ocupado de las razones que les han inducido a hacerlo (Campbell, 2015). En su libro sobre este fenómeno, Rumberger²⁵ (2011) incluye una breve revisión en la que toma en consideración dos estudios (pp. 156-158). Su conclusión confirma que hay un amplio y heterogéneo conjunto de aspectos contribuyendo a la decisión de abandonar la educación, que van desde aquellos ligados al propio alumno a otros ligados a los centros escolares y lo que ocurre en sus aulas o incluso a circunstancias externas. A juicio de los alumnos, el abandono educativo no vendría dado por un único aspecto o incluso una serie de aspectos separados. A ello habría que sumar que diferentes aspectos pueden ser relevantes para diferentes alumnos. En general, los más destacados serían los siguientes:

	Bridgeland, DiIulio y Morison, 2006	Dalton, Glennie, Ingels y Wirt, 2009
Enseñanza	<i>Clases que no son interesantes (47%).</i> <i>Demasiados días perdidos, que impiden a uno ponerse al día (43%).</i> <i>Pasar el tiempo con otras personas sin interés en la escuela (42%).</i> <i>Fracasar en la escuela (35%).</i>	<i>Perder demasiados días (44%).</i> <i>Pensar que resultaría más fácil sacar el GED (41%).</i> <i>Tener malas calificaciones; suspender (38%).</i> <i>No gusta ir a la escuela (37%).</i> <i>No llevar los deberes al día (32%).</i> <i>Pensar que no se es capaz de cumplir con lo exigido para acabar (26%).</i> <i>No llevarse bien con los profesores (25%).</i>

25. Este autor había abordado este asunto, también brevemente, en su revisión de la literatura sobre abandono educativo, haciendo referencia a un estudio realizado por él, publicado en 1983 (Rumberger, 1987).

Externo a la enseñanza	<i>Disponer de demasiada libertad y no tener suficientes reglas en la vida (38%).</i>	<i>Conseguir un trabajo (28%).</i>
		<i>Quedarse embarazada (28%).</i>
		<i>No poder estar trabajando al mismo tiempo (23%).</i>

Elaboración propia a partir de Rumberger, 2011.

Ciertos estudios que se han ocupado de las razones que aducen los alumnos para abandonar prematuramente la educación a menudo han diferenciado entre aquellas que están referidas a factores externos que los ‘sacan’ de los centros escolares (*pull out*) (como, por ejemplo, tener un hijo, necesidades económicas que les llevan a tener que trabajar o un empleo atractivo) y aquellas otras referidas a factores internos a los centros escolares que los ‘empujan’ a salir de ellos (*push out*) (Campbell, 2015; Caine, 2013)²⁶. Así, por ejemplo, pueden aducir que el abandono se debe a tener un hijo, tener que cuidar a otro familiar o tener que atender necesidades económicas a través de un trabajo, pero también pueden aducir que se produce por la inadecuación de la enseñanza a las necesidades del alumno, la reiteración de fracasos académicos o continuos conflictos con los profesores y compañeros. Cuando la atención se dirige a los primeros, el centro escolar sólo representa una parte más de la vida del alumno, en la que también tienen impacto otros factores como la familia, los compañeros y amigos, el mercado laboral o la situación económica, los cuales, sin embargo, interferirían en la permanencia en el centro (Jordan, Lara y McPartland, 1994; Ecker-Lyster y Niileksela, 2016). Cuando la atención se dirige a los segundos, al centro escolar se le suele atribuir un papel preponderante en el abandono y, en general, la vida del alumno, generando adversidades a las que ha de hacer frente el alumno mientras está allí y que, a la postre, acaban situándolo fuera, precisamente por su impacto negativo y el rechazo suscitado (Jordan, Lara y McPartland, 1994; Doll, Eslami y Walters, 2013; Ecker-Lyster y Niileksela, 2016).

Al adquirir mayor peso los factores que sacan al alumno de los centros escolares, el abandono educativo temprano suele tener la consideración de decisión deliberadamente adoptada por él (Caine, 2013). Más aún, ha sido considerada como una decisión racional en la que el alumno hace una estimación de costes y beneficios en la que son tenidos en cuenta múltiples aspectos, entre los que aquellos ligados a los centros escolares no son más que algunos. No obstante, la decisión

26. Esta diferenciación también ha sido aplicada en otros estudios que indagan en los factores que explican el abandono educativo aunque sin hacerlo en las razones que aducen los alumnos para abandonar (ver, por ejemplo, Campbell, 2015).

que toma es considerada inmadura e incluso errónea. Los centros escolares serían más receptivos a acoger una eventual reanudación de la trayectoria educativa de estos alumnos. Pero, al adquirir mayor peso los aspectos adversos internos a los centros que empujan al alumno fuera de ellos, está menos claro que el abandono sea claramente una decisión adoptada por él (Hattam y Smyth, 2003). Como se ha indicado, los propios centros adquieren preponderancia sobre otros aspectos e incluso llegan a anticipar, favorecer o hasta recomendar abiertamente el abandono (Caine, 2003; Smyth, McInerney y Fish, 2013). También suele resultar más difícil que sean receptivos a que una eventual reanudación de la trayectoria formativa tenga lugar en ellos, como ocurre con los alumnos considerados problemáticos a los que se atribuye un impacto negativo sobre los demás (Caine, 2003). Cabe, pues, concluir que una diferencia importante entre uno y otro punto de vista reside en la capacidad de acción e intervención atribuida al alumno: en el primer caso, el alumno puede ser considerado agente protagonista de sus decisiones, aunque estén condicionadas externamente (por ejemplo, atrayéndolo); en el segundo, no está claro que el alumno lo sea, sino que, más bien, es el centro escolar el que principalmente está determinando sus decisiones (Doll, Eslami y Walters, 2013).

Al menos, dos situaciones más han sido diferenciadas en la literatura. La primera la representan aquellos alumnos que no muestran un progreso académico suficientemente significativo y caen en la apatía hasta el punto de desilusionarse con completar sus estudios y llegar a dejarlos, sin que el centro escolar u otros factores externos estén condicionando apreciablemente esa situación (Doll, Eslami y Walters, 2013; Ecker-Lyster y Niileksela, 2016). No obstante, esta situación no siempre es diferenciada de aquella en la que el alumno es empujado a salir por los propios centros (ver Doll, Eslami y Walters, 2013 y Bradley y Renzulli, 2011). La segunda correspondería a aquellos alumnos que abandonan la educación simplemente porque no consideran que esta sea suficientemente relevante para sus vidas, en cuyo caso no puede afirmarse incontrovertiblemente que esté determinada por factores internos a los centros escolares o que lo esté por factores externos, aunque sí cabe atribuir racionalidad e incluso madurez a esa decisión, particularmente si es tomada atendiendo a un determinado proyecto de vida ligado a quien la toma (Caine, 2013).

No es infrecuente conocer casos de alumnos que abandonan su educación por circunstancias externas heterogéneas (Rose, 2012). Pueden revestir carácter negativo como pueden revestir carácter positivo. Y, pese a su heterogeneidad, suelen constituir un cambio en la vida de aquel a quien afectan: entre otros, cambios en la salud (por ejemplo, sufrir una enfermedad que le impide estudiar o recuperarse de una enfermedad que le impedía desempeñar un trabajo atractivo); cambios de residencia; cambios en la situación familiar (como, por ejemplo, contraer matri-

monio o una ruptura familiar); cambios en la situación laboral (como, por ejemplo, acceder a un empleo o perder una actividad por la que se recibía remuneración), o cambios en la situación económica (tanto en el sentido de perder ingresos como en el de obtener unos ingresos elevados). No obstante, algunas razones recurrentes son las siguientes: conseguir un trabajo o no poder compatibilizar un trabajo con los estudios; tener que proporcionar ayuda o cuidado a algún familiar; prever matrimonio o haberlo contraído; embarazos y maternidad/paternidad (Bradley y Renzulli, 2011; Doll, Eslami y Walters, 2013).

En general, los factores escolares que afectan al abandono educativo temprano han recibido especial atención, entre ellos las razones aducidas por los alumnos. para explicarlo. Conviene añadir que el interés por esos factores puede también asociarse al creciente interés por la perspectiva que tienen los alumnos acerca de ese fenómeno. Según te Riele (2012), la investigación que implica hablar con los alumnos “inevitablemente constata que los propios centros escolares están contribuyendo a que los alumnos abandonen la educación y sean empujados fuera de ellos” (p. 242).

Así, esta autora (te Riele, 2012) destaca tres conjuntos de aspectos que alejan a los alumnos de los centros escolares: a) relaciones negativas, que incluyen una acusada diferencia jerárquica entre profesores y alumnos, el carácter autoritario de la relación que el profesor mantenga con sus alumnos, la confrontación entre unos y otros o las faltas de respeto entre miembros de la comunidad escolar; b) carencias en el apoyo que cada alumno necesita para aprender (especialmente cuando esas necesidades son mayores), lo cual incluye una la experiencia de creciente fracaso atribuyendo cada vez más responsabilidad al alumno (pese a que sean constatables sus capacidades o sus esfuerzos), la ausencia de interés suscitado por la enseñanza, una focalización excesiva en el control del comportamiento de los alumnos en el aula, una excesiva estandarización de los resultados de aprendizaje esperados y los medios de evaluar su logro, y c) costes, como los derivados de la adquisición de libros de texto u otros materiales o de la necesidad de recurrir a refuerzos fuera de los centros. Pero estudios cuantitativos realizados a través de encuestas también ponen de manifiesto la relevancia de que los alumnos fracasen académicamente una y otra vez, incurran en repetidas ausencias, no se lleven bien con sus profesores, sean amonestados o expulsados, no se sientan como parte del centro, no se sientan suficientemente protegidos o no se sientan atraídos por la educación que están recibiendo y el centro en que la están recibiendo (Bradley y Renzulli, 2011; Doll, Eslami y Walters, 2013).

Llegados a este punto, conviene tener presente que el abandono educativo temprano puede ser entendido como un *suceso* en la vida del alumno que acaba

materializándose en la correspondiente salida de la educación que el alumno recibe en un centro (la cual puede ocurrir en un determinado momento y lugar, pero también a través de diferentes momentos o lugares²⁷), pero, más bien, conviene entenderlo también como un *proceso* que culmina en ese suceso (Rumberger, 2011). En un sentido próximo, podría también entenderse no tanto como un problema en sí mismo cuanto como síntoma de un conjunto de problemas que tienen un origen muy anterior (Rumberger, 2011, p. 145). Este sería un proceso en el curso del cual va creciendo la desafección hacia la educación que el alumno recibe (National Research Council, 2004). No es, pues, de extrañar que haya evidencia de que quienes abandonan prematuramente la educación vinculen esta situación a su trayectoria previa, tratándose ésta, específicamente, de una trayectoria de falta de implicación y fracaso educativo y, además, atribuyen que se haya producido a sí mismos, siquiera parcialmente (por ejemplo, culpándose a sí mismos o responsabilizándose de ella).

Más aún, Higgins (2013) ha observado también que, durante esa trayectoria, estos alumnos son asociados a una identificación particular (a través de etiquetas como alumnos “problemáticos” o “fracasados”, en sus palabras), de lo cual toman conciencia, aunque tal identidad tienda a ser rechazada por ellos. Pero *esa* identidad, que les hace no pasar inadvertidos en el ámbito escolar e incluso llegar a adquirir notoriedad en él, está excesivamente alejada de *la* identidad normativa dentro de ese ámbito y, paradójicamente, contribuye a que el alumno acabe entendiendo y sintiendo que no es reconocido e incluso que resulta prácticamente invisible en él, puesto que es una desviación de aquella (una suerte de ‘no-identidad’) lo que le hace identificable (Higgins, 2013, p. 190). Además, esa identificación entraría en colisión con el sentido que el alumno tiene de sí mismo, de lo que a menudo forma parte su deseo o interés para aprender y trabajar. Llegando a marcarlo e incluso marginarlo, la decisión de abandonar prematuramente la educación no haría sino reafirmar esa identificación que se hace del alumno, puesto que lo normativo es considerar esa decisión como manifestación de incapacidad, falta de motivación e implicación, inmadurez, imprudencia o vulnerabilidad, cuando hay evidencia de que puede tratarse de una conducta suficientemente informada, razonable y madura (Taylor, 2002).

Por lo demás, Doll, Eslami y Walters (2013) hacen un análisis de los cambios que las percepciones de los alumnos han experimentado a través del tiempo desde

27. Rumberger pone el ejemplo de que, en lugar de limitarse a formalización de la salida de un centro, el abandono puede consistir también en dejar de asistir a ese centro antes de esa formalización o puede indicar que va a haber un cambio de centro sin que este llegue a producirse más adelante (pp. 47-48).

1955, recurriendo a los datos proporcionados por diferentes encuestas aplicadas masivamente. Concluyen que, en general, los factores que sacan a los alumnos de los centros educativos han venido teniendo un particular aumento de peso en la decisión de abandonar la educación, pero que más recientemente (específicamente, desde 1980) esta influencia ha empezado a decaer, mientras habría empezado a crecer significativamente la influencia atribuida a los factores internos a los centros escolares que los empujan a salir de estos, lo cual asocian los autores a la introducción de nuevos aspectos y a la importancia que ha llegado a adquirir no llevarse bien con los profesores y otros estudiantes.

Además, hay evidencia de que no habría patrones universales en las razones aducidas por los alumnos para abandonar la educación, sino que los patrones identificables varían. Utilizando la diferenciación entre razones referidas a factores que sacan de los centros escolares y razones referidas a factores internos a los centros que empujan a salir de ellos, Doll, Eslami y Walters (2013) han observado que, limitando la atención a los hombres, la influencia de estos últimos factores habría sido creciente desde 1972, teniendo entre ellos particular incidencia el bajo rendimiento académico y los problemas de disciplina. Por su parte, Bradley y Renzulli (2011) han identificado diferencias no sólo en cuanto a género, sino también en cuanto a grupos raciales.

3.4. ¿Por qué los alumnos (según ellos mismos) reanudan su formación?

Las razones por las cuales jóvenes que han interrumpido su trayectoria formativa optan por reanudarla suelen estar referidas, directa o indirectamente, a características de la oferta formativa a través de la que es reanudada, entendida en sentido amplio (esto es, lo que se le ofrece para reanudarla). La evidencia sobre tales razones no resulta claramente diferenciada de la evidencia sobre aquello que los alumnos consideran relevante o importante, en un sentido positivo, en esa oferta formativa²⁸. A ello hay que añadir que la evidencia disponible al respecto, además de escasa, es dispersa.

A esto parecen estar contribuyendo dos circunstancias. Por un lado, es notable la heterogeneidad de los programas y centros destinados específicamente a

28. Aunque lo que los alumnos destacan como importante o relevante, en un sentido positivo, de la experiencia de reanudar la trayectoria formativa previsiblemente serán razones para elegirla y las razones de esta elección previsiblemente estarán basadas en lo que consideran importante de ella, lo que consideren importante podría ser no ser una razón para elegir, como algo no importante puede ser también razón para hacerlo.

ese propósito, a los que habría que añadir las opciones, también heterogéneas, que programas y centros ordinarios (como nuestros centros docentes) mantienen para una eventual reanudación de la trayectoria formativa. Así, por ejemplo, en nuestro país -como en otros- se puede reanudar la formación previamente interrumpida a través de la superación de pruebas, como la que da acceso a los estudios de Formación Profesional dentro del sistema educativo, incluidos los de Grado Superior (véase el artículo 1, apartado 34, de la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*). Más aún, los límites entre una y otra oferta no siempre son nítidos y marcados, y frecuentemente es posible identificar conexiones entre ambas situaciones. Así, por ejemplo, la actual Formación Profesional Básica en nuestro país, a través de la cual es posible acceder a un título con efectos similares al de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y -en su caso- a este mismo (*Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero*, artículo 17, apartados 3 y 5), puede ser ofertada “a personas que superen los 17 años y que no estén en posesión de un título de Formación Profesional o de cualquier otro título que acredite la finalización de estudios secundarios completos, para favorecer su empleabilidad” (*Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero*, artículo 18, apartado 1), siendo impartida por los “centros”²⁹ que determine cada Administración educativa (*Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero*, artículo 22, apartado 1). Por otro lado, los alumnos acogidos por alternativas tan diferentes tienden a ser también diferentes, interviniendo en su elección factores (y, entre estos, razones de los propios alumnos) igualmente diferentes. Así, hay evidencia de que, en comparación con otras alternativas, programas o centros más semejantes a los programas y centros escolares ordinarios pueden llegar a atraer más alumnos entre quienes cabría esperar que, por su trayectoria previa de fracaso y problemas en ellos, van a tener más dificultades para adaptarse a los mismos, lo cual es, a su vez, compatible con el hecho de que numerosos alumnos rechazan la opción de reanudar su formación en ellos precisamente por su semejanza al tipo de centros donde fracasaron y experimentaron problemas (Glorieux, Heyman, Jegers y Taelman, 2011).

Con todo, es posible identificar los patrones presentados a continuación, al menos en programas y centros orientados específicamente a la reincorporación de jóvenes que hayan interrumpido su trayectoria formativa. Son estos los que concentrarán aquí nuestra atención, por el carácter de este estudio de caso. Antes conviene volver a poner de relieve que la decisión de reanudar la formación no es adoptada estrictamente en solitario, sino con otras personas. En su estudio, Higgins (2013) observó que el principal cauce a través del cual los alumnos decidían acceder a retomar su formación era una red informal de personas en las que confiaban, que

29. Por tanto, no necesariamente centros docentes.

incluían no sólo familiares (hermanos, padres) y amigos (que, en ocasiones, habían estado en el correspondiente centro o estaban en él), sino también profesionales que les habían prestado servicios de apoyo (por ejemplo, trabajadores sociales). Para esta autora, la clave estaba en la relación de confianza que había entre ellos, y que esa confianza se hacía extensiva a la organización que estaban considerando para retomar su formación. Esto contrasta con la influencia sesgada atribuida a este tipo de redes cuando es adoptada una perspectiva económica, según la cual pueden operar como una limitación especialmente importante en el acceso a la información a la hora de que el alumno haya de tomar una decisión maximizadora de beneficios (Higgins et al., 2008). Estos son los patrones a los que se acaba de hacer mención:

- a) *Porque he tenido una trayectoria educativa anterior negativa, y la formación que recibo es muy diferente* En general, las experiencias previas en entornos escolares ordinarios de las que se tiene recuerdo son valoradas negativamente (Rose, 2012; Smyth, Robinson y McInerney, 2014) o, como mínimo, las experiencias positivas han sido escasas o prácticamente ausentes (Smyth, McInerney y Fish, 2013). Esas experiencias (junto a aquello a lo que son atribuidas) llegan a ser consideradas como una barrera para una eventual reincorporación a la formación, a la que pueden sumarse otros obstáculos ligados a acontecimientos o circunstancias más recientes (Evans, Meyer, Pinney y Robinson, 2009). Pero las alternativas a través de las cuales va a reanudarse la trayectoria educativa son consideradas significativamente diferentes, y esta circunstancia contribuye a que tales alternativas sean destacadas y valoradas positivamente (Smyth y McInerney, 2013). Ross y Gray (2005) consideran que la reanudación de la trayectoria educativa está ligada a la aspiración de cambiar las circunstancias de su vida tras esos precedentes negativos en el ámbito educativo, a menudo acaecidos en situaciones y contextos desfavorables (p. 114).
- b) *‘Porque tengo mis aspiraciones y expectativas, a las que la formación me va a acercar’*. Es común considerar que los alumnos con desafección hacia la educación escolar carecen de aspiraciones, al menos claras, estables y suficientemente realistas (Graham, Van Bergen y Sweller, 2015). Sin embargo, hay evidencia de que pueden ser identificadas unas aspiraciones en ellos, que, en todo caso, van más allá de la obtención de unos beneficios económicos (te Riele, 2011). Ross y Gray (2005) llegan a afirmar que “el valor real” de retomar la formación reside precisamente en los “beneficios intangibles” que los alumnos puedan obtener (p. 115).

De una parte, se ha observado que estos alumnos aspiran a conseguir un trabajo en el futuro, que puede ser -atendiendo a criterios realistas- un trabajo cual-

quiera (Evans, Meyer, Pinney y Robinson, 2009), un trabajo decente (Higgins, 2013) o incluso un buen (o un mejor) trabajo (te Riele, 2011; Rose, 2012), a menudo de carácter práctico o manual (Graham, Van Bergen y Sweller, 2015). El empleo es visto, a su vez, como un medio de acceder a unos ingresos, a los que se atribuye una notable importancia (Rose, 2012). No obstante, también es valorada positivamente la oportunidad de realizar trabajo voluntario, aunque a menudo como medio de adquirir experiencia instrumental para acceder a un empleo (Evans, Meyer, Pinney y Robinson, 2009). En correspondencia con esa aspiración (a saber, acceder a un empleo a través del que obtener ingresos), aspiran también, en un futuro más próximo, a obtener la correspondiente acreditación por la formación cursada. Esta acreditación es considerada también especialmente relevante, por representar “una llave que abre puertas al empleo” y, por tanto, reviste prioridad (te Riele, 2011, pp. 98-99). Pocos alumnos tienen como aspiración alcanzar una formación más avanzada de nivel superior (te Riele 2011; Graham, Van Bergen y Sweller, 2015). Pero, de otra parte, se ha observado asimismo que estos alumnos aspiran a tener una vida mejor (Rose, 2012) o, sencillamente, más independencia (te Riele, 2011) y *su* vida, lo que asocian a una vivienda, una familia o unas necesidades básicas cubiertas, teniendo el empleo (junto a los correspondientes ingresos) la consideración de medio clave para hacerlo realidad (Graham, Van Bergen y Sweller, 2015). Ahora bien, estas aspiraciones no siempre responden sólo a intereses particulares propios, sino que también tienen presente el bienestar de otras personas: que otras personas, habitualmente familiares próximos³⁰, también tengan una vida mejor, como, por ejemplo, poder ayudar a un hijo o servir de modelo a este (Rose, 2012; Smyth, McInerney y Fish, 2013).

Pese a las barreras afrontadas y las que se prevé que tendrán que serlo más adelante, hay evidencia de que sus expectativas de hacer realidad ese futuro son altas, especialmente en lo que se refiere a obtener la correspondiente acreditación (te Riele, 2011). Todo ello tiene para ellos la implicación de que así se verán apartados o alejados de la vida (menos deseable o no deseable) que esperarían tener en caso de no optar por una alternativa de este tipo, como, por ejemplo, estar en situación de depresión (Smyth, McInerney y Fish, 2013) o involucrados en actividades delictivas (te Riele, 2011).

Difícilmente estas aspiraciones y expectativas podrían constituir razones para reanudar la formación si el programa y el centro con el cometido de proporcionarla dificultasen o impidiesen atender aquellas. Un estudio en el que participaron 33 alumnos de cinco centros alternativos para estudiantes disruptivos

30. Pero también miembros de la comunidad a la que pertenecen (Ross y Gray, 2005).

en Australia (Graham, Van Bergen y Sweller, 2015), deja constancia de que la mayoría de esos participantes, tras acceder al centro alternativo, i) atribuyeron a la educación dos propósitos básicos, que consideraron importantes: aprender y conseguir un trabajo, y ii) tenían aspiraciones convergentes con estos propósitos. Aquellos que no atribuían importancia a los propósitos asociados a la educación que recibían, tendían a asociar la educación con el aprendizaje, pero consideraban que la educación escolar tenía escasa relación con el tipo de aprendizajes en que estaban interesados, aunque sí consideraban relevante el aprendizaje en el contexto de la formación laboral. A continuación, es abordada precisamente la relevancia del aprendizaje al optar por dar continuidad a la formación.

- c) *‘Porque hay buenas relaciones entre buenas personas’*. A diferencia de lo que ocurre en los centros escolares ordinarios donde es prioritario atender unas exigencias académicas, los alumnos valoran positivamente el relieve que, en las alternativas que han tenido disponibles, adquiere la dimensión interpersonal y social del proceso y el contexto en que tiene lugar el aprendizaje, induciéndoles a reanudar su formación a través de ellas (Smyth, McInerney y Fish, 2013). Unida a la relevancia de esa dimensión interpersonal y social está la relevancia que adquiere su dimensión afectiva y emocional (Smyth, McInerney y Fish, 2013).

En concreto, adquieren relevancia unas relaciones positivas estrechas (Ross y Gray, 2005). Notas que han servido para caracterizar ese entorno social son las siguientes, aplicadas especialmente a las relaciones entre alumnos y educadores, pero también a las relaciones entre los primeros: respeto, ayuda, apoyo, cuidado, amistad (Smyth, McInerney y Fish, 2013). Las relaciones marcadas por estas notas favorecen que emerja un grupo o incluso una comunidad, con relación a la cual se experimentan sentimientos de conexión y pertenencia (Ross y Gray, 2005).

Este marco relacional desarrolla las relaciones dentro del escenario donde es reanudada la formación, pero también más allá de ese escenario. Paralelamente, son menos frecuentes y tienen menor incidencia tanto la ausencia o escasez de relaciones como las relaciones negativas, tengan lugar también dentro y fuera del escenario (Smyth, McInerney y Fish, 2013).

- d) *‘Porque quiero e incluso necesito libertad y autonomía, y la formación que obtengo es respetuosa con ellas e incluso las promueve’*. Ante todo, el alumno suele poner de relieve que algo que contribuye a que quiera reanudar su formación en un determinado programa o centro es *precisamente que lo hace*

porque quiere (Smyth, McInerney y Fish, 2013), manteniendo la opción de dejarlo cuando no quiera continuar.

Pero contribuye también significativamente que la formación y el centro donde es proporcionada ofrezcan condiciones para que la libertad y autonomía del alumno pueda ser desplegada. Entre ellas, pueden ser destacadas las siguientes: presentar resultados de aprendizaje concretos congruentes con las metas de cada cual junto a caminos que les ayudarán a alcanzarlos; abordar contenidos relevantes para sus necesidades, intereses y aspiraciones; variedad formativa, en cuanto a los contenidos, pero también en cuanto al formato de enseñanza e incluso el escenario en que esta tiene lugar; ofrecer una enseñanza que pueda ajustarse al ritmo de cada uno (Russell, Simmons y Thompson, 2011; Smyth, McInerney y Fish, 2013).

Unidas al marco relacional configurado entre los participantes, prácticas como estas contribuyen, a su vez, a la reafirmación del alumno, cuyo concepto de sí mismo, autoestima y confianza en sí mismo mejoran (Ross y Gray, 2005; Evans, Meyer, Pinney y Robinson, 2009; Smyth, McInerney y Fish, 2013). A esta reafirmación del alumno puede contribuir también la acreditación de sus logros, que, por tanto, no tiene para ellos sólo un carácter instrumental para el acceso a un empleo (Evans, Meyer, Pinney y Robinson, 2009).

Podría decirse entonces que el alumno aspira a tener su vida propia y considera que reanudar su formación contribuirá a ello, pero lo haría considerando que, al reanudar su formación, ya va a estar desarrollando una vida propia: en palabras de la informante de uno de los estudios revisados, “ahora estoy viviendo mi vida” (cit. en Smyth, McInerney y Fish, 2013, p. 306). Y el desarrollo de esa vida propia tendría como un soporte fundamental el desarrollo de su sentido de determinación o control sobre su vida (Ross y Gray, 2005). En ocasiones, los alumnos explícitamente atribuyen valor a estar en un ambiente ‘adulto’ (Russell, Simmons y Thompson, 2011, p. 491) y a ser tratados como adultos (Evans, Meyer, Pinney y Robinson, 2009, p. 37).

- e) ‘*Porque aprendo, gracias a la formación que recibo*’. Para te Riele (2011), los alumnos perciben “un nexo causal” entre los logros que pueden hacer en el programa o centro en que reanudan su formación y resultados futuros positivos, que incluyen no sólo el acceso a un empleo (o, en menos casos, a una educación más avanzada), sino también el aprendizaje y su desarrollo personal (p. 100). Ante todo, aprecian que pueden aprender o que, de hecho, aprenden (Rose, 2012). A menudo, consideran particularmente valiosos aprendizajes concretos (por ejemplo, destreza en una técnica específica, o determinados hábitos y actitudes) percibidos como relevantes para el desempeño de un

trabajo (Evans, Meyer, Pinney y Robinson, 2009). Pero no sólo se considera valioso el aprendizaje por ser directamente instrumental para ejecutar unas tareas y, de este modo, tener mejores perspectivas de acceder a un empleo. También se valora la adquisición de habilidades básicas, que indirectamente podrían ser útiles para acceder a un empleo (Russell, Simmons y Thompson, 2011). Más aún, ha sido destacada la satisfacción personal experimentada al aprender (Ross y Gray, 2005). Como consecuencia de todo este proceso, habría un cambio personal, que también es reconocido como valioso. Por ejemplo, un informante se expresaba así en una entrevista: “Estoy en una etapa en la que estoy agradecida por todo lo que me ha ocurrido, porque se me ha dado el empuje para hacer lo que puedo hacer. Me veo ahora como una persona con éxito” (cit. En Smyth, McInerney y Fish, 2013, p. 305).

Una idea recurrente en la literatura es que, a través de la reincorporación a la formación, los alumnos tienden a desarrollar una nueva identidad vinculada al aprendizaje (por ejemplo, Smyth y McInerney, 2013), aunque esa identidad pueda estar también ligada a otras circunstancias, como, por ejemplo, la maternidad (Rudoe, 2014). Higgins (2013) mantiene que un aprendizaje que se adecue a quien va a aprender (esto es, que se adapte o ajuste a sus características, necesidades, intereses o circunstancias) es particularmente importante porque implica un reconocimiento de esa persona como tal. Para ser adecuado, ese aprendizaje depende de que se den condiciones que se adecuen también a la persona. Así, esta autora observa que diferentes condiciones como grupos de tamaño reducido, contenidos relevantes para su vida, formación adaptada al ritmo de los alumnos, las relaciones de comprensión, respeto y apoyo por parte de los educadores y los compañeros o incluso la posibilidad de que el alumno elija (incluida la propia posibilidad de elegir abandonar) son particularmente relevantes para los alumnos. Lo atribuye a que tales condiciones contribuyen a que el alumno sea reconocido como es, junto a sus circunstancias (muchas de ellas difíciles y adversas), lo cual contribuye, a su vez, a establecer bases para que el propio alumno reconozca que se dan condiciones para aprender en ese contexto y, por tanto, para que este aprendizaje tenga lugar. En estas condiciones, considera Higgins (2013) que el alumno va asociando la formación y el aprendizaje a su identidad: en sus palabras, va ‘re-descubriendo su capacidad para aprender’, lo que estaría ligado a un mayor grado de implicación e incluso entusiasmo por su parte (p. 185). A su juicio, este re-descubrimiento de la capacidad para aprender sería clave para hacer sostenible la reanudación de la formación.

Esta interpretación no es incompatible ni irrelevante con aducir que reanudar la formación está justificado por las perspectivas que esta proporciona de ac-

ceder a un empleo a través de la correspondiente acreditación. Ciertamente, la “ecuación” entre formación, acreditación y empleo está fuertemente asentada en el discurso popular y los alumnos estarán suficientemente familiarizados con ella, considera Higgins (2013, p. 186). Pero esa motivación (esto es obtener una acreditación para, a su vez, acceder a un puesto de trabajo) también puede estar poniendo de manifiesto la creencia de que un empleo adecuado puede precisar de una formación (y correspondiente acreditación) adecuadas y, por tanto, estas constituyen una condición de aquel. Comentarios como ‘todo el mundo necesita una formación para obtener un título que le permita tener un trabajo’ o, ‘al final, no puedes tener un trabajo sin tener una formación y un título’ ejemplificarían esa *adecuación* entre una educación *adecuada* (ligada a la acreditación igualmente *adecuada*) y el empleo *adecuado*. Como expresa Higgins, lo que se viene a considerar es que lo aprendido (con todos los esfuerzos que conlleva y recursos que hay que dedicar a ello, tanto por parte de quien aprende como por parte de quienes les forman) ha de servir para conseguir una acreditación que conduzca a un trabajo mínimamente decente, algo mejor que lo que tenían. Por su parte, Russell, Simmons y Thompson (2011) también aprecian entre los alumnos que identifican beneficios en la formación que reciben y utilizan un “discurso de progresión” según el cual esa formación les va orientando a alcanzar metas propias, pero también que son conscientes de circunstancias adversas como el largo recorrido que tendrían que hacer para acceder a títulos superiores o un mercado laboral desfavorable, lo que contribuye a que limiten sus aspiraciones a acceder a un puesto de trabajo (pp. 492-493).

- f) ‘*Porque me pagan por retomar mi formación*’. En ocasiones, la reanudación de la trayectoria educativa ha estado vinculada a la obtención de una ayuda económica condicionada a la asistencia, a completar el correspondiente tramo de la misma o al rendimiento alcanzado (Río y Jiménez, 2014). Esta ayuda económica, que puede ser combinada con otras medidas (como la orientación o el asesoramiento), ha sido considerada un incentivo relevante para dar continuidad a la formación e incluso hacerlo con dedicación, especialmente cuando va destinado a alumnos con bajos ingresos con una trayectoria previa de desafección hacia la educación escolar, aunque conviene que el acceso a la ayuda no sea complejo y, en todo caso, es preciso que sus destinatarios cuenten con información y orientación suficiente, que puede ser mucha (Haywood et al., 2009). Sin embargo, conviene tener presente que, al menos en países desarrollados, los resultados de recurrir a estos incentivos son prácticamente inapreciables o limitados tanto en la asistencia como, sobre todo, en el rendimiento y, en todo caso, su eficacia tendría que ser considerada en el contexto

de iniciativas más amplias que incluyan otras actuaciones (Slavin, 2010; Le, 2015). A este último respecto, conviene también tener presente que hay evidencia de que las mejoras que llegan a constatarse podrían proceder no tanto de la ayuda económica en sí misma, cuanto de que esta sea percibida por parte de quienes la reciben como validación o reconocimiento de la identificación que hacen de sí mismos como agentes de aquello por lo que reciben la ayuda (por ejemplo, validando o reconociendo su percepción de que son personas que se esfuerzan o que rinden) (Spencer, Noll y Cassidy, 2005).

3.5. ¿Qué prácticas contribuyen a la reanudación de la formación?

Los alumnos aducen razones para reanudar su trayectoria formativa, a las cuales puede ser atribuida una influencia causal en las decisiones y acciones que hacen efectiva tal reanudación: los alumnos reanudarán su trayectoria formativa *porque* tienen razones para hacerlo, que afectan a sus decisiones y acciones. Pero no sólo por ello. Los alumnos podrían tener razones que promovieran esa reanudación y, sin embargo, esta podría no llegar a iniciarse o, de iniciarse, no llegar a ser plenamente efectiva, siendo -por ejemplo- demasiado efímera, superficial o carente de impacto positivo. Entre los factores que pueden contribuir decisivamente a la efectividad de la reanudación de la trayectoria formativa están los propios programas y centros a través de los cuales se lleva a cabo. Una revisión de las características de las que se tiene evidencia que pueden contribuir a su efectividad mostrará su correspondencia con aquello a lo que hacen referencia las razones aducidas.

Lamb y Markussen (2011) diferencian dos tipos de respuestas, no excluyentes entre sí y habitualmente usadas en combinación, para hacer frente al desafío de incrementar el número de alumnos que completan la educación secundaria y reducir el abandono educativo temprano. De una parte, hay respuestas que resultan de diversificar internamente la oferta del sistema escolar para la Educación Secundaria a fin de adaptarla a la diversidad entre los alumnos y, de este modo, favorecer que los alumnos permanezcan en ella y acaben completándola obteniendo la correspondiente titulación. Estas respuestas pueden incluir modificaciones o ampliaciones relativas a las opciones disponibles, normalmente con efectos en los requisitos para acceder a ellas y los requisitos para completarlas. Entre esas opciones, suelen incluirse las de carácter académico y las de formación profesional, considerándose las segundas alternativas a las primeras (Lamb, 2011). A su vez, dentro de esta categoría de respuestas pueden ser diferenciadas dos variantes: por un lado, introducir diferentes titulaciones u otro tipo de acreditaciones que son asociadas a diferentes opciones formativas, las cuales pueden ser impartidas en centros

diferenciados o no; por otro lado, diferenciar opciones formativas conducentes a una misma titulación. Así, por ejemplo, la actual Formación Profesional Básica en nuestro país, que es concebida como “medida para facilitar la permanencia de los alumnos y las alumnas en el sistema educativo” (*Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero*, preámbulo), conduce al título Profesional Básico correspondiente (*Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*, artículo 1, apartado 38). Sin embargo, los Programas de Cualificación Profesional Inicial que la precedieron permitían acceder, a través de sus módulos voluntarios, directamente al título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (*Ley Orgánica 2006, de 3 de mayo, de Educación*, artículo 30, apartado 3 – en su redacción original).

De otra parte, hay respuestas que son resultado de una “estrategia de diferenciación externa” (Lamb y Markussen, 2011, p. 3), que consiste en ofertar fuera de los centros educativos ordinarios (y el sistema educativo del que forman parte) opciones formativas habitualmente orientadas a la inserción en el mercado laboral y la vida adulta. Estas opciones suelen no conducir a ninguna titulación o a títulos o acreditaciones diferentes a las que se obtienen en el sistema educativo, aunque en ocasiones están orientadas a preparar a los alumnos para acceder a titulaciones ligadas al sistema educativo.

Estas respuestas son asimilables a lo que se ha denominado ‘educación alternativa’ (o, en ocasiones, ‘escuelas alternativas’). Esta ha sido definida atendiendo a que, con ella, se persigue conseguir la reanudación de la trayectoria formativa, ya sea para un eventual retorno a la educación regular (a través de la educación secundaria o incluso la educación terciaria) o la inserción en el mercado laboral (por ejemplo, Educational Review Office, 2011). Recurriendo a trabajos que se han ocupado de la caracterización de la educación alternativa (incluyendo que han ido consolidándose en la literatura especializada), pueden ser identificados los siguientes rasgos adicionales:

Carácter	Programas y/o centros (o unidades de estos) (Aron, 1996; Porowski, O’Conner y Luo, 2014).
Destinatarios	- Con frecuencia (aunque no exclusivamente), destinada a determinados alumnos, particularmente los que no han tenido éxito en la educación regular e incluso pueden haberla abandonado (por ejemplo, alumnos en riesgo, vulnerables, con fracaso escolar,...), lo que implica que, ordinariamente, sean adolescentes y jóvenes (Raywid, 1994; Aron, 2006; Porowski, O’Conner y Luo, 2014). - Con participación voluntaria (Conley, 2002).

- Curriculum
- A menudo, focalizado en competencias básicas, comportamiento adecuado y competencias y habilidades relevantes para la inserción en el mercado laboral y la vida adulta (Porowski, O'Conner y Luo, 2014), incluso abordando varios de estos aspectos o todos ellos de forma comprensiva (Conley, 2002).
 - Responde a intereses y, sobre todo, necesidades de los alumnos (Conley, 2002; Sliwka, 2008), con frecuencia atendiendo a uno o varios perfiles identificados en estos (Porowski, O'Conner y Luo, 2014).
 - Especial (Sliwka, 2008).
 - Diversificado (Sliwka, 2008).
 - Flexible (Conley, 2002; Sliwka, 2008) y, por tanto, adaptado a los cambios (Conley, 2002).
 - Integrado, evitando la separación entre disciplinas (Sliwka, 2008)
 - Innovador (Sliwka, 2008), incluso impulsando la creatividad (Raywid, 1994; Aron, 2006).
- Proceso de enseñanza y aprendizaje
- Diferenciado, haciendo uso de diferentes e innovadores métodos (Aron, 2006; Porowski, O'Conner y Luo, 2014).
 - Entendido como un proceso de aprendizaje activo basado en las necesidades e intereses de los alumnos (Sliwka, 2008).
 - Favorece la motivación intrínseca de los alumnos (Sliwka, 2008).
 - En él, los alumnos disponen de libertad para elegir, toman la iniciativa y adoptan decisiones (Sliwka, 2008), pero, a la vez, adquieren responsabilidades y dan cuenta de que sean atendidas (Sliwka, 2008).
 - Recurre a actividades auto-dirigidas (Sliwka, 2008).
 - El aprendizaje tiene un carácter experiencial (Sliwka, 2008) y práctico (Porowski, O'Conner y Luo, 2014).
 - Se avanza gradualmente, según el ritmo que marcan los alumnos (Sliwka, 2008).
 - La evaluación es utilizada para documentar los avances (y retrocesos) del alumno y estimular la reflexión y mejora por parte de este, proporcionándole retroalimentación adecuada (Conley, 2002; Sliwka, 2008).
 - En él, los educadores actúan como facilitadores y prestan apoyo, a la vez que plantean retos, problemas y otras oportunidades, adaptando la formación a los alumnos y asegurando la seguridad y protección física y emocional de estos (Sliwka, 2008).

Ambiente educativo	- Amplia disponibilidad de recursos (Sliwka, 2008). - En ocasiones, adquieren importancia los aspectos estéticos (Sliwka, 2008). - Horarios y calendarios flexibles (Aron, 2006; Porowski, O’Conner y Luo, 2014). - Grupos reducidos (Conley, 2002; Aron, 2006; Porowski, O’Conner y Luo, 2014). - Tiene cabida el aprendizaje individual, pero es potenciada la colaboración (Sliwka, 2008; Porowski, O’Conner y Luo, 2014). - Es importante el bienestar emocional del alumno (Sliwka, 2008). - Son desarrollados los vínculos con la comunidad (por ejemplo, personas e instituciones) (Sliwka, 2008).
Contexto institucional	- Pueden conducir a títulos u otras acreditaciones (Aron, 2006; Porowski, O’Conner y Luo, 2014). - La formación no es reglada, por lo que esta junto a los centros que la proporcionan están situados fuera del ámbito del sistema escolar (Aron, 2006; Sliwka, 2008) y, por tanto, sus reglas y procedimientos (Raywid, 1994; Conley, 2002). - Los centros pueden operar individualmente o formar parte de redes más amplias (Sliwka, 2008). - Los centros pueden ser públicos o privados, y tener financiación pública y/o privada (Aron, 2006; Sliwka, 2008; Porowski, O’Conner y Luo, 2014).

Dada la heterogeneidad de iniciativas que tienen cabida bajo la denominación de ‘educación alternativa’, algunos autores han propuesto tipologías que diferencian varias modalidades (Raywid, 1994, Aron, 2006; te Riele, 2007; Thomson y Russell, 2007). Sin embargo, estas tipologías han de hacer frente al problema de la singularidad que revisten numerosas iniciativas, que combinan diversos aspectos atribuidos a las categorías diferenciadas (Aron, 2006). Además, las categorías van siendo empleadas, y modificadas, para hacer referencia a iniciativas que están en continuo cambio, como cambian las necesidades y demandas a las que tratan de dar respuesta (Porowski, O’Conner y Luo, 2014).

¿Pero cuáles serían las prácticas formativas que se asocian a la efectividad de estas formas de educación? Procediendo de modo similar a como se ha procedido anteriormente (esto es, recurriendo a trabajos que se han ocupado de ello basándose en la evidencia disponible, incluyendo algunos consolidados en la literatura especializada), pueden ser destacadas las siguientes, que, como se verá, guardan

a menudo correspondencia estrecha con las propias características consideradas identificativas de la educación alternativa:

- *El currículo y la enseñanza tienen que ser relevantes para los alumnos y han de conseguir su implicación* (Thomson y Pennacchia, 2014; también Aron, 2006). Es preciso que los alumnos -y no sólo sus educadores- precisen y conozcan cuáles son los objetivos y contenidos de la formación que se les proporciona y les confieran importancia, lo que demanda que puedan ser adaptados a cada uno de ellos y que estén conectados con sus experiencias, necesidades, aspiraciones e intereses. Lo que aprende el alumno ha de tener el debido rigor y carácter comprensivo, abarcando conocimientos, habilidades, destrezas, hábitos, actitudes y valores. El aprendizaje ha de ser experiencial y práctico, siendo aplicable en la vida real, incluyendo problemas y tareas suficientemente desafiantes. Más que recurrir a métodos didácticos tradicionales, será conveniente atender los principios por los que se rige el aprendizaje adulto teniendo cabida la posibilidad de usar múltiples métodos. Habrá flexibilidad, compatible con una estructura y orden precisos. También se avanzará según el ritmo de cada alumno, en todo caso habiendo oportunidades para que los avances puedan ser más rápidos. Las instalaciones y recursos materiales disponibles serán adecuados y tendrán utilización, sin suplantar la labor que han de realizar alumnos y educadores y sin que queden desatendidas las relaciones que han de establecerse entre ellos. Habrá un seguimiento estrecho de los progresos (y retrocesos) llevados a cabo por el alumno, y será proporcionada retroalimentación al respecto. Asimismo, sus logros serán reconocidos.
- *Ha de ser promovida la autonomía y la intervención del alumno*. Smyth y Robinson (2015) consideran que estas alternativas proporcionan “más aire” a los alumnos que se forman en ellas, utilizando una metáfora utilizada por uno de los informantes de su estudio (p. 221). Con ella, tratan de transmitir que tales iniciativas proporcionan un espacio en el que poder perseguir con más libertad y autonomía sus intereses y aspiraciones, en contraste con las instituciones educativas en sus formas más tradicionales, donde las restricciones y limitaciones son mayores. En general, el alumno desempeñará un papel decisivo en su proceso de aprendizaje y las condiciones de las que depende (Thomson y Pennacchia, 2014). Así, es importante respetar e incluso promover que tome sus propias decisiones, tanto referidas a las metas de aprendizaje como al proceso a través del cual se propone alcanzarlas. Tendrá voz para pronunciarse al respecto cuando sea preciso (Aron, 2006).

- *Las relaciones han de ser positivas y productivas.* La flexibilidad que posibilita estar más libre de estas restricciones y limitaciones también contribuye a que puedan adquirir más relieve la calidad de las relaciones que se establecen entre quienes pertenecen a los centros, incluidos alumnos y educadores (Smyth y Robinson, 2015). Numerosos autores han llamado la atención sobre la decisiva importancia de que la formación revista un carácter ‘relacional’: esto es que la formación se asiente en unas relaciones positivas (de seguridad y cuidado, respeto, cordialidad, apoyo, autenticidad, confianza, pertenencia,...) que promuevan el desarrollo emocional y social de los alumnos, que, a su vez, promoverá el aprendizaje en general (Morgan, Pendergast, Brown y Heck, 2015; Thomson y Pennacchia, 2014). Sin embargo, las relaciones no tendrán un carácter meramente instrumental, sino que serán consideradas valiosas en sí mismas. El desarrollo de la formación en grupos más reducidos y el trabajo en equipo dentro de estos, junto a centros no numerosos, previsiblemente contribuirán a que las relaciones revistan este carácter positivo y adquieran valor entre los participantes (Thomson y Pennacchia, 2014).

Las relaciones que se establecen entre alumnos y educadores y el papel que en ellas tienen los segundos, no limitándose a la instrucción, requiere especial atención. Algunos autores consideran que, puesto que i) las relaciones que se establecen entre alumnos y educadores son tan importantes para que haya implicación y aprendizaje por parte de los primeros en la formación que reanudan y ii) el trabajo que han de realizar los segundos es de carácter relacional en una medida sustantiva, tiene relevancia que se produzcan cambios convergentes en la identidad profesional de esos educadores (esto es, como se perciben y conciben a sí mismos como profesionales), que, va a condicionar sus prácticas educativas, incidiendo directamente en ellas, como éstas contribuirán a configurar esa identidad (Morgan, Pendergast, Brown y Heck, 2015). En todo caso, tener una cualificación profesional idónea y un desarrollo profesional continuo serán claves (Thomson y Pennacchia, 2014).

Finalmente, merece ser destacada la importancia de que esta red de relaciones no quede restringida a quienes participen directamente en la iniciativa, sino que se extienda al entorno más cercano, en especial atrayendo como partícipes a agentes e instituciones relevantes de la comunidad (como, por ejemplo, las empresas) (Aron, 2006).

La ‘educación alternativa’ no ha estado exenta de críticas. Un conjunto de ellas han estado referidas precisamente a su ineffectividad para resolver los problemas

cuya resolución justifica su existencia (Raywid, 1994). Este tipo de programas o centros pueden ser concebidos como espacios en los que apartar a los alumnos que acarrear problemas en los centros escolares ordinarios (preservando estos para atender a los demás alumnos), lo que a menudo implica que, con el propósito de evitar o mitigar esos problemas, las exigencias educativas hacia ellos sean significativamente limitadas (por ejemplo, limitadas a que muestren un comportamiento correcto), con lo que, realmente, resultaría igualmente limitada su contribución a resolver los problemas que motivaron que fueran apartados de los centros de sus centros de procedencia, los cuales pueden residir, siquiera parcialmente, en las limitaciones de la formación que se les estaba proporcionando. En estos casos, la educación alternativa ha sido asociada a las imágenes de un ‘almacén’ de alumnos problemáticos o disfuncionales, o incluso un ‘vertedero’ a donde van a parar (Kim, 2011) para no ‘contaminar’ a otros y perjudicar a los centros ordinarios (Smyth y McInerney, 2013). También han sido frecuentes las críticas que objetan que estos programas y centros, aunque puedan separar a estos alumnos para ofrecerles protección y reparación a través de una formación adaptada a ellos, acaban segregándolos socialmente, a menudo responsabilizándolos a ellos o su entorno también, directa o indirectamente de las necesidades o problemas que los han traído a ellos. La imagen asociada en este caso es la de un ‘refugio’ (Nairn y Higgins, 2015; Smyth y Robinson, 2015). Finalmente, incluso ha habido críticas que han señalado que estos programas y centros pueden incluso exacerbar o agravar problemas de conducta y otras desviaciones iniciales, convirtiéndolos en una especie de ‘cárcel blanda’ que se convierte en antesala del acceso a establecimientos penitenciarios o la permanencia regular o continuada en ellos (Raywid, 1994).

Así, pues, estas alternativas formativas vienen a ser consideradas como una respuesta adecuada o incluso idónea al problema del volumen de fracaso generado por los sistemas educativos, pero se corre el riesgo de atribuirles unas potencialidades de las que podría carecer. El principal problema es ese volumen de fracaso entre los alumnos que cursan estudios en centros escolares convencionales y una eventual proliferación de este tipo de iniciativas realmente no lo estaría resolviendo e incluso podría obstaculizar sus logros (Smyth y Anderson, 2015).

CAPÍTULO 4

METODOLOGÍA

4.1. Diseño

El diseño de una investigación hace referencia a la estructura que esta va a adoptar para obtener evidencia relevante que permita responder, con el menor grado de incertidumbre posible, a los interrogantes planteados (por ejemplo, De Vaus, 2001; Gorard, 2013). Puede decirse que esta estructura que sirve de medio para alcanzar una respuesta a las cuestiones planteadas consta de tres componentes (Denscombe, 2010):

- Especifica la estrategia o enfoque general que va a ser adoptado.
- Describe los elementos básicos de la investigación y cómo van a estar articulados entre sí, lo que ha de traducirse en un plan de actuación.
- Ofrece una justificación razonada de las decisiones adoptadas.

En el apartado siguiente, será presentada la estrategia utilizada para llevar a cabo el estudio (con la correspondiente justificación de las decisiones adoptadas al respecto), mientras que en los apartados siguientes se ofrecerán detalles acerca del plan de actuación y el desarrollo de que ha sido objeto este plan finalmente (junto a la justificación de las decisiones adoptadas).

Como se volverá a indicar en el apartado siguiente, este es un estudio cualitativo. Ordinariamente, el diseño de investigación en investigaciones de este tipo tiene un carácter ‘emergente’ (por ejemplo, Creswell, 2013). Esta circunstancia puede asimismo considerarse aplicable a los estudios de caso, en general (por ejemplo, Yin, 2014). Eso significa que, precisamente en la búsqueda de información relevante por parte de los participantes en un escenario ‘natural’ sobre el que no es posible ejercer el control, el plan de trabajo no puede ser fijado minuciosamente con antelación para su aplicación lineal estricta, sino que ha de ser suficientemente flexible, dinámico y evolutivo, incorporando cambios para adecuarse al conocimiento que se va adquiriendo en el curso del proceso investigador y a la situación en

que este está desarrollándose (Morgan, 2008). Lincoln y Guba (1985, pp. 224-225) han expuesto un amplio conjunto de razones por las que es conveniente e incluso necesario recurrir a esta forma de diseño, entre las que merecen ser destacadas las siguientes, por su relevancia directa para la realización de este estudio: i) los participantes previstos fueron cambiando en el curso del proceso investigador (no sólo durante el periodo en el que se extendió el trabajo de campo, sino también durante el periodo previo a este), principalmente por las bajas causadas en el centro y, en menor medida, sus ausencias puntuales; ii) las técnicas e instrumentos de recogida de información tuvieron que ser adaptados a necesidades y demandas de los propios participantes y el centro, e incluso estas mismas necesidades y demandas condujeron a que se considerase preciso prescindir de algunos de los inicialmente previstos; iii) el análisis de la información tuvo un carácter abierto y dinámico al ser contrastado con los participantes, que incluían distintos puntos de vista, y iv) la temporalización del estudio tuvo que ser ajustada a las circunstancias anteriores, entre otras condiciones.

A esto hay que añadir, para justificar el carácter emergente del diseño, que el estudio tiene carácter exploratorio e incluso heurístico, en el sentido de que no parte de unas hipótesis previas para su posterior comprobación, sino que prioritariamente se propone generar y desarrollar conjeturas y proposiciones pertinentes que puedan ser desarrolladas y examinadas posteriormente con mayor alcance, profundidad y detalle, para lo cual es pertinente recurrir a un estudio de caso (George y Bennett, 2005; Thomas y Myers, 2005). En general, a los estudios de caso se les atribuye la limitación de que es previsible que sus conclusiones sean tentativas y, por tanto, no enteramente concluyentes, pero, con todo, pueden resultar significativamente valiosos, precisamente cuando revisten ese carácter exploratorio o heurístico al inicio de un ciclo investigador (Gorard, 2013).

4.2. Estrategia

a) *Metodología cualitativa*

Numerosos autores llaman la atención sobre la necesidad de no reducir la descripción del diseño o incluso la estrategia de la investigación a establecer si esta va a tratarse de una investigación cuantitativa o una investigación cualitativa (por ejemplo, De Vaus, 2001; Gorard, 2013). Sin embargo, esta es una decisión determinante de la estructura de la investigación. El estudio aquí realizado adopta una **metodología de carácter cualitativo**, en el sentido básico de que los datos recogidos y analizados tienen un carácter cualitativo, al ser considerados estos los más adecuados para aprehender y comprender las experiencias de unas personas

en un entorno particular (precisamente, el entorno ‘natural’ donde es llevada a cabo la investigación), accediendo al sentido o significado que allí confieren a esas experiencias, a menudo a través de la interacción e incluso la familiarización con ellas (por ejemplo, Creswell, 2013; Merriam y Tisdell, 2016). El uso de esta modalidad de investigación es particularmente indicado cuando aquello de lo que se persigue obtener conocimiento está inseparablemente ligado a esas experiencias, su significado y su contexto, como es el caso de este estudio. Al tiempo, es particularmente indicado cuando ese conocimiento tiene carácter exploratorio, aunque se buscará a través de esa exploración una comprensión holística y profunda, como también es el caso de este estudio.

b) Estudio de caso

Caracterización general. Aunque hay múltiples tipologías de diseños de investigación, es frecuente que el estudio de caso sea incluido en ellas (ver, por ejemplo, De Vaus, 2001; Blaikie, 2010; Perri 6 y Bellamy, 2012)³¹, que ha sido la opción incorporada en el proyecto de investigación. El estudio de caso no necesariamente implica la realización de investigación cualitativa. Puede tratarse de un estudio cuantitativo o de un estudio cualitativo (por ejemplo, Yin, 2014). No obstante, es un diseño para el que la metodología cualitativa puede considerarse particularmente adecuada y, en las clasificaciones de enfoques o diseños para investigaciones que recurren a ella, también es común incluirlo como tal (por ejemplo, Flick, 2007a; Saldaña, 2011; Creswell, 2013; Merriam y Tisdell, 2016; Marshall y Grossman, 2016).

Brevemente expresado, un estudio de caso -como la propia denominación indica- es un estudio de una realidad o fenómeno social particular o incluso singular (Simons, 2009). De aquí cabe colegir lo siguiente: a) que un propósito fundamental perseguido con él es explorar e indagar en la particularidad o singularidad de ese fenómeno o realidad y b) que esa exploración e indagación se hace de forma sistemática a fin de comprenderlo en profundidad y contribuir a su conocimiento (Simons, 2009). Normalmente, se asume que esa particularidad o singularidad es especialmente patente y adquiere relevancia cuando el fenómeno del que se predica es apreciado en su globalidad y en toda su complejidad: ese fenómeno se presenta como particular o singular cuando es tomado como un todo reconociendo su complejidad. Por ello, es también común considerar que el estudio de caso se caracteriza por indagar sobre una realidad holística compleja (por ejemplo, Thomas y Myers, 2015). Conviene añadir, finalmente, que conviene que esa realidad o fenómeno

31. Incluso teniendo reservas respecto al mismo (véase Gorard, 2013, pp. 198-199).

particular esté suficientemente delimitado. A esa delimitación contribuye que *el caso* es algo con entidad particular propia que comprende un complejo conjunto de aspectos, pero también que es *un caso* entre otras realidades similares o próximas (lo cual, no obstante, permitirá que el estudio de aquel contribuya también a la comprensión de estas), que, no obstante, está diferenciado de ellas y otros aspectos de su contexto (Thomas y Myers, 2015). No significa esa diferenciación, sin embargo, que el caso esté distanciado o separado de su contexto, incluyendo esas otras realidades similares o próximas al mismo. Antes bien, es común reconocer al adoptar este enfoque de investigación que los límites entre el caso y su contexto no son nítidos (Yin, 2014). El caso está ligado a su contexto e incluso imbricado en él, por lo que sólo puede ser entendido atendiendo a ese contexto, lo cual es imprescindible y relevante para su comprensión.

De acuerdo con Yin (2014), el diseño de un estudio de caso precisa incorporar los siguientes elementos: a) formulación de las preguntas de investigación; b) en su caso, formulación de proposiciones conjeturales o hipótesis; c) definición del caso con su unidad o unidades de análisis; d) determinación de medidas de recogida y análisis de la información, y e) adopción de criterios para la interpretación de los resultados. Los dos primeros elementos han sido descritos en el Capítulo 1 de este informe, mientras que, conforme a lo anticipado en el apartado anterior, los dos últimos serán descritos en los apartados siguientes. Seguidamente, será objeto de atención el tercero de esos aspectos, particularmente importante para caracterizar el estudio de caso.

Delimitación y justificación del caso. Para este estudio de caso ha sido seleccionada la Escuela de la Construcción, que -precisamente por ello- ha sido presentada en detalle, junto a su contexto, en el capítulo 2 de este informe. Como se indicaba en el proyecto inicial, una iniciativa concreta de estas características merece ser caracterizada como un complejo conjunto de elementos (agentes, grupos, acciones, recursos,...) múltiples, heterogéneos y cambiantes que están en continua interacción, para el que resulta particularmente adecuado el enfoque propuesto. Asimismo, la iniciativa encuentra sentido en el contexto en el que surge y al que está estrechamente ligada, para lo cual resulta también particularmente adecuado el estudio de caso. Ciertamente, situaciones como la que es descrita en el capítulo 1 de esta memoria ha propiciado que hayan surgido numerosas iniciativas que, como esta, están dirigidas a la formación y/o integración laboral y/o social de personas (a menudo, jóvenes) a las que se considera en riesgo de ser excluidas del mercado laboral y, en general, su entorno social de referencia, e incluso que hayan surgido centros dedicados expresamente a impulsarlas. En el propio entorno local de la Escuela de la Construcción pueden ser identificadas iniciativas y centros con actuaciones en esa misma línea (como puede ser el caso de la Formación Profe-

sional Básica desarrollada en centros docentes u otras entidades, por poner algún ejemplo, extensible a otros entornos). Sin embargo, la Escuela de la Construcción presenta particularidades propias relevantes. El entorno local al que está ligada también presenta particularidades relevantes.

La mayor parte de unas y otras particularidades han sido conocidas con posterioridad a la presentación del proyecto gracias a su desarrollo, lo cual es congruente con el enfoque adoptado (por ejemplo, Yin, 2014). Con todo, su elección inicial ha estado motivada especialmente por otra particularidad: su éxito relativo con alumnos en riesgo de exclusión laboral y social (particularmente, alumnos jóvenes, buena parte de los cuales han abandonado la educación formal tempranamente), lo cual, junto a determinados rasgos del entorno (sobre todo, la elevada tasa de abandono educativo temprano y la elevada tasa de desempleo juvenil entre una población juvenil numerosa) puede considerarse un desafío para alcanzar tal éxito. De ese éxito se tuvo constancia, en un primer momento, a través de su eco en medios de comunicación y, a continuación, a través de los primeros contactos con el centro y resultados sobre rendimiento de los alumnos aportados por aquel, que fueron incluidos en el proyecto presentado.

Hasta aquí se ha tratado de poner de manifiesto que el centro seleccionado como caso para estudio reúne condiciones para ser considerado como tal, incluidas unas singularidades, y cuáles han sido las particularidades precisas que han atraído la atención hacia el mismo. ¿Pero qué justifica dedicar esta atención a este centro, en virtud de estas particularidades? Además de un caso ‘crítico’ por su potencial contribución para dar respuesta a los problemas de investigación planteados (Yin, 2014), la respuesta formativa de la Escuela de la Construcción puede considerarse, de una parte, como un caso ‘extremo’, por cuanto presenta valores elevados en algún aspecto: en este caso, un notable éxito sostenido en las condiciones antes expuestas (Gerring, 2007). De otra parte, a la vez puede considerarse un caso ‘atípico’, por cuanto esos valores se separarían significativamente de lo que cabría esperar ordinariamente: puede decirse que sus logros rebasan las expectativas e incluso que son relativamente extraordinarios (aunque no sean exclusivos) (también Thomas y Myers, 2015). Ambas circunstancias han justificado la selección inicial del caso, en particular por su condición de potencial realidad o fenómeno ejemplar, que puede contribuir a una comprensión de una realidad o fenómeno general más amplio o a ejemplificar aspectos relevantes del mismo (Gerring, 2012) o que pueden contribuir a la comprensión de otras realidades o fenómenos singulares al servir de ejemplos que pueden ser reinterpretados contextualizadamente (Thomas y Myers, 2015). En ambos casos, es perceptible que se opta por el estudio de caso con un interés instrumental, y no por atribuir un interés intrínseco al caso: el caso es seleccionado para su comprensión porque interesa la comprensión de algo que

va más allá de ese caso, si bien esto se consigue mediante el estudio particular en profundidad de este (Stake, 1995). La selección de casos instrumentales son particularmente relevantes cuando su estudio tiene un propósito heurístico (Thomas y Myers, 2015).

Unidades de análisis. Lo anticipado en el proyecto fue, con arreglo a la tipología propuesta por Yin (2014), llevar a cabo un estudio de caso único con múltiples unidades de análisis o *integrado*, modalidad que presenta la ventaja de favorecer que el estudio de caso tenga un carácter más focalizado que cuando es adoptada la modalidad de caso único con unidad de análisis única. De acuerdo con este autor, lo que singulariza a este diseño específico es que, dentro del caso (único) seleccionado, son seleccionadas una o más unidades del mismo para su estudio diferenciado y particular.

	CASO ÚNICO	CASOS MÚLTIPLES
UNIDAD DE ANÁLISIS ÚNICA		
MÚLTIPLES UNIDADES DE ANÁLISIS	X	

Más aun, se ha tenido presente la caracterización efectuada por Scholz y Tietje (2002), que añaden como característico de estos estudios de caso la consideración de una o varias perspectivas (p. 2).

Como ha sido anticipado, el caso seleccionado es, en sentido amplio, la Escuela de la Construcción, y es adoptado como único al revestir una singularidad que lo hace difícilmente comparable a otros centros, al menos en el entorno local (que también, como ya se ha mostrado, presenta singularidades acusadas con relación a otros entornos). Atendiendo principalmente a los objetivos del estudio y los problemas de investigación planteados, la atención está focalizada en el alumnado joven perteneciente al centro y su perspectiva del centro, conforme a lo previsto en el proyecto.

Dado que resultaba imposible anticipar el número de estos alumnos que habría en el centro cuando se iniciara el trabajo de campo (puesto que el proyecto fue presentado antes del inicio del periodo de selección de los alumnos para el nuevo curso), se adquirió en el proyecto exclusivamente el compromiso de recoger datos de alumnos jóvenes en cuya trayectoria se hubiera producido ‘abandono

temprano de la educación' hasta antes del inicio del correspondiente curso en el centro, entendiendo como tal situación la de aquellos que, con edades comprendidas entre los 18 y 24 años, hubieran abandonado la educación y la formación habiendo completado tan sólo la Educación Secundaria Obligatoria o equivalente, o por debajo de dicho nivel, y que, inmediatamente antes de acceder al centro, no hubieran seguido ningún tipo de estudio o formación en las cuatro últimas semanas antes de acceder al centro, en consonancia con la definición del Consejo de la UE (2011, p. 1) y la concreción que hacen de ella Eurostat y el Instituto Nacional de Estadística³². Como ya se anticipó en el proyecto, esta caracterización a efectos estadísticos del abandono educativo temprano no está exenta de controversia (por ejemplo, Fernández, Muñoz de Bustillo, Braña y Antón, 2010), y, teniéndolo presente, dificultades derivadas para discriminar de forma estricta el cumplimiento de la segunda condición (a saber, no haber seguido ningún tipo de estudio o formación exactamente en las cuatro últimas semanas antes de acceder al centro) a partir de la información que pudieron facilitar los participantes llevaron a optar por inferirla a partir de la misma, aunque con el mayor rigor posible, presentando la información disponible al respecto (ver capítulo siguiente) y dando prioridad a determinar si había tenido lugar algún tipo de formación antes del inicio del curso en la Escuela de la Construcción y esta había tenido continuidad (véase también Rumberger, 2011, pp. 47 y ss.). Los alumnos que comenzaron a simultanear otros estudios con el curso desarrollado en la Escuela de la Construcción y que cumplieran con los requisitos anteriores fueron considerados alumnos que habían estado en situación de abandono educativo temprano hasta entonces.

En todo caso, el número total final de jóvenes entre 18 y 24 años que permanecía en el centro cuando fue iniciado el trabajo de campo permitió, no obstante, incluir también a aquellos en cuya trayectoria no se hubiera producido abandono temprano de la educación, aunque ambos sub-grupos han sido objeto de diferenciación y se ha recurrido a los datos obtenidos entre los segundos para complementar los obtenidos de los primeros. Así, pues las unidades de análisis pueden ser diferenciadas entre los siguientes niveles: a) el alumnado joven del centro considerado globalmente y su perspectiva; b) el alumnado joven del centro según haya estado o no en situación de abandono educativo temprano antes de acceder al centro y las perspectivas diferenciadas que puedan ser identificadas, y c) el alumnado joven del centro considerado individualmente y su perspectiva particular (ver Yin, 2014; Scholz y Tietje, 2002).

32. http://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259925480602&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout¶m3=1259924822888

Por lo demás, quedó constancia en el proyecto de que, aun estando circunscritas las unidades de análisis al alumnado del centro, el estudio presentaría la potencialidad de tener continuidad e integrarse en un estudio más amplio que, por ejemplo, incluyera otras unidades de análisis, dentro de un proceso de redefinición que, además de poder ser conveniente, no es infrecuente entre los estudios de caso (Yin, 2014).

4.3. Participantes

a) Alumnos

Como ha sido anticipado más arriba, el estudio ha fijado su atención en el alumnado joven del centro seleccionado como caso, específicamente aquellos con edades comprendidas entre los 18 y los 24 años (ambas inclusive) seleccionados como beneficiarios para cursar la Actuación 3 del *Programa Operativo FSE Ciudad Autónoma de Ceuta 2014-2020* en la Escuela de la Construcción en el curso 2014-2015 (1ª convocatoria), considerando prioritarios a aquellos en cuya trayectoria hasta acceder al centro hubiera estado en situación de abandono educativo temprano atendiendo a la definición proporcionada en el apartado anterior. Al no ser posible anticipar con exactitud el número de alumnos que se encontrarían vinculados al centro durante el trabajo de campo, el proyecto contempló dos alternativas: realizar el estudio recurriendo a una muestra de estos alumnos, cuyo número tampoco pudo precisarse aunque sí fueron precisadas sus características básicas, o realizarlo con la totalidad de tales alumnos. Finalmente, fue posible contar con la totalidad de los alumnos disponibles que cumplían con los criterios de edad ya indicados.

El total de alumnos que accedieron a la Escuela de la Construcción en el curso 2015-2016 fueron 126. A fecha de 15 de diciembre de 2015, entre los alumnos con edades comprendidas entre los 18 y 24 años, había 47 alumnos admitidos más 3 alumnos pendientes de completar su renuncia, habiendo ya renunciado a su plaza (con reserva para el curso siguiente, por acceso a puesto de trabajo) 4 de ellos. Entre el total de estos 54 alumnos, 35 finalizaron y aprobaron el curso, y 19³³ lo abandonaron antes de su conclusión.

Han sido considerados participantes en el estudio un total de 39 alumnos pertenecientes a todas las especialidades, de los cuales 29 alumnos habían estado en situación de abandono educativo temprano hasta el inicio del curso (en lo sucesivo, se hará referencia a ellos como AET) y 10 alumnos que no cumplían esta condición (en lo sucesivo, se hará referencia a ellos como NO AET). Entre

33. Como se acaba de indicar, cuatro de ellos lo hicieron antes del 15 de diciembre de 2015.

esos 39 alumnos, 9 abandonarían antes de finalizar el curso (7 alumnos AET y 2 alumnos no AET). El criterio de incorporación fue la realización de la primera entrevista, como mínimo (debido a la relevancia de esta para atender los objetivos del estudio y las correspondientes cuestiones de investigación). La distribución de su participación es la siguiente:

	Alumnos AET	Alumnos NO AET	Total
Grupo de discusión	24	7	31
Entrevista – 1 ^{er} ciclo	29 ³⁴	10	39
Entrevista – 2 ^o ciclo	15	6	21

La falta de uniformidad se debe a tres circunstancias: que los alumnos declinaran participar en un grupo de discusión y/o la entrevista, que estuvieran ausentes los días en que se realizase el grupo de discusión y/o la correspondiente entrevista, y/o que hubieran abandonado el centro antes de realizarse el segundo ciclo de entrevistas.

Aquellos que no figuran como participantes del estudio son: a) 3 alumnos que participaron en alguno de los grupos de discusión iniciales, pero estuvieron ausentes en los días en que tuvieron lugar las entrevistas o habían abandonado el curso; c) 12 alumnos que no participaron en grupo de discusión ni entrevista alguna, bien por declinar hacerlo, por ausencia y/o por abandono del centro.

A efectos de su eventual relevancia para triangulación de la información, el proyecto incluía la previsión de recoger datos no sólo datos relativos a la asistencia (específicamente, sobre abandonos o ausencias prolongadas³⁵), sino también sobre rendimiento. A este último respecto, los datos sobre calificaciones finales de los alumnos que finalizaron el curso son los siguientes:

34. Tres de estos alumnos realizaron la primera entrevista en mayo, por estar ausentes en enero.

35. Estas no se produjeron o acabaron en abandonos.

	N	Calificación mínima	Calificación máxima	Promedio
Total	30	5	9,55	7,29
Alumnos AET	22	5	8,74	6,99
Alumnos NO AET	8	5,13	9,55	8,11

b) Otros participantes del centro

El proyecto contenía la previsión de recurrir a una muestra de los formadores y la Dirección del centro, a efectos de llevar a cabo una triangulación con otras fuentes de información para contrastar y, en su caso, confirmar la información obtenida de los alumnos, y no tanto para obtener de ellos información relativa a su propio punto de vista y experiencias. Finalmente, participó la totalidad del personal educativo del centro, a excepción de un monitor de formación, por ausencia del mismo en el centro cuando se llevo a cabo la correspondiente recogida de información: tres educadoras, siete monitores de formación y el Director del centro (si bien la información recogida de este último tuvo una utilidad limitada para llevar a cabo la triangulación prevista).

c) Equipo investigador

La investigación ha sido llevada a cabo por el equipo previsto en el proyecto, todos ellos pertenecientes a la Universidad de Murcia:

- Antonio Portela Pruaño, *Profesor Titular de Universidad* (responsable principal).
- José Miguel Nieto Cano, *Profesor Titular de Universidad*.
- M^a Jesús Rodríguez Entrena, *Profesora Titular de Universidad*.
- Ana Torres Soto, *Profesora Ayudante Doctora*.

Todos los miembros del equipo están integrados en el *Grupo de Investigación EIE (Equidad e Inclusión Educativa)* de la mencionada universidad, a cuyas líneas de investigación es claramente afín este estudio. Como parte de su labor en el mismo, han participado en proyectos de investigación que...

- a) han concentrado su atención en alumnos de centros docentes en riesgo de exclusión educativa (incluidos alumnos en riesgo de abandono escolar temprano) y en las respuestas educativas proporcionadas a los mismos, persiguiendo identificar buenas prácticas en ellas;

- b) han recurrido a instrumentos y técnicas de investigación próximos a los aquí propuestos para recoger información sobre la perspectiva adoptada por los alumnos y, en definitiva, comprenderla.

En particular, es destacada la participación reciente en el proyecto de investigación *Seguimiento y evaluación de los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) en la Comunidad Autónoma de Murcia (2010-2012)*. Código de proyecto 11806/PHCS/09 (aprobado en la convocatoria “Ayudas para la realización de proyectos de investigación en Humanidades y Ciencias Sociales correspondiente a las acciones financiadas por la Consejería de Educación y Cultura, dentro del Programa Séneca 2009”, con una dotación económica de 18.688 euros, del que fue Investigadora principal la profesora D^a María Teresa González González).

Más detalles sobre los proyectos de este Grupo de investigación están disponibles en la siguiente dirección: http://www.um.es/grupoeie/EIE_proyectos.html

Todos los miembros del equipo investigador han participado en el desarrollo de este estudio a lo largo de todo el proceso, incluidos los periodos dedicados al trabajo de campo.

4.4. Acceso

El contacto inicial con el centro tuvo lugar el 24 de septiembre de 2014 a través de un mensaje de correo electrónico a su Director, seguido de una comunicación telefónica. En ese primer contacto, se expuso la propuesta de presentar un proyecto de investigación para concurrir a la Convocatoria de ayudas a la investigación del Instituto de Estudios Ceutíes correspondiente a 2014 que consistiría en un estudio de caso que tuviera por objeto a) “la identificación de razones y motivos que conducen a alumnos con trayectoria previa de fracaso académico y abandono escolar temprano a dar continuidad a su formación en el centro” y b) “la identificación de prácticas docentes y organizativas asociadas al éxito de esa reanudación de la trayectoria formativa”, motivado por el conocimiento acerca del centro al que se había accedido a través de medios de comunicación. La respuesta inicial por parte de su Director fue favorable, aunque condicionada a la aprobación por el Consejero responsable. Esa respuesta sería confirmada por escrito el 1 de octubre de 2014 a través de mensaje de correo electrónico, e incluía la disponibilidad de colaboración por parte del personal del centro. Fue adjuntada al proyecto presentado.

El proyecto no resultó seleccionado en la mencionada convocatoria, pero volvió a ser presentado con algunas mejoras en la convocatoria correspondiente a 2015, manteniéndose la disponibilidad del centro para el desarrollo del proyecto, para lo cual se volvió a contactar nuevamente con su Director, que también

aportó información del centro para su incorporación al proyecto como parte de esas mejoras.

La aprobación del proyecto fue comunicada y remitida al centro y, tras varios contactos preliminares, se acordó llevar a cabo una visita previa en la que participaron dos investigadores para presentar el proyecto y acordar presencialmente detalles sobre su desarrollo, además de conocer el centro *in situ*. En ella, hubo un encuentro con las educadoras del centro y se realizó una primera entrevista con su Director (ver más arriba). También fue visitado el Centro Integral EQUAL y hubo un encuentro con sus Técnicos. Esta visita de un día de duración, no prevista como tal en el cronograma incluido en el proyecto aprobado, tuvo lugar el 26 de noviembre de 2015, con gastos asumidos por el equipo investigador.

4.5. Técnicas e instrumentos de recogida de datos

Una de las potencialidades de los estudios de caso, especialmente los de carácter cualitativo, son las posibilidades que abren a la combinación de diferentes tipos de evidencia.



El proyecto preveía combinar dos tipos de evidencia: verbal y visual, con el propósito de introducir las menos restricciones posibles en la expresión de los participantes y, a la vez, ampliar las oportunidades de expresión en la máxima medida. Sin embargo, fue preciso renunciar a la utilización del segundo tipo de evidencia, para lo que estaba previsto recurrir a la técnica de recogida de datos denominada 'fotovoz' (photovoice), llegando a estar preparado un espacio en la red social Facebook con acceso restringido (<https://www.facebook.com/groups/224926081217294/>) a través del que colocar las correspondientes imágenes en el contexto de una actividad con duración limitada.

Esta renuncia estuvo motivada por las reservas del centro al considerar que la toma de imágenes podría tener repercusiones negativas en las sensibilidades de parte de los alumnos del centro. Con fecha de 19 de octubre de 2016 fue solicitada al Instituto de Estudios Ceutíes la aceptación de esta modificación en el proyecto. La comunicación con la decisión favorable a esta solicitud fue recibida el 16 de noviembre de 2016.

En consecuencia, la recogida de datos se llevó a cabo mediante las siguientes técnicas y los correspondientes instrumentos, que pasan a ser descritas a continuación: grupos de discusión y entrevistas individuales en profundidad.

Grupos de discusión. Su utilización en este estudio ha estado justificada por tratarse de una técnica, próxima a la entrevista o incluso encuadrable dentro de esta otra categoría (Yin, 2012; Patton, 2015), particularmente adecuada para recoger información focalizada sobre fenómenos humanos y sociales considerados desde la perspectiva de las personas que se refieren a ellos, con la particularidad de que la información proporcionada surge como resultado de la interacción entre las personas participantes (e interactuando el investigador con ellos) (Stewart, 2015). Más aún, dado que la información es obtenida mediante la interacción entre los participantes (y, por tanto, las perspectivas de cada uno), son particularmente idóneos para hacer emerger múltiples puntos de vista (Hennink, 2014) y, al tiempo, poder determinar el grado de convergencia o divergencia entre ellas (Patton, 2015). Recuérdese que, en este estudio, se perseguía indagar en la perspectiva que tienen los alumnos acerca de las razones que explican su participación e implicación en la formación recibida en la Escuela de la Construcción (incluidos aquellos ligados a las prácticas educativas y organizativas de estas) y, en su caso, acerca de las razones que pudieran disuadirles de esa participación e implicación, como ponen de manifiesto las cuestiones de investigación. Los grupos de discusión constituyen, además, una fuente de información adecuada para un estudio de caso (Yin, 2012).

Hay dos usos básicos de esta técnica de recogida de datos que justificaron su incorporación al proyecto de investigación: exploratorio (especialmente cuando

es menor el conocimiento relativo al fenómeno de interés) y corroboratorio (por ejemplo, Stewart, 2015). Así, el proyecto aprobado preveía utilizarla en dos momentos, que guardaban correspondencia con sendos usos:

a) al inicio del proceso, servirían para llevar a cabo una primera aproximación panorámica a los participantes y al objeto de estudio con carácter exploratorio, que sería utilizada en el diseño de la guía de entrevista para alcanzar a través de esta otra técnica un mayor grado de profundidad y detalle (Stewart, 2015);

b) a la finalización del trabajo de campo, servirían para contrastar los análisis preliminares realizados con la información acumulada y para obtener información adicional que permitiera el desarrollo de esos análisis y la correspondiente interpretación. Con respecto a este segundo uso, la técnica del grupo de discusión fue sustituida por la entrevista individual a todos los alumnos que hubieran en estado en situación de abandono educativo temprano antes de acceder al centro (cuya realización en esa fase estaba sólo prevista excepcionalmente), al proporcionar esta otra técnica información más rica y resultar factible aplicarla con ellos en el curso de la última visita. La aceptación de esta otra modificación también fue solicitada a la entidad financiadora con fecha de 19 de octubre de 2016, y la comunicación con la decisión favorable a esta solicitud fue recibida el 16 de noviembre de 2016.

Así, pues, se desarrollaron cuatro grupos de discusión de carácter exploratorio el 16 de diciembre de 2015 en dependencias del centro habilitadas al efecto. En ellos, participaron un total de treinta y cuatro alumnos³⁶, distribuidos de la siguiente forma:

grupo 1: diez alumnos;

grupo 2: seis alumnos (con algunas ausencias imprevistas);

grupo 3: nueve alumnos, y

grupo 4: nueve alumnos.

Intervinieron dos investigadores, cada uno de los cuales moderó individualmente dos grupos de discusión. Fueron grabados con el consentimiento de los participantes y se tomaron notas, que fueron contrastadas y completadas recurriendo a las grabaciones realizadas.

36. Téngase presente que tres de estos alumnos no participaron en ninguna de las entrevistas posteriores, por lo que no fueron considerados participantes del estudio. Ello explica que más arriba (sección 4.3.a, dedicada a los participantes) se haga referencia a una cifra de treinta y uno al contabilizar a los participantes en los grupos de discusión.

Aunque -como sugiere la propia denominación habitualmente empleada en inglés, '*focus group*'- tienden a estar focalizados en unos tópicos porque su éxito depende precisamente de esa focalización (Patton, 2015), los grupos de discusión pueden tener un carácter más o menos estructurado, pudiendo estar escasamente estructurados (Hennink, 2015). Buscando dar respuesta a las cuestiones de investigación de la manera más directa posible haciendo, además, posible la comparación entre los distintos grupos, se diseñaron y utilizaron guías con las que precisar y homogeneizar los tópicos que serían abordados en ellos y la secuencia con que serían abordados (Patton, 2015). Estas guías incluían las preguntas básicas a plantear y, por cada una de estas preguntas básicas, un conjunto de preguntas más específicas a las que poder recurrir para obtener respuesta lo más completa y precisa posible a las preguntas básicas.

La guía diseñada y aplicada para los grupos de discusión exploratorios incluía dos preguntas básicas altamente comprensivas:

1. *¿Qué os parece el centro donde estáis ahora?*
2. *¿Por qué estáis en este centro?*

Su versión completa, con las preguntas específicas asociadas a cada pregunta básica, está disponible en el Anexo 1. Asimismo, se dispuso de un protocolo orientativo para el desarrollo de estos grupos de discusión, disponible en el Anexo 2.

La guía diseñada para los grupos de discusión corroboratorios no llegó a aplicarse al ser sustituidos estos por entrevistas individuales, aunque adoptaba un formato similar al de estas últimas (ver más abajo).

Por lo demás, el proyecto aprobado incluía también la siguiente previsión: “podrán añadirse grupos de discusión a través de medios electrónicos y, a la conclusión del proyecto, podrán llevarse a cabo, excepcionalmente, algunos grupos de discusión presenciales confirmatorios y/o exploratorios adicionales, si se considerase preciso”. No se ha desarrollado ningún grupo de discusión a través de medios electrónicos, debido a las dificultades manifestadas por un número significativo de alumnos para acceder a los medios que se precisaban para ello. Tampoco se ha llevado a cabo ningún otro grupo de discusión presencial tras la conclusión del proyecto, al juzgarse que no era necesario hacerlo.

Entrevistas individuales en profundidad. La idoneidad de su uso en este estudio también ha estado justificada por ser una técnica particularmente adecuada para acceder, de manera focalizada aunque de forma relativamente amplia y detallada, a fenómenos humanos y sociales a los que no sería posible acceder de forma directa (o sería difícil o contraproducente hacerlo) -como es el caso de intenciones o creencias-, precisamente a través de la propia perspectiva *personal*

de cada una de las personas que se refieren a tales fenómenos (Patton, 2015), lo cual tiene particular potencial en un estudio de caso en contraste con otras técnicas de recogida de datos (Yin, 2013). Recuértese una vez más que, en el caso de este estudio, se perseguía indagar en la perspectiva que tienen los alumnos acerca de ciertos aspectos antes enunciados.

En consonancia con estos problemas de investigación significativamente focalizados cuya respuesta demandaría comparaciones entre informantes y grupos de estos, las entrevistas tuvieron un carácter semi-estructurado, por lo que se desarrollaron en torno a un conjunto de cuestiones referidas a tópicos delimitados³⁷ previstas por el equipo investigador (y anticipados previamente al informante), si bien una parte significativa de las preguntas concretas planteadas fueron formuladas en el curso de la entrevista según esta avanzaba, atendiendo a las respuestas proporcionadas por el informante (por ejemplo, Rubin y Rubin, 2012). También como en el caso de los grupos de discusión, la necesidad de que cada entrevista se ajustara a una duración limitada (entre cuarenta y cinco y sesenta minutos, aunque finalmente osciló entre los treinta y los noventa minutos) también fue determinante de la elección de esta modalidad de entrevista (Yin, 2013).

El proyecto aprobado contenía la siguiente previsión: “Habrà, al menos, dos ciclos de entrevistas presenciales de este tipo: entrevistas en profundidad a los participantes iràn seguidas, tras un análisis preliminar de los datos y con aquellos informantes con que se considere preciso u oportuno³⁸, de entrevistas selectivas de confirmación”. Se realizaron ambos ciclos de entrevistas:

- 1º) treinta y nueve entrevistas individuales en profundidad a todos los alumnos del centro (en ese momento, según conocimiento de su personal educativo) con edades comprendidas entre los 18 y 24 años³⁹, llevadas a cabo por los cuatro miembros del equipo investigador⁴⁰ entre los días 19, 20 y 21 de enero de 2016 en dependencias del centro habilitadas al efecto (excepto tres que, por ausencias, tuvieron que realizarse en mayo);

37. Naturalmente, congruentes con tales problemas de investigación.

38. Lo previsto inicialmente era restringir estas entrevistas de confirmación a un número reducido de participantes que fueran considerados especialmente significativos. Como se ha anticipado al hacer referencia a los grupos de discusión, estas entrevistas se extendieron finalmente a todos los alumnos que hubieran pasado por la situación de abandono educativo temprano antes de acceder al centro.

39. Siempre que no estuvieran ausentes el día asignado para la realización de esta tarea, en cuyo caso esta entrevista se llevaría a cabo en el ciclo siguiente, si permanecía en el centro y no volvía a estar ausente.

40. El presupuesto preveía la estancia de tres investigadores. Los gastos ocasionados por el cuarto investigador fueron cubiertos por el equipo.

- 2º) tomando como referencia el análisis preliminar de los datos, veintiuna entrevistas individuales de confirmación a todos los alumnos con las edades antes indicadas⁴¹, llevadas a cabo por tres de los miembros del equipo investigador⁴² entre los días 17, 18 y 19 de mayo en dependencias del centro habilitadas al efecto. La decisión de limitar las entrevistas de confirmación a estos alumnos y no aplicarlas a la misma categoría de alumnos, más amplia, con que se realizó el primer ciclo de entrevistas estuvo justificada por muestreo teórico (por ejemplo, Cresswell, 2013).

Al tratarse de entrevistas semi-estructuradas, se recurrió a guías diseñadas con antelación que homogeneizaran, precisándolos, los tópicos a abordar en cada entrevista y la secuencia con que serían abordados (Patton, 2015). Como en el caso de los grupos de discusión, estas guías incluían las preguntas básicas a plantear y, por cada una de estas preguntas básicas, un conjunto de preguntas más específicas a las que poder recurrir para obtener respuesta lo más completa y precisa posible a las preguntas básicas. En el caso de la entrevista correspondiente al primer ciclo, las preguntas básicas fueron las siguientes, tomando como referencia las propuestas de Mills, McGregor y te Riele (2015, p. 156) y Smyth y Robinson (2015, p. 223) y adaptándolas:

- a) *¿Cuál ha sido tu historia hasta venir a este centro?*
- b) *En todo este tiempo que has pasado en el centro, ¿Qué es lo que destacarías? ¿Qué ha sido lo más importante para ti? (y ¿por qué?)*
- c) *¿Cómo ves tu futuro para lo que queda de curso y cuando dejes el centro?*

En el caso de las entrevistas de confirmación, las preguntas básicas fueron las siguientes, contándose para realizarlas con un diagrama resultante del análisis inicial de los datos (disponible en la guía):

- 1. *Antes de nada, ¿algo que destacar de lo que ha ocurrido en el tiempo transcurrido de enero hasta ahora? ¿Qué ha sido lo más importante para ti? (y ¿por qué?)*
- 2. *Empezamos hablando de lo que hizo que quisierais venir al centro.*

41. Se hace notar que estas entrevistas fueron llevadas a cabo en los días en que se completaban las actuaciones de formación profesional ocupacional y tuvieron lugar algunas actividades programadas al efecto.

42. El presupuesto preveía la estancia de dos investigadores. Los gastos ocasionados por el tercer investigador fueron cubiertos por el equipo.

3. *Continuamos hablando acerca de lo que nos habéis dicho que hacía que quisierais continuar en el centro.*
4. *Y vamos a acabar hablando de lo que hubiera podido hacer que dejarais el centro (e incluso quisierais dejarlo).*

Las guías de entrevista completas están disponibles en los siguientes anexos: la que contiene el Anexo 3 corresponde al primer ciclo de entrevistas, mientras que la que contiene el Anexo 5 corresponde al segundo ciclo de entrevistas. Las entrevistas contaron también con protocolos orientativos de realización de las mismas, disponibles en los correspondientes anexos: el Anexo 4 contiene el protocolo para las entrevistas realizadas en el primer ciclo, mientras que el Anexo 6 contiene también el protocolo para las entrevistas realizadas en el segundo ciclo.

Todas las entrevistas fueron grabadas, con el consentimiento de los participantes. Asimismo, fueron transcritas íntegramente las correspondientes al primer ciclo y, por su carácter confirmatorio, fueron transcritas parcialmente las correspondientes al segundo ciclo.

Como en el caso de los grupos de discusión, el proyecto también preveía la eventual realización excepcional, a la conclusión del proceso, de algunas entrevistas confirmatorias y/o exploratorias adicionales en caso de que se considerasen necesarias, pero finalmente no ha sido llevada a cabo ninguna de estas. Asimismo, contemplaba la posibilidad de realizar entrevistas a través de medios electrónicos (en concreto, a través de correo electrónico), pero, debido a las dificultades manifestadas por un número significativo de alumnos para acceder a ordenadores con la conexión adecuada, se prescindió de ellas.

4.6. Análisis de datos

El proceso general seguido en el análisis de los datos recogidos⁴³ no ha diferido del habitual (Miles y Huberman, 1994):

- unos códigos han sido asignados a los datos recogidos, en este caso procedentes de los grupos de discusión y entrevistas realizadas;
- han ido siendo registradas observaciones, consideraciones y reflexiones relativas a datos o códigos que les han sido asignados;

43. Parte del mismo incardinado en el propio proceso de recogida de datos (por ejemplo, Bogdan y Biklen, 2007).

- este material ha sido clasificado y filtrado para identificar relaciones e incluso patrones, tales como temas, similitudes, diferencias, procesos o cambios.
- los patrones identificados han sido confrontados con nuevos datos para su confirmación y/o modificación;
- gradualmente se ha construido un conjunto delimitado de generalizaciones que permitan dar cuenta de las consistencias apreciables en los datos, y
- tales generalizaciones han sido confrontadas con un cuerpo de conocimiento que adopta normalmente la forma de constructos relacionados y teorías.

El análisis llevado a cabo de los datos tiene un carácter ecléctico. En primer lugar, se ha recurrido a la modalidad de análisis que caracteriza al enfoque de investigación cualitativa denominado *teoría fundamentada* (*grounded theory*), que confiere particular relevancia al análisis de los datos (Charmaz, 2011). Puede afirmarse que este se caracteriza por perseguir el desarrollo de una teoría (esto es, la comprensión general de algún fenómeno o realidad) a través del análisis de unos datos que van siendo recogidos de los participantes en distintas etapas (Willis, 2007, p. 306), razón por la cual estaría *fundamentada* en esos datos sobre lo que piensan, sienten o hacen esos participantes. Es también característico de este enfoque la continua interacción entre la recogida de datos, su análisis y la teoría perseguida: el investigador continuamente está contrastando los datos que va obteniendo con las ideas que van configurando esa teoría emergente, y el principal instrumento al que recurre para hacerlo es el análisis de esos datos. A su vez, este análisis es llevado a cabo básicamente a través de un conjunto de códigos que surgen de la interacción del investigador con los datos pero progresivamente van incorporando categorías con un mayor grado de abstracción, a la vez que precisión e incluso detalle en la codificación (por ejemplo, Cresswell, 2013).

Este tipo de análisis es el que ha sido aplicado a buena parte de los datos obtenidos de los alumnos a través de las entrevistas y los grupos de discusión (todos excepto aquellos a los que se ha aplicado un análisis narrativo, referidos a la trayectoria previa de los alumnos antes de acceder a la Escuela de la Construcción). Fue llevado a cabo con ayuda del programa ATLAS.ti, versión 7. Sus características y el proceso seguido son descritos a continuación:

- 1º. El análisis de los datos se inició con un análisis preliminar de los datos procedentes de los grupos de discusión con los alumnos, del cual resultaron un conjunto de categorías organizativas o temas generales (Maxwell, 2013) para su posterior incorporación a la entrevista a través de su guía correspondiente.

2º. Completado el primer ciclo de entrevistas con los alumnos, entre los investigadores se llevó a cabo un primer análisis de aquellas, siendo generado un sistema inicial de códigos y categorías⁴⁴ sustantivas (esto es, más descriptivas de los conceptos y creencias de los participantes y, por tanto, más cercanas a los datos disponibles) (Maxwell, 2013). Este sistema sería resultado de un doble proceso de codificación⁴⁵, siendo el primero la base sobre el que se asentara el segundo: a) codificación abierta, entendida como segmentación de los datos y asignación de etiquetas conceptuales claramente descriptivas (y, por tanto, estrechamente ligadas a los datos) a los segmentos considerados significativos, más la agrupación de los códigos resultantes similares en categorías, que, a su vez, son comparadas internamente y entre sí (Strauss, 1987; Corbin y Strauss, 1990; Maxwell, 2013); b) codificación axial⁴⁶, entendida de forma no restrictiva (Strauss y Corbin, 1998) sino más amplia, como el establecimiento de relaciones entre códigos y categorías, que, a su vez, contribuye al refinamiento de ambas (Corbin y Strauss, 2008; Benaquisto, 2008a). El sistema de códigos y categorías resultante de este proceso sería representado a través de un diagrama, adaptado para su utilización en el segundo ciclo de entrevistas con los alumnos y las entrevistas y grupo de discusión con personal educativo del centro, incorporándolo en las correspondientes guías (ver Anexos 5 y 8).

3º. Completadas estas entrevistas e incorporadas al análisis, fue obtenida una nueva versión del sistema de códigos y categorías. Este proceso, asimilable a lo que se ha denominado codificación selectiva o teórica (Benaquisto, 2008b; Saldaña, 2016), estuvo caracterizado por un mayor desarrollo (con un número total ligeramente superior de códigos y categorías, mayor diferenciación (esto es, mayor precisión, concreción y delimitación de códigos y categorías) y mayor estructuración (sobre todo, en el sentido de mayor presencia de categorías anidadas en categorías más amplias), incorporando, además, un número significativo de categorías teóricas o encuadrables en un marco teórico general suficientemente delimitado (Maxwell, 2013). En esta fase, los análisis de los datos fueron contrastados con planteamientos teóricos disponibles en la literatura, adoptándose así un enfoque al que Tracy (2013) se ha referido como

44. Entendidas estas como familias de códigos (Saldaña, 2016).

45. Haciendo uso de los comentarios ('*memos*') registrados, significativamente relevantes al adoptar este enfoque.

46. Considerada inicialmente por Strauss (1987) como un "aspecto esencial de la codificación abierta" (p. 32).

‘iterativo’, en el que la atención a los datos se alterna y combina con explicaciones, modelos y teorías provenientes de la literatura (y no se limita estrictamente a generar esas explicaciones teóricas exclusivamente a partir de los datos, lo que con frecuencia es asociado al enfoque de la teoría fundamentada). Esta contrastación entre datos y teoría externa fue también determinante de esta versión más elaborada del sistema de códigos y categorías.

- 4º. Una última revisión general de todo el material contribuyó a que fueran introducidas algunas modificaciones adicionales menores.

De otra parte, ha sido aplicado el *análisis narrativo* a los datos relativos a la trayectoria del alumno hasta acceder a la Escuela de la Construcción. Como indica Creswell (2013), este enfoque puede ser caracterizado tanto por el fenómeno que va a ser estudiado (a saber, una historia, como, por ejemplo, la historia de una enfermedad) como por los métodos de estudio utilizados (esto es, los métodos utilizados para estudiar historias como, por ejemplo, la anteriormente mencionada), entendiendo tales historias o narraciones como relatos que se dan de un suceso o acción o un conjunto de estos, conectados cronológicamente y que a menudo ponen de manifiesto cambios. En el caso de nuestro estudio, se recurrió específicamente a un método narrativo para indagar en la narrativa que ofreció cada alumno sobre su trayectoria hasta acceder al centro (excluyendo los detalles relativos al proceso de acceso a este). La información referida a todo ese proceso, obtenida en su mayor parte mediante las entrevistas correspondientes al primer ciclo⁴⁷, fue presentada en tal formato narrativo de forma natural (aunque a menudo de manera no plenamente lineal ni ininterrumpida) por la totalidad de los alumnos, en ocasiones con la ayuda y el estímulo de las preguntas planteadas al respecto por los investigadores principalmente en las entrevistas.

Pero la utilización de este enfoque para analizar esta información no estuvo justificada simplemente por el formato narrativo en que tendió a ser presentada por parte de los alumnos, sino porque su carácter narrativo se ponía también de manifiesto en la naturaleza idiosincrásica y personal de aquello a lo que estaba referida, al punto de que contribuía a presentar la identidad de cada uno (Creswell, 2013). En consecuencia, la codificación de esa información comenzó siguiendo un proceso similar al descrito anteriormente, pero recurriendo sólo a categorías am-

47. Esta información (referida a la trayectoria del alumno hasta acceder a la Escuela de la Construcción, excluyendo los detalles relativos al acceso a ella) fue completada con información recogida en las entrevistas realizadas en el segundo ciclo sólo en pocos casos, para aclarar o ampliar aquella sobre aspectos puntuales, siempre a solicitud de los investigadores.

plias referidas a etapas y ámbitos vitales, que permitieran dar cabida a información referida a tantas singularidades asociadas a cada situación personal.

Asimismo, esa información idiosincrásica y personal estuvo principalmente referida a un conjunto de sucesos críticos; esto es, sucesos o acaecimientos que, al menos para quien los cuenta, han tenido impacto o incidencia particularmente significativa en su vida (según ha tenido experiencia de ella) o aspectos relevantes de esta, a menudo en forma de cambios, cuyos efectos se prolongan e incluso se intensifican a través del tiempo (Webster y Mertova, 2007). Por consiguiente, se recurrió para el análisis de esta información a biogramas, que precisamente han sido utilizados en investigaciones con alumnos en riesgo de exclusión social y educativa en nuestro país (Rojas, Susinos y Calvo, 2013; Portela, Nieto y Toro, 2009). Esta técnica consiste, básicamente, en construir una representación textual y visual sumaria de los sucesos más relevantes acaecidos en la vida de una persona, combinados y ordenados cronológicamente, en la cual quedan plasmados la descripción que hace la persona de los sucesos en sí y las apreciaciones o valoraciones de que son objeto por parte de ella, incluyendo las repercusiones que les son atribuidas (Suárez-Ortega, 2012). Al tener un carácter sumario, estas representaciones permiten hacer comparaciones entre los informantes, pese a la singularidad de la trayectoria de cada uno. Puesto que los sucesos respecto de los que versan las historias ocurren en situaciones, lugares y entornos en los que cobran sentido, la investigación narrativa confiere una gran relevancia al contexto en esas historias (por ejemplo, Creswell, 2013). Así, pues, los biogramas utilizados diferenciaron también las descripciones de las circunstancias contextuales relevantes asociadas a los sucesos que fueran incorporados y las apreciaciones y valoraciones de que fueran objeto. Fueron contruidos los biogramas de todos los alumnos con los que se hizo la primera entrevista (el Anexo 7 incluye la plantilla utilizada).

A lo anterior hay que añadir que, globalmente, el sistema de códigos y categorías al completo parcialmente adopta un patrón general que puede considerarse articulado por una lógica narrativa, puesto que los alumnos se refieren a su trayectoria pasada (antes de acceder a la Escuela de la Construcción), al periodo vivido en este centro y a su futuro (antes y después de su permanencia allí en aquel curso 2015-2016). Esta perspectiva ha sido considerada relevante e incluso imprescindible para dar respuesta adecuada a los propósitos y cuestiones que guían este estudio, pero unos y otras están focalizados en las razones, motivos u otros condicionantes asociados que justifican, para los alumnos, su participación e implicación en la formación que el centro destina a ellos, y la relevancia de esa visión, si bien entenderlos implica entender sus conexiones con el pasado y sus conexiones con el futuro previsto.

Finalmente, también se ha recurrido a prácticas próximas al *análisis de contenido*, ya que, una vez disponible el sistema final de códigos y categorías, ha sido determinada a través de frecuencias la distribución de los mismos (Silverman, 2014).

4.7. Garantías de calidad

Hay múltiples propuestas de criterios para evaluar la calidad de una investigación de carácter cualitativo (Flick, 2007b). Aunque se han atribuido limitaciones a la aplicación de criterios tradicionales a esta metodología que suscitan reticencias hacia estos (ver, por ejemplo, Patton, 2015), son expuestas, a través de la siguiente tabla, un conjunto de medidas concretas adoptadas para el estudio aquí presentado, atendiendo a los criterios habituales y medidas de calidad aplicables a un estudio de caso, según la propuesta de Yin (2013). Ciertamente, tales medidas ponen de manifiesto limitaciones derivadas del carácter exploratorio del proyecto, pero también potencialidades del mismo.

CRITERIOS	MEDIDAS PROPUESTAS	ACTUACIONES
VALIDEZ DE CONSTRUCTO	Uso de múltiples fuentes de evidencia.	De acuerdo con lo previsto en el proyecto, se ha utilizado evidencia recogida, principalmente, a través de dos técnicas de recogida de datos: entrevistas individuales en profundidad y grupos de discusión. También de acuerdo con lo contemplado en el proyecto, se han recopilado datos sobre rendimiento e información (indirecta) sobre asistencia de los alumnos. Diferentes circunstancias aconsejaron en un estudio exploratorio como complementar estas técnicas con otras como el cuestionario o la observación directa.
	Establecer cadena de evidencia.	El informe ha sido estructurado y redactado para que sea accesible el proceso de investigación seguido desde la formulación de objetivos y cuestiones de investigación hasta sus conclusiones.
	Revisión del informe por parte de informantes clave.	El informe ha sido remitido a la Escuela de la Construcción para su revisión por parte de su Director y alguna de sus educadoras.

CRITERIOS	MEDIDAS PROPUESTAS	ACTUACIONES
VALIDEZ INTERNA	Ajuste de patrones.	No es claramente aplicable al estudio dado su carácter exploratorio, aunque los patrones conjeturados, siendo básicos y generales (Capítulo 1 del informe), presentan correspondencia con los identificados en el análisis.
	Generación de explicación.	No es claramente aplicable al estudio dado su carácter exploratorio, si bien este permite generar proposiciones hipotéticas para ser contrastadas en estudios posteriores (ver Yin, 2013, p. 148).
	Uso de explicaciones rivales.	No aplicable al estudio dado su carácter exploratorio, si bien puede dar lugar a proposiciones hipotéticas alternativas en futuros estudios.
	Uso de modelos lógicos.	No aplicable, pero permite conjeturar una secuencia de eventos para su posterior contrastación en estudios posteriores.
VALIDEZ EXTERNA	En estudios de caso único, uso adecuado de teoría.	El estudio es congruente con las propuestas teóricas revisadas y permite avanzar hacia su desarrollo.
	En estudios de casos múltiples, uso de lógica de replicación.	No aplicable.
FIABILIDAD	Uso de protocolo.	El estudio ha tenido un diseño emergente, aunque se actuado según el esquema recogido en el proyecto, el procedimiento seguido ha sido documentado con claridad y se han utilizado protocolos en la recogida de datos.
	Disponibilidad de base de datos.	No, si bien la información ha sido almacenada y codificada en Atlas.ti.

En el ámbito de la investigación cualitativa, la triangulación, entendida como una combinación de ángulos o perspectivas, es considerada una estrategia particularmente relevante para promover la calidad de la investigación (Flick, 2007b). Comprende el uso de diferentes métodos de recogida de información, pero va más allá de esta medida (Yin, 2013). Es común diferenciar las cuatro formas identificadas inicialmente por Denzin (1978): a) triangulación de datos,

o combinación de diferentes tipos de evidencia en diferentes lugares y momentos o con diferentes personas; b) triangulación metodológica, o combinación de diferentes procedimientos para generar datos (dentro de una misma categoría de métodos o entre categorías de métodos); c) triangulación de investigadores, o combinación de estos para mitigar sesgos individuales y d) triangulación teórica, o combinación de perspectivas teóricas e hipótesis. Inicialmente concebida como una estrategia de validación (esto es, para incrementar la validez de los resultados), hay acuerdo en considerar que contribuye a mejorar la comprensión de lo que se estudia.

Por su carácter heurístico, el estudio de caso aquí presentado, en sentido estricto, no combina distintas perspectivas teóricas ni distintas hipótesis como punto de partida. Pero, además de implicar de forma equilibrada a distintos investigadores en la recogida, análisis e interpretación de los datos, recurre a distintos datos obtenidos de diferentes personas en diferentes momentos y a diferentes métodos para generarlos. Más aún, el proyecto aprobado contemplaba las siguientes previsiones específicas de triangulación:

- Recopilar datos relativos a la asistencia y el rendimiento de los alumnos participantes, lo que se llevó a cabo una vez iniciado el nuevo curso.
- Recoger información, a través de entrevistas semi-estructuradas, de una muestra del personal educativo del centro y su Director a fin de contrastar y, en su caso, confirmar la información obtenida de los alumnos (en grupo e individualmente, en diferentes momentos y a través de dos técnicas). Esta medida se concretó en la realización de un grupo de discusión con los monitores de formación (en el que, como se ha anticipado, uno de los ocho estuvo ausente) y tres entrevistas individuales en profundidad con las tres educadoras asignadas a la Actuación 3, que fueron objeto de grabación con el correspondiente consentimiento y transcritos íntegramente⁴⁸. Las guías y protocolos utilizados están incorporados en los Anexos 8 y 9, respectivamente.

Por lo demás, el proyecto incluía entre sus previsiones medidas para la evaluación del estudio, realizada a cabo tanto en el curso de su desarrollo como a su conclusión, de las que se dan detalles en el último capítulo.

48. Recuérdese que la entrevista con el Director se llevó a cabo al inicio del desarrollo del proyecto (en la visita inicial).

4.8. Garantías éticas

Se ha adoptado un conjunto de salvaguardas con relación a los informantes, el centro al que están vinculados y la entidad financiadora del proyecto de investigación, para atender sus derechos y para el cumplimiento efectivo de los compromisos y obligaciones adquiridos con ellos.

Con relación a los informantes, esas salvaguardas están referidas a lo que en la literatura especializada relativa a investigación cualitativa suele considerarse central (Wile, 2013; Guest, Namey y Mitchell, 2013; Doyle y Buckley, 2016), incluidos algunos aspectos particularmente relevantes en los estudios de caso (por ejemplo, Simons, 2009; Yin, 2014). El proyecto aprobado incluía expresamente las siguientes: “...se adquiere el compromiso de garantizar la confidencialidad de la información y el anonimato de los informantes durante todo el proceso y a su conclusión. Asimismo, se adquiere el compromiso de garantizar el pleno respeto a la voluntad de todos los participantes”. Seguidamente se describe su concreción.

Consentimiento informado a participar en el estudio. Este consentimiento ha tenido carácter explícito en todos los casos. En el caso de los alumnos, este fue expresado a través de la firma de un documento a través del que se declaraba aceptar participar en el estudio habiendo sido informado sobre el mismo y recibiendo garantía de anonimato y confidencialidad respecto de la información que por su parte fuera proporcionada⁴⁹. A solicitud explícita por parte de los investigadores, ese consentimiento iba siendo renovado verbalmente o por asentimiento para la participación en las entrevistas y grupos de discusión, tras ofrecer aquellos las alternativas de participar o no en ellos. Para evitar posibles repercusiones negativas (Doyle y Buckley, 2017), fue explicado el sentido de solicitar su consentimiento explícito en la forma en que se hacía. Con antelación, fueron informados acerca de los siguientes aspectos:

- a) Se proporcionó información sobre las características básicas del proyecto, incluyendo sus objetivos, implicaciones (incluyendo potenciales ventajas y beneficios del mismo) y razones que justificaban su selección como informantes, con un lenguaje considerado suficientemente asequible y, en todo caso, transmitiendo la disponibilidad para aclarar cualquier duda o ampliar la información. Fue aportada en un primer momento por per-

49. En dicho documento constaba lo siguiente: “*Acepto participar en el estudio LA REINCORPORACIÓN FORMATIVA EN LA ESCUELA DE LA CONSTRUCCIÓN DE CEUTA DESDE LA PERSPECTIVA DE SUS ESTUDIANTES: UN ESTUDIO DE CASO PARA LA IDENTIFICACIÓN DE BUENAS PRÁCTICAS, habiendo sido informado sobre el mismo y recibiendo garantía de anonimato y confidencialidad de la información que proporcione*”.

sonal educativo del centro, en forma más general, y a continuación por los propios investigadores, en forma más precisa y detallada antes del inicio de los grupos de discusión y a modo de recordatorio más sucinto antes del inicio de cada entrevista.

- b) Por parte de los investigadores también se proporcionó a los alumnos información acerca del grupo de discusión o entrevista que fuera a tener lugar.
- c) Los investigadores se presentaron, proporcionando información acerca de sí mismos.

Se ha tenido presente que los alumnos son todos mayores de edad y que no hay evidencia de que estén en situación de vulnerabilidad con relación a la investigación; esto es, tienen capacidad legal para dar su consentimiento a participar, tienen capacidad para decidir libremente y tienen conocimiento suficiente para tomar las correspondientes decisiones, para lo cual han de disponer de la información precisa (por ejemplo, Loue, 2002). En el caso del personal educativo del centro, el consentimiento fue expresado verbalmente con antelación a las entrevistas o grupo de discusión mantenidos con ellos y en el inicio mismo de estas. La información recibida sobre el proyecto fue canalizada a través de las actuaciones llevadas a cabo a este respecto hacia el centro, que se detallan más abajo. En cambio, la información sobre la entrevista o grupo de discusión fue presentada antes de su inicio. Por lo demás, fueron atendidas todas las demandas de información planteadas por cualquier informante.

Confidencialidad y anonimato. Ambas condiciones fueron presentadas y explicadas por los investigadores a los informantes (de forma mucho más precisa en el caso de los alumnos del centro), como ponen de manifiesto los protocolos utilizados para la presentación de los grupos de discusión y las entrevistas a los mismos. Asimismo, los investigadores adquirieron expresamente el compromiso inexcusable de garantizar su cumplimiento, verbalmente y, en el caso de los alumnos, también por escrito a través del documento para expresar el consentimiento de participación. A este respecto, son destacadas las medidas concretas puestas en práctica al desarrollarse las entrevistas y los grupos de discusión:

- Se dejó constancia verbal del compromiso de restringir a los miembros del equipo investigador el acceso a la totalidad de los datos y la custodia de los mismos, pudiéndose sólo hacer públicas aquellas informaciones (incluidos fragmentos literales) relevantes para el logro de los objetivos del estudio (en este caso, con la limitación indicada a continuación).

- Respecto a aspectos que, pese a su potencial interés, pudiesen constituir o ser percibidos como amenaza de intromisión a su intimidad o vulneración de la misma, bien se renunció a indagar sobre algunos de ellos (en particular, creencias religiosas o políticas, adscripción étnica y zona de residencia en Ceuta) o bien se solicitaba autorización para abordarlos, dejando constancia que tenía plena libertad para declinar, salvo que el informante hablara espontáneamente de ellos, lo cual ocurrió en escasas ocasiones.
- Reiteradamente se dejó constancia verbal del compromiso inexcusable de no revelar fuera del equipo investigador la identidad de los informantes y de garantizar la imposibilidad de asociar la información que, en su caso, se hiciera pública con el informante que la hubiera proporcionado, lo que excluye hacer pública información que, aun siendo anónima, permita la identificación de aquel.

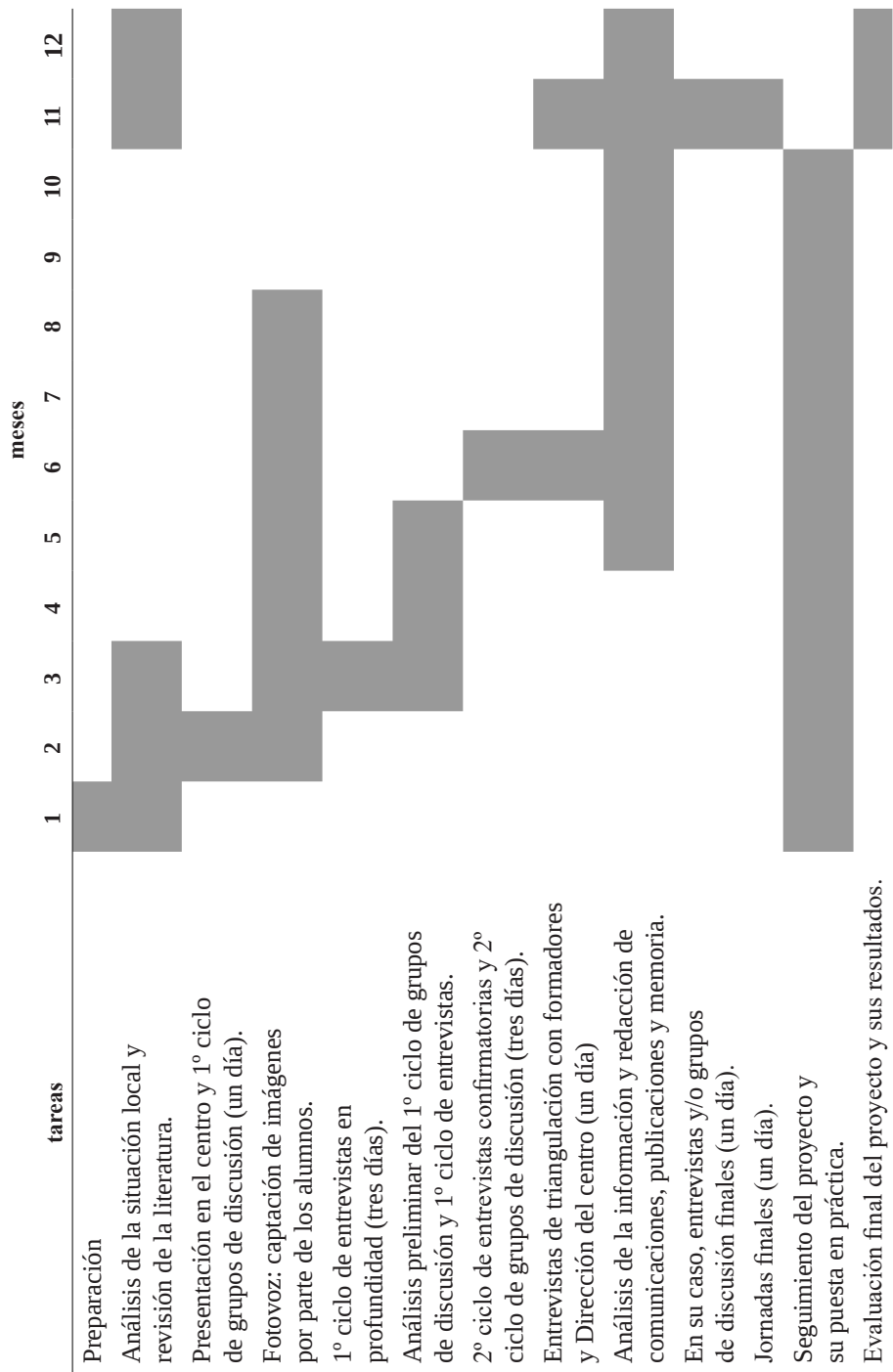
A lo anterior hay que añadir que se renunció, por acuerdo con el centro, a acceder de modo directo a informaciones incluidas en los expedientes de los alumnos, a fin de no incurrir en riesgo de ocasionar menoscabo alguno a la confianza depositada por los alumnos en su personal.

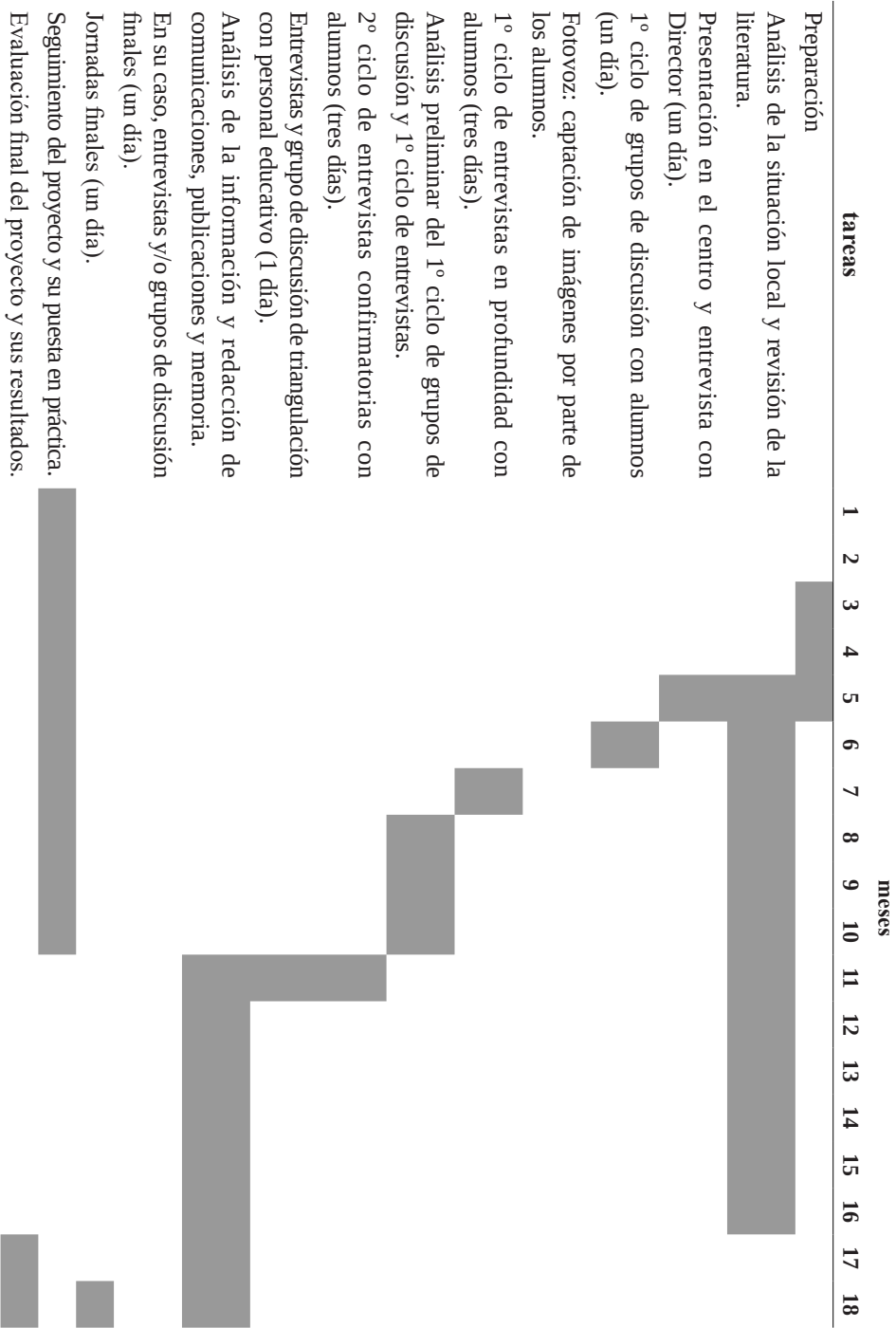
Con relación al centro, el equipo investigador facilitó a este un extracto del proyecto de investigación aprobado tras conocerse su selección, preparado expresamente para su información (disponible en http://eventos.um.es/event_detail/7591/sections/5721/el-proyecto-de-investigacion.html). Además, transmitió la disponibilidad del equipo de investigación para aclarar o ampliar su contenido en cualquier momento. Por otro lado, facilitó información previa acerca de las cuestiones que serían planteadas en los grupos de discusión y entrevistas, y transmitió su disponibilidad para recibir sugerencias o cualquier otro tipo de consideraciones sobre los mismos. El centro autorizó expresamente el proceso de recogida de datos, e incluso colaboró en él, principalmente facilitando la infraestructura para su realización y contribuyendo a su organización.

Con relación a la entidad financiadora, se ha proporcionado a la misma información sucinta sobre el desarrollo del proyecto y sobre cualquier incidencia considerada relevante. Asimismo, se ha dado cumplimiento a las condiciones incluidas en la convocatoria y las estipulaciones contenidas en el contrato celebrado con ella.

4.9. Temporalización

La temporalización prevista en el proyecto aprobado fue la siguiente:





Con fecha de 11 de mayo de 2016 fue comunicada la solicitud de prórroga del proyecto por seis meses al Instituto de Estudios Ceutíes (anticipada previamente el 6 de octubre de 2015), aduciendo los siguientes motivos: retraso en la firma del contrato por parte de la universidad a la pertenecen los miembros del equipo investigador; inicio de las actividades en la Escuela de la Construcción más tardío de lo inicialmente previsto, y retraso en la temporalización del segundo ciclo de entrevistas por coincidencias con el calendario de clases de algunos miembros del equipo debidas a cambios en la asignación de docencia en la universidad. La comunicación con la aceptación de dicha prórroga fue recibida el 17 de mayo de 2016

La temporalización resultante ha sido la que aparece en el cuadro de la página 106.

CAPÍTULO 5

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

5.1. Introducción

Los resultados son presentados siguiendo la siguiente secuencia:

- Primero serán presentados los datos referidos a la trayectoria previa de los alumnos que se va a seguir, principalmente para explorar su influencia en el acceso a la Escuela de la Construcción e incluso la continuidad en ella, aunque también para contrastar las razones que, a juicio de los alumnos, han justificado esa trayectoria y las que han justificado el acceso y la continuidad en dicho centro (o su intención o expectativa de interrumpirla) (a este último respecto, véase el objetivo 1.4 en particular).
- A continuación, serán presentados, en este orden, los datos referidos a las razones y motivaciones que inducen a los alumnos a acceder al correspondiente curso en la Escuela de la Construcción y las que les inducen a permanecer en ella (incluso tras la finalización del curso). También es presentada información acerca de aspectos que, desde la perspectiva de los alumnos, pudieran obstaculizar esa permanencia o incluso conllevar el abandono del centro.
- Finalmente, serán presentados datos referidos específicamente a aspiraciones y expectativas de futuro de los alumnos, para comprender su congruencia con las razones aducidas para reanudar la formación.

En cuanto al formato de presentación utilizado, es destacado lo siguiente:

- Son diferenciados ámbitos relevantes que permiten agrupar la información proporcionada. Así, la información relativa a la trayectoria previa de los alumnos ha sido agrupada según corresponda a la trayectoria educativa de los alumnos y al contexto de la misma (contexto familiar, contexto económico, situación laboral, situación personal). Asimismo,

la información relativa a las razones para acceder y permanecer en el centro ha sido agrupada según correspondan a la formación y el centro donde es proporcionada o a otros aspectos relevantes (situación laboral, económica, familiar o interpersonal).

- Los datos son presentados a través de una descripción narrativa acompañada de citas literales ilustrativas. Las citas utilizadas provienen de las entrevistas realizadas. Como se indicó en el capítulo anterior, los grupos de discusión fueron utilizados para una primera aproximación y, en particular, para el diseño de la entrevista. En todo caso, la información proporcionada en ellos es coincidente con la proporcionada en las entrevistas, aunque esta ha permitido ilustrar con mayor fidelidad lo que se indica en la descripción narrativa, por lo que se ha recurrido prioritariamente a ellas.
- Los datos serán presentados poniendo de relieve las concomitancias y diferencias entre los alumnos en situación de abandono educativo temprano antes de acceder a la Escuela de la Construcción y los alumnos que no estaban en esa situación al acceder a la Escuela de la Construcción (a los que se continuará haciendo referencia como ‘alumnos AET’ y ‘alumnos NO AET’, respectivamente). Cuando sea relevante, se incluirá información proporcionada por el personal educativo en las entrevistas para triangulación mantenidas con ellos (habitualmente, tras hacer referencia a los resultados obtenidos con los alumnos AET, que constituyen el foco prioritario de atención).

5.2. La trayectoria previa de los alumnos

a) Experiencias durante la etapa de Educación Secundaria Obligatoria

Dentro del conjunto de alumnos AET (veintinueve alumnos), trece de ellos completaron la etapa de enseñanza obligatoria obteniendo el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, pero son más (dieciséis alumnos) los que no completaron en su momento esta etapa y, en consecuencia, no estaban en el momento de acceder a la Escuela de la Construcción en posesión del título oficial correspondiente ni, por supuesto, de ningún otro más avanzado dentro del sistema educativo. Pero, asimismo, algunos de los alumnos NO AET ponen también de relieve al ser entrevistados situaciones similares a las planteadas por aquellos, por lo que también se hará referencia a ellas ocasionalmente.

En general, los alumnos no señalan situaciones destacables acaecidas durante el período de Educación Infantil y de Educación Primaria; quienes lo hacen (cinco alumnos), describen situaciones en que prácticamente no había ningún problema relevante e incluso todo marchaba relativamente bien. Los problemas y fracasos comienzan a aducirse en la siguiente etapa. Prácticamente en todos los casos, los problemas comienzan a producirse durante su tránsito a la Educación Secundaria Obligatoria (en lo sucesivo, ESO); a veces en los dos primeros cursos (siete casos), a veces algo más tarde (en el tercer curso, cinco alumnos o, en cuarto curso, cuatro alumnos), y se manifiestan en los suspensos y la repetición de cursos. Existe, pues, una notable concordancia en un historial de repeticiones durante la ESO, incluyendo a los alumnos que serán incorporados a Programas de Cualificación Profesional Inicial (en lo sucesivo, PCPI) como medida extraordinaria orientada a completar con éxito la etapa.

En algunos de los casos (once de los dieciséis que no titularon en esta etapa), la repetición de curso, sin éxito alguno, también precedió al abandono de los estudios de Educación Secundaria Obligatoria y, por ende, el sistema educativo:

En el instituto dejé los estudios; no terminé la ESO; lo dejé en cuarto.

No terminé la ESO; en el segundo trimestre me fui.

En otros casos, la repetición de cursos precederá al acceso a un PCPI, como medida de segunda oportunidad a la que no todos tendrán acceso. No obstante, tampoco esta medida beneficiará a todos por igual. De los veintinueve alumnos AET entrevistados, diez manifestaron haber cursado un PCPI, pero únicamente seis (de los trece casos AET que titularían en esta etapa) habrían logrado revertir la situación, completando finalmente con éxito esta etapa y obteniendo el correspondiente título. Un caso de los alumnos NO AET, también tituló tras abandonar el instituto y realizar varios PCPI.

Me mandaron a un PCPI, terminé el módulo obligatorio y subí al voluntario que terminaría algún tiempo después.

Me dije a mí mismo que lo voy a sacar sí o sí. Y ya está.

[El PCPI] me sirvió de mucho..., en el centro tenías más facilidades..., los profesores se interesaban e insistían mucho... Estoy muy contenta por haber aprovechado esa oportunidad.

El resto no lo lograría.

Fallé, aquello se me puso cuesta arriba y ya está.

La verdad es que no estudié mucho... con tanto tiempo de estar sentado, no tenía ganas de estudiar. Me faltó acabar, [tras cuatro años] lo dejé en segundo.

De un lado, se infiere que el PCPI representó un nuevo cambio de tendencia que, a tenor de los datos declarados, sí pudieron aprovechar al menos seis alumnos que participaron en estos programas, aunque, en ocasiones, con resultados limitados, como ejemplifican las citas siguientes:

Yo quería hacer el PCPI porque era una ayuda, te daban más ayuda y tal, pero a mí eso me lo denegaron y abandoné.

Me mandaron a un PCPI, terminé el módulo obligatorio y subí al voluntario, pero el modulo voluntario no lo terminé.

De otro lado, es más común destacar la ESO y/o el nuevo escenario escolar (esto es, el instituto) en su trayectoria y valorar su tránsito a este nuevo contexto como una experiencia negativa o problemática, en términos globales. Los siguientes ejemplos pueden servir para ilustrar las percepciones y sensaciones transmitidas por algunos alumnos:

Yo no sé lo que me pasó. Me cogí un desinterés, que no sé... se me quitaban totalmente las ganas.

En el instituto no hacía nada; era el típico niño que iba al instituto se esperaba a las cinco o seis horas que había de clase y se iba para la casa..., no tenía ninguna motivación ni nada.

Las repercusiones en la vida y el historial académico de los alumnos pueden sintetizarse en un efecto de *desmotivación* y *desafección* de los alumnos hacia el estudio y su aprendizaje académico. Las declaraciones de los alumnos entrevistados nos pueden ayudar a comprender con mayor claridad qué circunstancias están en la base de la situación resultante o explican esta, las cuales, en la mayoría de los casos no son únicas y comunes para todos, sino múltiples y diversas. Así, nos encontramos a veces con explicaciones que hacen referencia a cambios acaecidos en su situación en ese periodo de su trayectoria (los cuales ocurren también puntualmente en casos de alumnos NO AET), frente a los cuales cabría colocar su falta de adaptación o ajuste a los mismos con una respuesta suficientemente satisfactoria:

La reincorporación formativa en la *Escuela de la Construcción* de Ceuta

Factores aducidos	AET Frecuencia	NO AET Frecuencia	Ejemplos
Familia de referencia	10/29	1/10	<i>Porque mi padre estaba en la cárcel... y luego, lo único que hacía era pasar de mí y yo ver cosas malas nada más, no podía seguir.</i> <i>Porque mi madre se puso mala. Y estuve con ella fuera con lo de la quimioterapia.</i> <i>Estaba en un Centro de Menores. Veía a la gente con su familia y eso es lo que me fue muy duro.</i> <i>Faltaba a clase por buscar trabajo porque en casa siempre habían problemas económicos.</i> <i>Hasta los 18 o 19 ni estudiaba ni trabajaba ni hacía nada, hacía el vago... hasta que me casé y tuve a mi hija.</i>
Paternidad / maternidad	3/29	1/10	<i>Me quedé embarazada. Aquello se me puso cuesta arriba y lo dejé, ya está.</i> <i>Mi niño tiene ya 4 años. Y estoy con mi novia, ella también tiene un niño. Cuando ella está trabajando me los quedo yo, y no puedo sacarme la ESO por las tardes porque ahora mismo ella está trabajando.</i>
Entorno social y grupo de compañeros en clase	9/29	1/10	<i>En el instituto al ser más chico no sabía lo que hacía, te daba igual todo... Y después he desperdiciado eso porirme con los compañeros... Y también, por el barrio en el que vivo, El Príncipe, y allí se ven cosas.</i> <i>Cuando ya pasamos al edificio grande, ya hay gente más mayor, hay malas influencias y tal, y eso es lo que me pasó. Me junté con malas personas. Menos mal que no caí en droga ni nada de eso.</i> <i>Pero en el instituto, entraba un montón gente y los profesores allí explicando y explicando y nosotras allí.</i>
Centro educativo, profesores y enseñanza	8/29	1/10	<i>Los profesores pasaban.</i> <i>Había más teoría y eso no interesa.</i>

En efecto, a menudo lo que los alumnos AET (y, puntualmente, algunos alumnos NO AET) aducen como explicaciones son cambios operados en sí mismos, que impiden o dificultan su adaptación a las nuevas situaciones que afrontaban en la educación obligatoria. En estos casos, pues, el patrón explicativo más concurrente consistiría en que aquello que motiva la experiencia problemática o negativa acaba estando, pues, en los propios alumnos:

Factores aducidos	AET Frecuencia	NO A0ET Frecuencia	Ejemplos
Madurez psicológica	11/29	3/10	<i>Yo también de joven era tonto..., estaba perdido.</i> <i>En el instituto, al ser más chico, no sabía lo que hacía, te daba igual todo. No seguí porque fui tonto, la verdad... Y ahora con 19 años ya te das cuenta de eso.</i> <i>Como estaba en la edad del pavo no me interesaba estudiar.</i>
Conducta desajustada	9/29	4/10	<i>Muchas expulsiones..., en el reformatorio no llegué a reformarme al 100 % pero empecé asumir más metas, a quitarme de las malas influencias y las malas consecuencias que tenía antes.</i> <i>En verdad no me gustaba estudiar. Yo era una niña muy rebelde...</i> <i>Me iban a echar...la liaba mucho, se me iba la pinza..., me tenían miedo y todo.</i>
Conductas de riesgo	6/29	0/10	<i>Cuando mi padre entró en la cárcel me perdí, porque yo también entre con él.</i> <i>Me metía de todo, con 15 ó 16 años.</i> <i>Ahí cogí mi rumbo..., se me fue la cabeza, empecé a fumar. Total, la mala vida. Y ese camino me llevaba mucho a la droga.</i>

En el caso de los alumnos entrevistados que destacan varios factores o circunstancias concurrentes como explicativas de una experiencia problemática y negativa son en su mayoría alumnos con AET que terminarían abandonando los estudios de educación obligatoria sin titular. La confluencia de varios factores,

extrínsecos y/o intrínsecos, acabaría provocando una situación de desmotivación intensa y persistente en no pocos de los alumnos, lo que se reflejaría en un historial más o menos prolongado de desafección o inactividad, de expulsiones, de absentismo que finalizaría con el abandono de la ESO sin completarla. Un grupo de estos alumnos hacen explícitos en sus manifestaciones sentimientos de auto-inculpación y arrepentimiento por no haber sabido o sido capaces de aprovechar aquella oportunidad. Así lo explican algunos de ellos:

Y me siento decepcionado conmigo mismo, la única culpa se me tiene que echar a mí, porque si hubiera estudiado ahora no estaría aquí, no habría venido a este centro. Hubiera sacado mi Bachiller, estaría estudiando alguna carrera.

Podía haber llegado a más, a estudiar más. Ese es el único punto que me duele un poco... Y me siento decepcionado conmigo mismo, la única culpa se me tiene que echar a mí... Porque yo sé que si hubiera querido hubiera acabado mi ESO, mi Bachiller, hubiera llegado lejos si hubiera querido.

En efecto, en estas ocasiones, estos alumnos tienden a identificar en sí mismos las causas de su fracaso y se responsabilizan del mismo. Algunos de ellos, expresarían, asimismo, su deseo o su expectativa de restaurar en un futuro inmediato aquellos estudios que abandonaron en el pasado.

En el caso de los alumnos AET que finalmente titularon al final de la ESO, los episodios de abandono fueron transitorios. Los cambios en el contexto educativo y socio-familiar demandaron de los alumnos una reacción inmediata, pero con el tiempo lograron restaurar la situación inicial o revertirla. Algo similar ocurre en el subgrupo de alumnos NO AET: son la mitad los alumnos a los que fue bien y los que experimentaron vivencias negativas y problemas (tres alumnos) fueron capaces de restaurar la situación por ellos mismos y con el apoyo de familias o profesores.

En cuanto al subconjunto de alumnos jóvenes NO AET (diez alumnos), algunos de los entrevistados no hicieron referencia a la etapa de educación obligatoria ni, por supuesto, destacaron valoraciones positivas ni negativas entre sus experiencias en ese tramo de su trayectoria. En términos comparativos y globales, es más frecuente en este subgrupo que los alumnos no destaquen problemas y les haya ido “bien”. Y, aunque en menor número, otros casos, en cambio, sí aluden a circunstancias externas y/o internas coincidentes con algunas de las señalados por los alumnos del sub-grupo anterior, como se puede apreciar en las tablas expuesta anteriormente.

b) Experiencias durante la etapa correspondiente a la educación post-obligatoria

En relación con el subconjunto de alumnos jóvenes NO AET, su tránsito por la educación post-obligatoria dentro del sistema educativo en términos de acreditación académica incluye los siguientes resultados en lo que se refiere a la titulación oficial más avanzada que ha sido alcanzada:

Titulación	Número
Técnico	5/10
Técnico Superior	1/10
Bachiller	4/10

En cuanto al subconjunto de alumnos AET, ninguno de los veintinueve casos, incluyendo los que obtuvieron el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria llega a obtener un título más avanzado en el momento de acceder a la Escuela de la Construcción en el curso 2015-16 y realizar las entrevistas.

De cualquier forma, ¿qué ocurrió después de la etapa de la educación obligatoria hasta el momento presente? ¿qué experiencias educativas o formativas destacan nuestros alumnos dentro del sistema educativo o desligadas del mismo? ¿cómo las vivieron y qué repercusiones tuvieron según su perspectiva? Las siguientes tablas nos ofrecen sintetizada la información declarada por los alumnos AET y NO AET que fueron entrevistados.

Entre los alumnos AET, los más jóvenes presentan una trayectoria posterior a la educación obligatoria más corta (especialmente, cuando en esta se ha producido la repetición de curso) y, en algunos casos concretos, el acceso a la Escuela de la Construcción ha sido su experiencia más reciente desde la finalización o abandono de la ESO. Aunque tanto las trayectorias como las circunstancias individuales son diferentes en cada caso, pueden ser, entre las que a veces se producen solapamientos: por un lado, la que corresponde a los alumnos jóvenes que han mantenido una trayectoria educativa ligada al sistema educativo y, por otro, la que corresponde a quienes han optado por una trayectoria formativa desligada del mismo, centrada en realizar formación ocupacional o en empresas. Atendiendo a lo manifestado por los alumnos, menos frecuentes han sido bien la situación de empleo, aun cuando éste fuera temporal y esporádico, o bien la situación de inactividad muy prolongada hasta el acceso a la Escuela de la Construcción.

Actividad realizada durante la etapa correspondiente a la formación post-obligatoria	AET Frecuencia
Estar compaginando estudios para obtener título de GESO (Educación de Adultos)	4/29
Estar compaginando estudios de FP de Grado Medio sin concluir	3/29
Estar compaginando estudios de Bachillerato sin concluir	3/29
Interrumpir obtención del título de GESO (por acceso a Escuela de la Construcción)	3/29
Abandonar o interrumpir FP de Grado Medio	3/29
Abandonar o interrumpir Bachillerato	3/29
Haber realizado uno o varios cursos formativos (en empresas, ocupacional, etc.)	10/29
Haber interrumpido o abandonado cursos	2/29
Haber realizado curso del Polifuncional-Equal como paso previo al acceso	15/29
Haber realizado otros cursos en la Escuela de la Construcción, completados o no	3/29
Estar compaginando en el presente curso formativo (INEM...)	1/29
Haber estado inactivo mucho tiempo	7/29
Haber buscado activamente empleo	1/29
Haber trabajado esporádicamente	4/29
Estar trabajando a tiempo parcial	2/29
Otras actividades no remuneradas (voluntariado)	1/29

Entre quienes siguieron cursando enseñanzas comprendidas en la educación post-obligatoria dentro del sistema educativo, están, naturalmente, aquellos que titularon al finalizar la ESO. En once de los trece casos que estaban en esa situación, se optó bien por continuar estudios bien en Bachillerato (seis alumnos), o bien en Formación Profesional de Grado Medio (cinco alumnos), aunque prácticamente la mitad de ellos los acabarían abandonando o interrumpiendo uno y/u otro (por desmotivación, por trabajo, por circunstancias familiares, etc.), mientras que el

resto corresponde a los casos que en el momento presente están compaginando esos estudios con el curso en la Escuela de la Construcción:

[Tras abandonar Bachillerato en 2º]... era más exigente, no me motivaba porque en ese momento no era lo suficiente madura como para comprender la importancia que tenía, al siguiente año me puse a hacer un Grado Medio, que me fue muy bien, terminé el primer año. Pero al siguiente me salió un trabajo y tuve que dejar los estudios. Este año [estando en la Escuela de la Construcción por las mañanas] retomé otra vez las clases por las tardes y ahora estoy estudiando segundo.

Empecé a hacer el grado medio, lo aprobé y ahora estoy haciendo segundo estudiando aquí. Estoy haciéndolo a día de hoy a distancia. Me queda una asignatura que es la que intento aprobar y que me den el título.

En otros casos que no tuvieron éxito en la etapa anterior, las circunstancias externas y/o internas y el propio paso del tiempo, despertarán el interés por obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria⁵⁰. Para quienes buscaron participar en actividades educativas o formativas desarrolladas fuera del sistema educativo será común ir realizando a lo largo del tiempo varios y diversos cursos (*lo que salga,...a lo que te llamen*) ofertados por entidades del ámbito ocupacional (INEM, empresas) saliendo de uno e incorporándose a otro y alternando periodos transitorios de inactividad hasta acceder a la Escuela de la Construcción:

Porque si no tienes el graduado, por lo menos tener un buen currículum, estar bien formado, que tengas una buena titulación de qué es lo que sabes hacer.

La frecuencia más elevada corresponde a alumnos que declaran haberse inscrito o haber realizado el curso en el Centro EQUAL (quince alumnos) antes de acceder a la Escuela de la Construcción. Esta experiencia, por lo demás, suele ser muy bien valorada:

Al ir a ese curso tienes mucha ayuda, de psicólogos, de gente que te apoya, que te intenta buscar trabajo. Y te relacionas, conoces gente, estudias algo que no sabías.

Gracias al apoyo que recibí [en Centro Equal] descubrí que me gusta ayudar a la gente. Siempre estaba desanimado, siempre estaba escuchando que no podía... Hasta que entré ahí.

50. Estos son estudios que algunos alumnos están compaginando al hacer el curso en la Escuela de la Construcción, mientras que, como se verá más adelante, otros aspiran a reanudarlos en un futuro más o menos próximo.

Aunque predomine en este periodo una actividad en la que se van sucediendo situaciones de estudio, formación y trabajo ocasional, alternándose con momentos de inactividad, no resulta raro que algunos alumnos (siete alumnos) destaquen haber pasado un tiempo relativamente prolongado de inactividad:

Salí de mi instituto sin nada, me quedé cuatro años sin hacer nada, sin estudios, sin nada.

Me tiré un año sabático, sin hacer nada.

Con relación a los alumnos NO AET, podemos observar, en la siguiente tabla, la información sintética acerca de sus experiencias en el tramo correspondiente a la educación post-obligatoria.

Actividad realizada durante la etapa correspondiente a la formación post-obligatoria	NO AET Frecuencia
Completa el Bachillerato	5/10
Completa un ciclo formativo de FP de Grado Medio	4/10
Completa dos ciclos formativos de FP de Grado Medio	1/10
Completa un ciclo formativo de FP de Grado Superior	1/10
Abandona o interrumpe estudios de FPG Superior por oferta de trabajo o por curso	2/10
Abandona o interrumpe estudios de FP de Grado Medio	1/10
Haber realizado uno o varios cursos formativos (INEM, Ayuntamiento, Sindicatos)	2/10
Haber preparado oposiciones a convocatorias públicas sin éxito o con abandono	2/10
Haber realizado curso del Centro Equal como paso previo al acceso	1/10
Estar compaginando en el presente otra actividad educativa o formativa (selectividad)	1/10
Haber estado inactivo (un año)	2/10
Haber buscado activamente empleo (INEM, bolsas de trabajo, enviar currículum)	2/10

Como vemos, los estudios reglados de Bachillerato y de Formación Profesional de Grado Medio han sido los más cursados y, si bien el apoyo de la familia

a seguir estudiando y evitar la inactividad está presente, los cursos formativos tendrán en un momento prioridad frente a los estudios reglados, aunque se mantenga la aspiración de retomarlos cuando las circunstancias (inactividad) lo hagan aconsejable.

5.3. El acceso a la Escuela de la Construcción: ¿por qué?

a) La formación a la que se va a acceder

Un número considerable de alumnos AET (veintiún alumnos entre veintinueve) recurren a la formación o a características de esta (excluyendo la acreditación) para justificar su acceso al curso en la Escuela de la Construcción. A este respecto, hay alumnos (nueve) que justifican el acceso al curso indicando que este les proporcionaría una formación, ampliando o completando la adquirida (más el correspondiente currículum) y, en algún caso, también reconociendo las carencias identificadas en esta:

Tener un curriculum bien hecho, estar bien formado.

Poder formarme más.

No tenía formación...

Hay más alumnos (quince) que destacan el aprendizaje o la adquisición de unos conocimientos específicos como razón para acceder al curso. En ciertas ocasiones, lo destacado es, más bien, el hecho de aprender algo y, en otras ocasiones, lo que se destaca son, más bien, unos aprendizajes específicos, que llegan a ser vinculados a su utilidad o incluso al desempeño de alguna ocupación.

La verdad es que yo me quería venir desde el principio porque quería aprender cosas.

...para aprender cosas útiles y echar una mano en casa.

...conoces un oficio, te enseñan un oficio nuevo que no sabías.

...tener un conocimiento de comercio, que, además, es lo que he venido yo aquí a estudiar.

Seis de los diecisiete alumnos anteriores combinaron ambos tipos de justificaciones.

Esto sería congruente con los datos recogidos en las entrevistas y grupo de discusión de triangulación realizados con el personal educativo del centro. Los monitores están de acuerdo en que podrían existir como dos grupos diferenciados

de alumnos atendiendo a las razones que los llevan a acceder a la Escuela de la Construcción: los que vienen porque realmente quieren aprender, y los que vienen por otras razones diversas. Por su parte, las educadoras consideran que el aprendizaje puede tener cierta incidencia en las razones que inducen a los alumnos a acceder al centro.

Para acceder al curso, bastantes menos alumnos han aducido el interés general suscitado por aquel (no siempre en combinación con las justificaciones anteriores) (seis alumnos) y, aún en menor medida, su carácter práctico (tres alumnos) y su duración (tres alumnos):

Me gustó [el curso]; [El curso] me interesó.

... me gusta hacer algo... práctico.

...cuanto más duración tenga el curso mejor.

Sin embargo, también es aducido por un número considerable de estos alumnos (dieciocho) la acreditación asociada al curso (lo cual, en ocasiones, se asocia a la duración de este):

Es para hacer algo porque te dan un título.

También pensé que era hora de sacarme un título.

Lo más importante para mí es el título.

...me iba a sacar la ESO, pero cuando me llamaron no quise perder la oportunidad de sacarme el título.

Conviene tener presente que, en ocasiones, quienes ofrecen esta justificación ofrecen también la justificación que recurre a la formación que va a ser recibida, pero, en otras ocasiones, la acreditación es aducida sin que llegue a mencionarse siquiera la formación acreditada con la misma.

Pero no sólo hay alumnos que, al referirse a las razones que les llevan a acceder al curso, destacan la obtención de la correspondiente acreditación sin incluir expresamente la formación que conduce a esa acreditación, sino que también hay algunos alumnos (cinco) que no llegan a mencionar nada relativo a esa formación (ni siquiera la acreditación). ¿Qué es entonces lo que aducen alumnos como estos para acceder a una actuación cuyo objeto es precisamente la formación y que va a tener lugar en un centro dedicado a ello? Su situación laboral y económica, abordada bajo el siguiente apartado, contribuirá a dar respuesta a esta cuestión.

Entre los diez alumnos NO AET, hay ocho que aducen razones relativas a la formación o características de esta (excluyendo la acreditación) para haber

accedido al curso. Esas razones no difieren cualitativamente de las aducidas por los alumnos AET, como puede apreciarse en la siguiente tabla:

Razones aducidas	NO AET Frecuencia	Ejemplos	AET Frecuencia
Continuar o completar la formación	4/10	<i>...yo quiero seguir formándome.</i>	9/29
Aprendizaje (útil)	4/10	<i>Prefiero estar en clase aprendiendo algo que no sé. Muchas cosas que estamos aprendiendo es que te valen incluso para la vida diaria.</i>	15/29
Carácter práctico	1/10	<i>...esto es lo que me llama más la atención, que es más práctico, no teórico.</i>	3/29
Interés en el curso	3/10	<i>porque a mí el tema de la electricidad me va y como me gusta a mí pues me vine para acá.</i>	6/29
Duración del curso	2/10	<i>Tiene bastantes horas.</i>	3/29

De otra parte, cuatro alumnos aducen la acreditación para haber accedido al curso:

Yo sabía que en este centro estaban impartiendo un curso donde te daban un título.

Te dan un título que te amplía las posibilidades de que llamen a trabajar...

En las entrevistas y grupo de discusión realizados con personal educativo del centro, la acreditación es un aspecto de la formación al que se ha atribuido relevancia entre las razones que tienen los alumnos para acceder al centro, a su vez ligado a las mejores perspectivas de empleo que se le asocian:

A mí me lo han dicho, el certificadillo que dan, la titulación que dan, hablando de titulación. Sin título tampoco vendría mucha gente.

Yo entro en clase este año y de manera mayoritaria, eh, y me preguntan bueno ¿y aquí qué clase de titulación dan? ¿Oye yo voy a salir de oficial de primera?

b) La situación laboral y económica

Hay alumnos AET que aducen razones ligadas a la situación laboral, que pueden ser diferenciadas en dos categorías. De una parte, un total de veinte alumnos aducen como razón para acceder al curso no ya sólo la situación de desempleo o ausencia de actividad laboral, sino incluso la inactividad general (prácticamente sin alternativa):

El no encontrar trabajo (...) Estoy aquí porque no hay trabajo.

Por eso, entré en este curso, para no estar parada un año más.

...porque no tenía nada que hacer.

Sí, me vine para acá. Para no estar en la casa durmiendo.

Ello es congruente con los datos obtenidos en la triangulación realizada con el personal educativo. En particular, monitores y educadoras corroboran que otra de las principales razones por las que el alumnado decide inscribirse en la Escuela de la Construcción es la inactividad:

...después del abandono de la formación, lo más que hacían estos chicos era estar en la esquina en su barrio...[...] te dicen: "estoy en el barrio y como soy del [xxx], pues no tengo nada que hacer.

De otra parte, es también aducido como razón para acceder al curso por parte de un número apreciable de alumnos (doce) precisamente la perspectiva de acceder a una actividad laboral, lo que, a menudo (en la mitad de estos doce casos), se asocia específicamente a la acreditación vinculada al curso o, al menos, a haberlo completado:

Vamos a hacer esto para intentar buscar trabajo.

Esto abre puertas en el futuro para conseguir un puesto de trabajo.

Pienso que con el título va a haber más posibilidades... Si no estudias, no trabajas... Así que con más cursos, puede que te llamen a trabajar.

La perspectiva de acceder a un empleo es algo que, en las correspondientes entrevistas y grupo de discusión, incluye el personal educativo entre las razones que atraen al alumnado al centro:

...vienen aquí con motivación previa y con ganas de... un enfoque hacia una salida sociolaboral.

Las más jóvenes vienen buscando lo mismo, la oportunidad de trabajar y de ser independientes, vienen también la mayoría del fracaso escolar. [...]El motivo principal de ellos es la salida. La salida al empleo, que es lo de la mayoría de los jóvenes de toda España.

Diez alumnos aducen razones de carácter económico para acceder al curso. Nueve de ellos señalan expresamente a la ayuda económica⁵¹ ligada a la realización del curso. Si bien alguno hace referencia a ella como incentivo, la mayor parte de los que ofrecen más detalles acerca de estas razones (cuatro alumnos) aducen la ayuda económica como razón para acceder al curso por circunstancias de necesidad o carencia de recursos:

El dinero también. La verdad que sí.

Porque quieras o no me hacia falta también la ayuda. Quieras que no algo es algo y te ayuda siempre.

No es mucho, pero es algo, que nos falta.

Este ha sido un aspecto abordado en las entrevistas y grupos de discusión realizados con el personal educativo para triangular la información recogida de los alumnos. Puede decirse que hay consenso (a excepción del caso de una educadora, que expresa dudas) en que de no haber la ayuda económica asociada al curso, muchos de los alumnos no acudirían a la Escuela de la Construcción, también ligándolo a necesidades o incluso carencias experimentadas por los alumnos:

Al principio lo que les atrae es la beca.

...y justo las que están entre 18 y 25 años sí que me dijeron que en principio vinieron por la beca (...). Pero un motivo principal era tener esa beca, porque si voy a estar tirada en la calle sin hacer nada, por lo menos vengo aquí y gano un dinero.

La beca, es el banderín de enganche. [...]Entonces, la beca puede ser una motivación inicial sobre todo para los jóvenes, que ven ahí una fuente o una fuente de ingresos para sus gastos o tal, aunque tengan que aportar algo en casa.

...tienen una cosa que también les seduce que es la beca, que para ellos, que no tienen ingresos de ningún tipo, es un incentivo.

El patrón apreciable en los alumnos NO AET es similar:

51. Habitualmente, utilizando la denominación de 'beca'.

Razones aducidas	NO AET Frecuencia	Ejemplos	AET Frecuencia
Desempleo e inactividad	7/10	<i>“Y yo dije que sí porque a mi no hacer nada no me gusta. Aunque sea un curso que no tiene nada que ver con lo mío pero prefiero hacerlo que estar sentada en la casa.”</i>	20/29
Perspectiva de acceso a trabajo	7/10	<i>“Los cursos ayudan más, porque gente que tiene el curso tiene más posibilidades de trabajar.”</i>	12/29
Ayuda económica	6/10	<i>“Además de darte la posibilidad de conseguir un título que te puede dar un empleo, te dan una beca. Esto te motiva a venir y más si no tienes ningún ingreso para tus salidas, tus cosas...”</i>	9/29

c) La influencia de agentes externos y el alumno como agente.

¿Afecta la familia a las razones por las cuales estos alumnos han optado por acceder al curso? Su intervención sería relativamente relevante, aunque limitada. Entre los alumnos AET, sólo nueve hacen referencia a la relevancia de su familia, mientras uno más se refiere expresamente a la ausencia de impacto significativo. Entre los primeros, lo aducido más frecuentemente (en siete casos) para acceder al curso es que así quedan atendidas demandas o voluntades familiares o incluso son complacidos los deseos de la familia (especialmente, de los padres):

Mi familia me decía estudia y no sé qué. Ese es mi caso, a parte de que yo accedo por mi mismo. (...) Ellos te dicen: hazlo, hazlo.

Parte de motivación viene de la familia. Está contenta de que yo esté viniendo al curso.

Entre los alumnos no AET, tres se refieren a la relevancia de la familia en un sentido similar:

...en principio no iba a ir, pero después me convenció y tal, y dije pues nada me levanto por las mañanas y echo la mañana aquí.

Porque mi madre tampoco quiere que yo esté en la casa todo el día tirado y, por lo menos, estoy haciendo algo.

Pero también es aducido, en tres casos de alumnos AET, el apoyo de la familia:

Ellos te apoyan, (...) A mí me apoyan.

Aparte de que me anima desde fuera mi madre.

Lo que expresan los propios alumnos contrasta, sin embargo, con lo que expresa el personal educativo en la triangulación de la información, para el que habría una

...que los padres están ya de ellos hasta las narices y dicen "mira", no tienen ninguna titulación, no tienen ni la ESO, la mayoría de ellos... entonces dicen "mira, tú no tienes estudios ¿tú no quieres estudiar?". A la Escuela de la Construcción. Los padres se alegran. Aquí vienen como obligados.

La familia también es importante, es cierto, la madre en vez de tenerlo en la calle prefiere tenerlo aquí, y que aprenda un oficio y como la mayoría vienen de ser 'ninis', que ni estudian, ni trabajan, pues quieren que estén haciendo algo.

Este tipo de influencia externa ejercida por la familia no sería la única que afecta a las razones por las cuales los alumnos adoptan la opción de acceder al curso. Especialmente importantes serían las recomendaciones provenientes de familiares y otros agentes. Hay alumnos que mencionan la información disponible acerca del curso, a través de diferentes cauces, para explicar el acceso al mismo. Incluso algunos de ellos hacen referencia a su notable difusión:

Todo el mundo conoce lo que es.

Todo el mundo en Ceuta conoce este curso.

Sin embargo, especial incidencia habría tenido la información que alguien (sobre todo, amigos, pero también familiares o profesionales) transmite deliberadamente para poner de relieve aspectos del curso (o este considerado globalmente) considerándolos beneficiosos para el alumno potencial, la cual induce a este a acceder al mismo: esta información ha tenido la consideración de una recomendación, pese a que no siempre se hace explícito que quien la transmite indique expresamente a aquel que actúe en ese sentido:

Me han dicho que se aprende mucho (AET).

Y la verdad yo en principio quería comercio, como tengo administración, pero me dijeron que no había plaza y me explicaron este de pintura que

era nuevo, que íbamos a aprender muchas cosas y decidí hacerlo (NO AET).

Me lo dijo el colega: 'Mira, es una forma de... para no quedarse quieto. No es igual que quedarse todo el día en clase. Estás haciendo práctica, moviéndote' (AET).

Y, aparte, que te daban un título. Aunque no está firmado por el Ministerio, pero dicen que es válido (AET).

Su madre se lo recomendó y lo que más le motivó para hacerlo era el trabajar (AET).

Me lo recomendó por eso, porque dice: 'Te despejas' (AET).

Y me enteré por unos amigos que salían unos cursos de PROCESA, que pagaban, y tal (AET).

Por compañeros y amigos que me hablaban bien del centro y de los profesores (AET).

Entonces es lo que me atrajo de este curso, que son unos profesores o monitores o tutores que se entregan a la persona (NO AET).

Y me dijeron: 'Encima está becado, que no te vas a gastar dinero en gasolina ni en el desayuno' (NO AET).

...que estaba becado, que apoyaba a jóvenes con pocos estudios o que habían abandonado los estudios para animarlos y apoyarlos y todo eso, y me apunté (AET).

No obstante, en ocasiones es patente que quien transmite la información sugiere expresamente al alumno potencial que acceda al curso:

Cuando terminé el módulo voluntario, unos chavales que se iban a apuntar a este centro y a este curso y tal me dijeron: 'Vente para apuntarte' (AET).

Porque había un par de colegas que hablaban mucho. Vamos a apuntarnos a un curso tal y cual. Y por ellos (AET).

Una amiga me dijo que había este curso y que me apuntara y así lo hice (NO AET).

Los profesores me lo han recomendado. Me dicen: ya que vas a salir de aquí, vete a los cursos de PROCESA (AET).

Veinticuatro alumnos AET y siete alumnos NO AET se refirieron a estas recomendaciones para aducir que accedieran al curso, aunque puede observarse que tales recomendaciones no hacen sino, a su vez, aducir razones para hacerlo, por lo demás convergentes con aquellas directamente mencionadas por ellos (como, por ejemplo, algunas ya mencionadas, como el aprendizaje, la acreditación, las perspectivas de trabajar o la ayuda económica, y otras a las que se irá haciendo referencia).

Por lo demás, diez alumnos AET destacaron la importancia de haber sido derivados por centros y profesionales:

Pues a la Escuela de la Construcción me apuntaron cuando todavía estaba en el centro de menores.

Los que me mandaron aquí porque allí hay psicólogos, agentes sociales.

La incidencia de estas recomendaciones, más allá de la información disponible sobre el centro que sería ampliamente accesible, es reconocida en las entrevistas y grupo de discusión realizados con el personal educativo del centro:

Pues te dice: mi hermana estuvo ya aquí y estuvo bien y por eso yo vengo. Eso me lo han dicho a mí, el primer día.

...y empezó poco a poco y a través de..., de incluso de familiares de unos a otros y de la experiencia que ya ven en amigos, hermanos, compañeros o vecinos. Conocen esto ya como algo, digamos habitual en sus vidas. [...] Entonces, la familia les mueve muchas veces o los amigos, “que ha encontrado trabajo fulanico”.

Pese a todo este conjunto de influencias externas, en un número apreciable de alumnos, AET (dieciséis) y NO AET (seis), lo que se aduce expresamente para acceder al curso es precisamente voluntad e incluso decisión personal de hacerlo:

Así que digo me apunto y voy, y eso fue lo que hice y lo que me animó a venir (AET).

Es porque yo quiero. Yo soy la que lo ha decidido, no la familia (AET).

Yo he venido aquí porque he querido, no porque nadie me ha obligado ni nada (NO AET).

La decisión la tomé yo..., necesitaba algo que me motivara más (NO AET).

...que íbamos a aprender muchas cosas y decidí hacerlo (NO AET).

Y hacer también mi voluntad que yo también quiero ser algo en la vida (AET).

Salir de mí ha salido de mí. Eso está claro. Las decisiones se toman... uno solo (AET).

En el caso de tres alumnos NO AET, esta decisión reviste un carácter tentativo (por ejemplo: *"Y yo entré con un pensamiento de decir: a ver qué tal"*).

Otras consideraciones personales también han sido aducidas para acceder al curso, aunque de manera más esporádica: por bienestar personal (*"sentirte bien"* [AET]), por tener un entretenimiento (*"lo que quería es distraerme en algo y despejarme"* [AET]; *"por lo menos estoy entretenido"* [NO AET]); por mantener contactos y relaciones (*"conectar con otras personas. No estar siempre encerrado en el mismo sitio con las mismas personas"* [AET]) o por perseguir prosperidad (*"poder seguir adelante en la vida"* [AET]).

5.4. La permanencia en la Escuela de la Construcción: ¿por qué?

a) La formación

Los alumnos que habían abandonado prematuramente la educación recurren a la formación para justificar no sólo su acceso al curso en la Escuela de la Construcción, sino también su permanencia en él. Pero, a diferencia de lo que ocurre con la justificación del acceso, todos los alumnos aducen aspectos relativos a la formación para justificar su permanencia en el curso, y lo hacen aduciendo más aspectos de aquella.

El número de alumnos que aduce la ampliación de la formación adquirida y -en un sentido más concreto- el currículum para continuar en el curso se reduce notablemente: siete alumnos lo hacen (concretamente, aduciendo lo siguiente: *"tienes otra formación"*; *"la formación, es importante para mí"*; *"vengo a formarme"*; *"nuestro trabajo es formarnos"*; *"tener algo en el currículum"*; *"rellenar el currículum"*, *"ampliar el currículum"*).

Sin embargo, crece notablemente el número de alumnos que aducen el aprendizaje y la adquisición de conocimientos específicos como razón para continuar en el curso: hasta veinticinco. Como al justificar el acceso al curso, cabe diferenciar, a su vez, dos alternativas: puede aducirse el hecho de aprender algo (a menudo, señalando que aquello que se aprende resulta 'nuevo') y puede aducirse que están teniendo lugar aprendizajes específicos:

Y eso es lo que te anima a venir todos los días: el aprender.

Cada día aprendes algo más, haces algo nuevo.

Esto me ha abierto la puerta a aprender un oficio, Aprender cositas nuevas, tener más cosas en la cabeza.

Estoy consiguiendo aprender un poco fontanería y otras cosas.

Y a lo mejor taladro algo y siento que he aprendido algo.

Estoy aprendiendo cosas que no sabía, muchísimas cosas que no sabía. (...). Cosas que en la casa no hubiese conocido nunca.

Esto sería congruente con datos obtenidos en las entrevistas de triangulación realizadas con el personal educativo del centro: para este, el aprendizaje no es tanto una de las razones por las que acceden, sino, más bien, uno de los factores que hacen que el alumnado se ‘enganche’ más al curso y permanezca, atribuyéndolo a que sienten que pueden hacer cosas y dicho aprendizaje les hace sentirse útiles, lo cual es relevante respecto a lo que se indica a continuación.

Yo tengo el ejemplo de una alumna que entró en madera, y decía pero yo qué hago en madera si yo quería comercio y demás, y entonces me dijo es que estoy aprendiendo cosas que no pensé que fuera a aprender.

Entre estos alumnos, hay más (doce alumnos) que llaman explícitamente la atención sobre la utilidad de lo que aprenden, que no sólo es inmediata y se extiende más allá de un puesto de trabajo convencional:

...y yo creo que es útil.

Aquí aprendes un montón de cosas (...) y que son útiles, mucho.

Se aprenden cosas nuevas y útiles para poder trabajar en el futuro.

...pero esto es algo que también te conviene, ¿no? porque puedes hacer chapucilla en tu casa

Se aprende mucho, tanto... a ver cómo te explico... tanto en la mañana como... cosas de la vida.

El carácter práctico del curso, en ocasiones ligándolo a la utilidad de lo que se aprende, también es aducido por un número notablemente mayor de alumnos (quince), en la mayor parte de los casos conectándolo con su dimensión teórica, a la que conferiría mayor sentido:

Estás haciendo práctica, moviéndote.

Digamos los talleres. Que nos pasamos todo el día en los talleres, aprendiendo y tal.

En verdad, es como si estuviera trabajando porque aquí se trabaja. (...). Las dos cosas. Las dos primeras horas nos dan la teoría, terminan y después vamos al taller. Y la teoría ayuda también.

Tenemos teoría, luego la práctica, que compaginamos bien. Y así, teniendo práctica y teoría, aprendes más.

Este es un aspecto que el personal educativo tiende a considerar relevante para los alumnos, aunque -a diferencia de lo que manifiestan algunos de estos- en ocasiones lo contraponen al componente ‘teórico’ de la formación:

Los míos, por ejemplo, quieren prácticas y no teórica. Quieren estar más tiempo en el taller. Y luego de teoría nada, de teoría no quieren; quieren más trabajar.

Asimismo, es aducido el interés suscitado por el curso (diez alumnos), con frecuencia ligándolo precisamente a su carácter práctico:

Cosas muy interesantes.

Me interesa mucho la madera,... creía que íbamos a hacer un par de cositas, pero, mira,... al final, han salido cosas que interesan.

Lo que más me gusta es las prácticas.

Si todas las horas fueran teoría, aparte de aburrido, el curso no sería interesante.

Para justificar la permanencia en el curso, un número considerable de alumnos (diez) también aducen una valoración general positiva de la enseñanza que reciben o características de esta que suelen poner de relieve que la enseñanza es adaptada para que se produzca el aprendizaje (proceder paso a paso, reiterar, detallar, concentrar la atención en lo más importante, resumir):

Y me dice: ‘Tranquilo, tú no te preocupes que, al fin y al cabo, lo vas a aprender’. La enseñanza está bien.

Te explican las cosas y te las vuelven a explicar, vamos viendo paso a paso lo que hay que hacer.

Te dan lo más importante y lo puedes asimilar.

Un número reducido de alumnos (tres) también se refieren a adaptaciones que afectan específicamente a la evaluación:

Y hacemos el examen que lo sacan de 27 preguntas que nos dan.

Te da una oportunidad para volver a hacer el examen.

Cada cierto tiempo nos van haciendo un examen.

Pero lo que aducen todos los alumnos (con la única salvedad de uno, que precisamente tiene algún reparo al respecto) para permanecer en el curso es la calidad de las relaciones que establecen con el personal educativo del centro: son unas “*buenas*” relaciones las que mantienen con ellos (individualmente y con cada grupo), utilizando la expresión literal que emplean cuatro de ellos. No obstante, estas relaciones positivas son caracterizadas de forma variada, poniendo de relieve aspectos diferentes: cercanía, comprensión, respeto, ayuda, apoyo, estímulo, cuidado (interés, preocupación), amabilidad, diálogo, humor, flexibilidad, ausencia de conflictos.

... me gusta cómo se portan todos conmigo... cómo se comportan con nosotros... por eso me gusta venir aquí.

La relación con los profesores es buena, se preocupan por ti y si necesitas algo les pides ayuda y te la dan y son cercanos a los alumnos.

Nos tratan muy bien. Nos motivan a venir. Son amables y se interesan por nosotros, la tutora, la monitora.

Si tienes algún problema o necesitas algo, te ayudan, te aconsejan...

La calidad de las relaciones con educadores y monitores a menudo aparece estrechamente ligada a la calidad de unos y otros como personas, hasta el punto de que la diferenciación entre ambos aspectos no resulta clara: hay relaciones de calidad entre personas de calidad. Trece alumnos se refieren a la calidad personal del personal educativo. En ocasiones, se refieren a ella globalmente: educadores y monitores son consideradas buenas personas. En otras ocasiones, uno o varios aspectos caracterizadores de unas relaciones positivas (por ejemplo, comprensión) son atribuidos al educador o monitor (por ejemplo, una persona comprensiva).

Son muy buenos. (...). Y los profesores son buenos, el (xxx) es buenísima gente.

...y el monitor también. Y la tutora también, que es buena gente.

Son amables (...), la tutora, la monitora.

[La tutora y la monitora] son comprensivas y sensibles.

Son muy buenos. Tenemos muy buena relación.

Los tutores la verdad que son una maravilla, son buena gente y te aconsejan, aunque no estás con ellos pero te aconsejan.

A veces, son las metáforas del amigo o la madre (incluso a la vez) las que se utilizan para hacer referencia al tipo de relaciones que se establecen. Un alumno utiliza ambas:

Que no te machaca las cosas, solo hablando, riendo, ya te enseña. Es como un colega... nos ayuda.

Y la educadora es como una madre, se preocupa por ti, intenta sacarnos adelante.

Conviene poner de relieve que, con relativa frecuencia, estas relaciones positivas entre alumnos y personal educativo son consideradas como decisivas en el proceso formativo y, a la postre, en el aprendizaje:

El monitor nos enseña, nos ayuda bien, nos enseña bien, repite las cosas siempre...

Psicológicamente, físicamente y teóricamente, te lo dan exactamente bien, te preparan bien, te explican las cosas bien, te ayudan en tus problemas si vienes un día malo, te explican cómo es la consecuencia, te explican las cosas que son, porque ellos también han pasado por cosas que son... (...) y eso es lo bueno que tiene el curso.

El profesor. Nuestro profesor... se puede decir que es de puta madre, si se puede decir. El mejor. Te explica las cosas, es muy buena gente,... (...). ¿Qué más? Hablan contigo, te dan la oportunidad, hablan contigo, cualquier problema te dicen lo que es,... Son un poco psicólogos los profesores.

En las entrevistas y grupo de discusión realizados para la triangulación, el personal educativo también destaca la relevancia que tienen este tipo de relaciones para los alumnos (incluso haciendo uso de metáforas similares a las que emplean estos):

Entonces, ese entender esos problemas que en un centro no se tenían en cuenta digamos educativos, si no, muchos no podrían estar aquí realmente.

Yo los trato como a mis hijos. Son muy agradecidos después. Todo les parece bien, al final todo les parece bien, y valoran mucho el tiempo que les dedicas.

Pero, para permanecer en el curso, no sólo son aducidas las relaciones que se establecen con el personal educativo sino también las relaciones entre compa-

ñeros, a veces valorando establecer nuevas relaciones. Veintitrés alumnos las han destacado:

...estamos aquí y nos mantenemos porque nos gusta y los compañeros nos llevamos bien . Te ríes, te lo pasas bien.

...me llevo bien con todas y me gusta venir porque está bien.

Nos tratamos bien y hay una buena actitud entre nosotras, la verdad. Nos entendemos todas.

Y también pues el compañerismo de aquí no es el mismo que en otros cursos, que aquí te ayudan, si necesitas algo te lo dejan.

Que los compañeros nos llevamos bien entre todos. Da igual que sea cristiano o musulmán... todos somos iguales.

También el personal educativo repara en la importancia que, para los alumnos, revisten las relaciones entre ellos, si bien, en ocasiones, lo hacen depender del ‘grupo’ particular en que esas relaciones se establecen:

Mi grupo está un poco más descohesionado. Yo otros años, por ejemplo, si he tenido un grupo que ha hecho piña, que son un grupo de amigos. En embargo en este año, pues por diferentes tipos de gente que hay, no.

Para ellos es muy importante llevarse bien con el grupo en el que están. Si el grupo de trabajo funciona ellos están encantados de la vida. Porque de hecho si tú te paseas por los sitios hay grupos que han hecho piña.

De hecho yo tengo un grupo, que me dicen que se van todos a pescar juntos los fines de semana, se van a comer a la playa, o sea que, que quedan, que han hecho una piña. Tienen el equipo de futbol y que funciona estupendamente. Se han compenetrado y se han hecho amigos, amigos que se han apoyado en problemas graves que tienen algunos.

Ocho alumnos llegan a destacar el conjunto de las relaciones, sin separar entre compañeros y el personal educativo (una vez más, valorando conocer a otras personas):

También estás conociendo a gente que no conocías, y que te creías que nunca ibas a hablar con ellos.

...trabajar con gente, respeto... [...] conocer gente, amistades.

Es un sitio que se viene... con personas agradables.

Una relación social día a día que a mi me gusta, la verdad, y estoy conforme con eso.

Las relaciones en general e incluso el ‘ambiente’ o clima general también es identificado como aspecto relevante para los alumnos por el personal educativo del centro, llegando a considerar que contribuye a una ‘identificación’ con él:

Las relaciones, esto es muy importante también para ellos, pero a todos los niveles. Pero no de nosotros hacia ellos o de ellos hacia los monitores. Ten en cuenta que si tú tienes un problema horroroso y tu casa es todo tristeza, pena y problemas, si tu llegas aquí y te encuentras un buen ambiente te evades, te estas evadiendo aprendiendo. Entonces eso también es un punto a favor...

Luego el ambiente, ellos, yo creo que se identifican con el ambiente del centro, se sienten a gusto, con la cultura del centro y con el personal no solo con nosotros sino los propios alumnos, se identifican con esto.

La obtención de la correspondiente acreditación continúa siendo aducido por un número estimable de alumnos (doce), aunque inferior al número de los que lo aducen para el acceso:

El título es importante.

Pues la motivación de tener un título bueno.

A menudo, la relevancia del título es, a su vez, justificada por sus posibles efectos laborales: como ampliación del currículum o, directamente, como requisito o condición favorecedora para acceder a un trabajo.

Para ir a trabajar te lo piden y, si enseñas el título, ven que es verdad.

Al finalizar te dan un título como de que sabes algo del taller que hayas elegido y eso ayuda mucho más a la hora de buscar trabajo. Que añades un punto más en el cual puedes abrir otra puerta.

Ello es convergente con los datos obtenidos en las entrevistas de triangulación realizadas con el personal educativo del centro. Tanto monitores como educadoras expresan total acuerdo en que perciben en los alumnos una preocupación por la acreditación, que sería otra de las razones que atrae al alumnado a formarse en la Escuela de la Construcción. Sin embargo, -desde su punto de vista- habría diferencias en la valoración de que es objeto esa acreditación en función de que el alumno tenga ya títulos previos o carezca de ellos y la correspondiente formación: cuando el nivel formativo alcanzado es bajo la valoración de la acreditación obtenida en la Escuela de la Construcción sería alto, mientras que cuando alcanzan

un nivel formativo más alto, la relevancia del título a alcanzar en la Escuela de la Construcción sería inferior a la relevancia atribuida a otros aspectos, como estar a gusto en el centro o las relaciones que establecen en él.

Las mías quieren el título porque al no tener estudios, es lo único que les va a dar un poquito de.... es que no tendría nada.

Además el título les continúa preocupando en relación a las perspectivas de empleo que les pueda procurar:

Si ellos no tenían la formación básica, no tenían conocimientos, el hecho de venir aquí a aprender o aproximarse a un oficio y salir con un papel que lo acredite, eso, a cualquiera le da un motivo ya para intentar buscar un trabajo, al menos.

Pero, más allá de la acreditación formal de la formación cursada, ahora adquiere importancia para algunos alumnos (ocho) la percepción de logros tangibles atribuidos a la formación recibida:

...la satisfacción de ver tu trabajo terminado.

Sí, yo veo que cuando puedes hacer cosas te da más ganas de venir, por ejemplo cuando recreamos el sistema de luces de una casa... Eso son logros y eso es bueno. En mi caso, he logrado cosas.

Si yo hago una cosa y tú ves que eso está bien, te gusta el acabado, eso no hay quien te lo quite, la alegría esa.

La relevancia de este aspecto también ha surgido expresamente en las entrevistas mantenidas con el personal educativo del centro:

...que a lo mejor yo, que no he hecho nada en mi vida, de pronto he montado un aire acondicionado y me siento superbién porque, he sido capaz yo, con la ayuda del monitor, por supuesto, la primera vez, la segunda y la quinta pero a lo mejor, a los tres meses lo quiero montar sólo y ya me siento muy bien, porque sé hacer cosas.

Y yo he visto a alumnos que han dicho: “he puesto los azulejos de mi cuarto de baño”.

Fuimos el otro día a una excursión, a un almacén de muebles: ellos han hecho la cocina, el armario de la cocina, han hecho varias cosas aquí de madera. Todos hacen cosas, (...) pero cuando ellos fueron y vieron un armario que era parecido al que ellos habían hecho alucinaron. Eso es para ellos un subidón de autoestima, cuando tú estás en un centro educativo y tú no aprendes, el típico que no sacas notas, tú tienes la

percepción de fracaso cuando tu llegas aquí y ves que puedes hacer cosas es como un subidón de autoestima.

Otros aspectos asociados a la formación que han sido aducidos con bastante menos frecuencia para continuar en el curso son los siguientes: la duración del curso (por tres alumnos); el orden flexible identificado en el centro (por un alumno); los recursos materiales con que se cuenta (por tres alumnos), y las instalaciones (por dos alumnos).

La duración del curso es, sin embargo, un aspecto que ha sido destacado en las entrevistas de triangulación y grupo de discusión realizados con el personal educativo del centro. A este respecto, podrían ser identificados dos puntos de vista: están quienes perciben que los alumnos acceden y permanecen en el centro porque es un curso con bastante duración y completo, como están quienes lo perciben más como un factor que dificulta la permanencia en el centro, al ser un curso largo que se les llega a hacer ‘pesado’.

La duración del curso puede ser que les parezca un poco larga, porque ten en cuenta que son muchos meses. Se hizo más larga precisamente por darles a ellos más capacitación.

En el caso de los alumnos NO AET, también son todos los alumnos, a excepción de uno de ellos, los que aducen aspectos de la formación para permanecer en el curso, aumentando la variedad de estos. El patrón identificable es, en general, similar al del caso de los alumnos AET, como pone de manifiesto la tabla siguiente⁵²:

Razones aducidas	NO AET Frecuencia	Ejemplos	AET Frecuencia
Continuar o completar la formación	2/10	<i>Hombre yo pienso que si estoy aquí el saber no ocupa lugar y estamos más formados ya puedo aportar algo más en mi currículum.</i>	7/29
Aprendizaje	7/10	<i>Lo mejor es que seguimos aprendiendo...</i> <i>Me encanta el conocimiento y no termino de aprender.</i>	25/29
Aprendizaje y formación útil	4/10	<i>Sí es importante la utilidad de lo que se aprende aquí.</i>	12/29

52. La diferencia más acusada residiría en la mayor relevancia que adquiere en este grupo la valoración positiva de que es objeto la enseñanza proporcionada.

Razones aducidas	NO AET Frecuencia	Ejemplos	AET Frecuencia
Carácter práctico	4/10	<i>Esto es más práctico. (...). Hombre, aquí esto es más de práctica mucho más.</i>	15/29
Interés en el curso	2/10	<i>Pero, cuando he empezado el curso y he visto cómo son las clases, las explicaciones, esto y lo otro,... pues la verdad es que me ha gustado el rollo.</i>	10/29
Valoración positiva de la enseñanza	7/10	<i>Porque la verdad es que te enseñan bien”; “lo explica de una manera, hablando, que lo entendemos más fácil”; “...se adaptan al nivel que tenemos... varios niveles.</i>	10/29
Relaciones positivas con personal educativo	9/10	<i>Lo que más me gusta sobre todo es el trato. Porque aquí se involucran muchísimo.</i>	29/29
Calidad personal del personal educativo	7/10	<i>Y luego los profesores que tengo aquí (...) son muy buenos.</i>	13/29
Relaciones positivas entre compañeros	7/10	<i>El compañerismo... El trato entre compañeros... Muy bueno. Obviamente, la gente de aquí es gente que lo ha pasado muy mal y se apoyan. Yo aquí he hecho amigos. En mi clase me llevo muy bien con todos.</i>	23/29
Relaciones positivas en general	3/10	<i>...porque yo en este centro me siento como en mi casa.</i>	8/29
Acreditación	3/10	<i>Hoy en día, si no tienes titulación, no te sirve de nada. Puedes saber mucho, pero si no tienes certificado, no te sirve.</i>	12/29
Logros tangibles	3/10	<i>Te dan espacio para crear por ti misma y que veas el trabajo terminado, que es tuyo... Hemos hecho tablas y decorado maderas que se van a utilizar en un centro de aquí al lado.</i>	8/29

Otros aspectos relativos a la formación que han sido aducidos con menos frecuencia también coinciden con los planteados en menor medida por los alumnos AET: la duración del curso (destacado por un alumno); el orden flexible identificado en el centro (destacado por tres alumnos); los recursos materiales con que se cuenta (destacado por un alumno), y las instalaciones (destacado por dos alumnos).

b) La situación laboral y económica

Al hacer referencia a las razones aducidas para acceder al curso, han sido destacadas dos que están asociadas a la situación laboral de los alumnos: por un lado, la situación de desempleo e incluso inactividad general y, por otro lado, precisamente la perspectiva de trabajar gracias al curso. Estas razones vuelven a ser aducidas para permanecer en él, pero en una medida significativamente menor.

Nueve alumnos AET plantean que continúan en el curso porque así evitan estar en una situación de desempleo o -en mayor medida- inactividad a la que a menudo atribuyen un coste de oportunidad (en caso de que se interrumpiera su permanencia en el curso, a la que asociarían algún beneficio):

...yo no puedo estar en la casa sin hacer nada.

Para no estar dormido en la calle o dando vueltas por la mañana, porque, para perder el tiempo.

Porque tampoco tengo otra cosa y para estar perdiendo el tiempo qué mejor que estar aquí aprendiendo y eso.

No quedarse quieto. ¿Cómo va a ser durmiendo hasta las dos de la tarde? ¡Anda ya! Pues a levantarse a las ocho, que te levantas bien (...). Es bueno para mí. Levantarse por la mañana y todo eso.

Este también ha sido un aspecto considerado relevante para los alumnos en la triangulación realizada con el personal educativo del centro:

Muchísimos de ellos están aquí porque dicen: mejor que estar en casa estoy aquí. Y se nota mucho en la actitud, que muchos vienen y... a veces, hay algunos....no son todos los casos, porque en general son buenos alumnos, pero hay algunos que vienen por no estar en casa perdiendo el tiempo.

Diez alumnos AET aducen la perspectiva de acceder a un trabajo, cinco de los cuales la asocian explícitamente a la obtención de la correspondiente acreditación (ver más arriba), si bien también es asociada a otros factores como el

rendimiento alcanzado o la eventual contribución que el centro pueda hacer a la inserción laboral:

...con ese título hay más posibilidades que otros de que te llamen.

Ya aprendes la especialización y ya dicen que te pueden buscar algo. Y por eso continuamos y seguimos aquí.

Yo me lo curro, estudio y eso, y tengo más nota y, si necesitan a alguien, pues van a tirar de mí.

Y si tú eres un alumno destacado y ellos hablan bien de ti y te pueden ayudar, pues puede que encuentres trabajo.

Todo el personal educativo entrevistado hace referencia, en reiteradas ocasiones, a las dificultades de acceso al mercado laboral en Ceuta, situación a la que vinculan mejores perspectivas de acceder a un empleo por mantener la reanudación de la formación en la Escuela de la Construcción:

Me dicen vengo por salir de la casa o porque es una oportunidad para trabajar. (...). Ten en cuenta que el mercado laboral aquí es muy reducido. Excepto el plan de empleo que es como una especie de dinero que mandan y unos puestos de trabajo que son para 6 o 9 meses dependiendo, y después tienes que ir al INEM. Lo que son industrias, lo que son empresas, hay pocas, entonces es como una salida de profesionalización.

Próximas a las de los alumnos AET están las razones aducidas por los alumnos NO AET, como puede apreciarse en la tabla siguiente:

Razones aducidas	NO AET Frecuencia	Ejemplos	AET Frecuencia
Desempleo e inactividad sin alternativas	2/10	<i>...yo estoy aquí porque no hay trabajo...y esto es como una salida..."</i> <i>"Para no estar en mi casa tirado sin hacer nada, pues que prefiero estar aquí, viniendo.</i>	9/29
Perspectiva de acceso a trabajo	4/10	<i>aquí cuando acabas tienes más posibilidades de entrar al mercado laboral.</i>	10/29

Llegados a este punto, conviene agregar que la única razón aducida por los alumnos para un eventual abandono del curso es precisamente una oferta de trabajo (con la excepción de tres alumnos AET que aducen como razones algún problema familiar o personal grave, como, por ejemplo, una enfermedad). Veintidós alumnos

AET y ocho alumnos NO AET han expresado que dejarían el curso en caso de que se les ofreciera un trabajo. Tres entre los primeros y dos entre los segundos demandarían ciertas características de ese trabajo (referidas a su temporalidad, su remuneración o, simplemente, a que se trate de un ‘buen’ trabajo):

La única razón para dejar esto, sería encontrar un trabajo (AET).

Lo dejaría si tuviese una oferta de trabajo, cualquier trabajo (NO AET).

Estás aquí por el trabajo y lo dejaría para trabajar. Siempre puedes volver a estudiar. Pero, si se puede, también compaginaría el trabajo con este curso (AET).

[Si] es una cosa que está bien y es duradero, optaría por el trabajo (NO AET).

Sí, pero que sea un buen trabajo, no de 2 meses, de mayor duración (AET).

Si hubiese un trabajo. (...). Depende de cuánto te paguen (AET).

Un alumno NO AET transmite sus dudas respecto a la decisión que sería adoptada en esta situación: “Si a mí me saliera un trabajo ahora, estaría bien, pero estaría en un dilema, (...). ...sería un problema para mí...”. Y otro alumno NO AET incluso manifiesta haber renunciado a un trabajo para permanecer en el curso, aduciendo la pérdida de la acreditación en que habría incurrido: “No me interesa ahora mismo a punto de tener el título. De hecho me han llamado para un trabajo de 6 meses y no lo he cogido”.

A su vez, algunos de los alumnos AET justifican el abandono del curso por un trabajo recurriendo a la necesidad (por ejemplo, “si me llamaran para trabajar yo cogería el trabajo porque me hace más falta”). Otro alumno NO AET también el abandono por un trabajo: “Si estás trabajando... y no tienes una necesidad, pues déjaselo a otro a lo mejor que lo necesite”.

Ello es convergente con la información referida a razones de abandono que el personal educativo proporciona en las entrevistas y grupo de discusión realizados para triangulación. Para el conjunto de los educadores, una razón relevante para el abandono de la Escuela de la Construcción por parte de los alumnos es el acceso a un empleo⁵³, al que suelen asociar condiciones: principalmente, una remuneración

53. No obstante, el personal educativo también hace referencia a otras ‘causas’ de abandono, que potencialmente, pueden ser razones de abandono: problemas de salud, problemas familiares, problemas personales (causas judiciales) y en casos muy extremos, la expulsión.

superior a la cantidad que perciben en concepto de ayuda económica por estar en el curso, y cierta estabilidad o durabilidad en el tiempo:

...normalmente es un empleo, seis meses con su contrato que luego, después de esos seis meses van a tener probablemente, otros seis meses de ayuda a través de Servicio Público de Empleo Estatal. Que ya tiene ahí, una perspectiva de un año, para ellos que sí realmente tiene peso y merece la pena. Cuando son cosas muy esporádicas, pues, claro, dicen después de estar aquí cinco meses, ahora por una semana no me merece la pena irme.

La necesidad es lo que a veces continúa también aduciéndose al aducir la ayuda económica recibida para permanecer en el curso: tres alumnos AET lo hacen:

Sí, el título es importante pero la beca también... y tengo necesidad también.

Porque como estoy desempleado ahora mismo, yo tengo un niño y me hace falta.

En total, son siete alumnos AET y cinco alumnos no AET los que aducen la percepción de la ayuda económica para permanecer en el curso. En ocasiones, la justificación de su relevancia está prácticamente ausente o es imprecisa, pero, en otras ocasiones -como aquellas en que su relevancia es justificada por necesidad o carencias-, se proporcionan más detalles, aunque tal justificación es variada:

Que te dan una ayuda económica (AET).

Bueno, influye un poquito... (...). No es mucho, pero es algo (AET).

...y con los 100€ que gano me estoy pagando la academia que estoy opositando para policía nacional, entonces, quieras que no, ese dinero me viene bien (NO AET).

La beca, la verdad, ayuda. A mí me gusta salir, comprarme cosas y así no tienes tanta dependencia de tus padres (NO AET).

Las razones por las que algunos o equis no terminan aquí, pues yo creo que son varias. Los jóvenes principalmente, muchas veces están metidos en situaciones muy complicadas en sus vidas desde que por ejemplo, tienen causas pendientes, y de pronto, les viene la detención.

A mí se me han ido muchos y ha sido por problemas familiares, no por ofertas de trabajo, por cosas que tienen en la familia, por el entorno familiar desestructurado que hablamos antes.

Sólo un alumno AET manifiesta que continuaría en el curso aun en ausencia de ayuda económica: *“Aunque no hubiera beca, yo vendría”*.

Estos datos son convergentes con los recogidos en la triangulación de la información realizada con el personal educativo del centro, que considera que la ayuda económica está entre las motivaciones que hacen que los alumnos permanezcan en el centro. Para algunos, hay interés -incluso acusado- por ‘firmar’ cada día la asistencia para poder percibir la ayuda económica:

Pues con relación a la beca yo lo veo totalmente cierto, que están aquí muchas veces por el dinero, por el tema que de que es alumnado que entra a las clases y a lo mejor se intenta escaquear, pero, ahora, las firmas siempre van a firmar. Evidentemente la beca es una de las cosas que les motiva para venir.

Pero también reconocen explícitamente la relevancia que adquieren otras razones relevantes, especialmente referidas a aspectos internos al centro:

...y justo las que están entre 18 y 25 años sí que me dijeron que en principio vinieron por la beca, y que luego les gustó y se quedaron más.

Tienen una cosa que también les seduce que es la beca, que para ellos, que no tienen ingresos de ningún tipo, es un incentivo. (...). Una vez que están aquí ya, empiezan a ver otra realidad que es que... que esto se parece mucho a un taller de verdad, que se parece a un trabajo de verdad, que se les da una equipación...

Una chica entró en fontanería y decía yo no sé para qué estoy aquí, pero bueno mientras me paguen, que es lo que dicen, que empiezan por la beca pero por lo menos me pagan y estoy entretenido, y cuando empieza pues dicen: anda, pues, mira, pues esto no es lo que yo pensaba y es divertido, y están practicando.

c) Otras razones familiares y personales

La influencia familiar se reduce significativamente en las razones que justifican la permanencia en el curso: de un total de cinco alumnos AET y uno NO AET, a) sólo dos (uno AET y otro NO AET) manifiestan que continúa por complacer a un familiar significativo (por ejemplo, *“Pues tener a mi madre contenta. Porque ella me ve así y ella está contenta”*); dos AET manifiestan que continúan por el apoyo ofrecido por la familia (por ejemplo, *“...hacen todo lo posible por que*

venga todo los días aquí”), y c) tres AET⁵⁴ manifiestan que continúan por atender recomendaciones familiares (por ejemplo, *“Mi familia me insiste en que contra más cosas, mejor”*). Sólo un alumno AET más hace referencia a recomendaciones externas (provenientes de antiguos alumnos del curso).

En cuanto a las razones de naturaleza personal, destacan en alumnos AET y NO AET las dos categorías siguientes:

i.- Los alumnos permanecen en el curso aduciendo su bienestar personal. Quince alumnos AET y 5 alumnos NO AET hacen referencia a aspectos que pueden ser asociados al mismo. Por ejemplo, porque se sienten bien, están a gusto o incluso se sienten felices:

...y me siento bien... esta es una de las cosas que más me gustan (AET).

Estoy muy a gusto, sinceramente (AET).

...estoy contenta... (NO AET).

Y estoy súper contenta (AET).

Aquí se está bien, se está a gusto y eso te anima a venir (NO AET).

...me levanto feliz y sólo quiero venir aquí (AET).

Hay alumnos AET que también aducen que les sirve para distanciarse de problemas externos:

...es que cuando trabajo [en el curso], se me van y se me olvidan todos los problemas.

Porque es lo que hace despejarme de esos problemas y tanto pensar.

De este modo se distancian del entorno donde viven esos problemas:

...te quita de los problemas que puedas tener en casa.

...porque cambias de ambiente, estás con los compañeros y me sirve para despejarme de los problemas.

Asimismo, hay alumnos AET que destacan la tranquilidad y encontrarse más ‘centrados’:

...pues que estoy más tranquilo, más centrado.

Yo vengo y me relajo y me siento bien.

...vienes y te metes en el papel de que estás en un trabajo.

54. Uno de ellos está también incluido entre los que se refieren al apoyo familiar.

ii.- Las referencias expresas a un acto de voluntad o una decisión personal de permanecer son escasas e imprecisas:

Falté dos días o tres. Después me gustó y me quedé (AET).

Me han dicho de operarme, pero han dejado la fecha en mis manos. Y yo he dicho, mientras que esté bien sigo en el curso (AET).

Lo podría dejar perfectamente y no pasaría nada, pero no quiero (NO AET).

Y sale de mí mismo (NO AET).

Lo que es transmitido, más bien, es la continuidad de una voluntad, como algunas de las citas anteriores ya evocan. Para hacer referencia a esta voluntad sostenida se usa a menudo la noción de motivación u otras ideas afines. En efecto, los alumnos permanecen en el curso aduciendo una mayor motivación e incluso implicación, algo a lo que expresamente se refieren nueve alumnos AET y seis alumnos NO AET:

A mí me motiva. Y a la mayoría, creo (AET).

Vengo motivada (NO AET).

...las ganas de estar viniendo aquí (NO AET).

Vienes con ganas. Es lo que te da, por ejemplo, -por así decirlo- fuerzas para venir (AET).

...al hacer estos cursos ahora tengo muchas ganas de estudiar...; ... te dan más ganas de empezar de nuevo si viene otra cosa... (AET).

Ahora puedo estar en una clase atenta a lo que dice la profesora. (...). Sé lo que quiero (AET).

Un alumno (NO AET) llega decir lo siguiente: “*La verdad es que no me canso de venir, las cosas como son, yo no me canso de venir, aunque algún día te dé pereza, porque esté más descentrada y eso, pero yo no me canso de venir*”.

Esta motivación es atribuida a aspectos diversos, como ponen de manifiesto, por ejemplo, las citas siguientes:

La motivación que te dan los profesores (NO AET).

[La motivación que te dan las personas que conoces]... con un poquito de cada una, vas reforzándote (NO AET).

Esto para mí es como un trabajo (...) y trabajar me encanta, por eso vengo aquí con ganas (AET).

Cuando trabajas a gusto, prestas más atención y le echas más ganas (NO AET).

Pero es relativamente recurrente hacer referencia a la realización de una tarea o trabajo con otras personas, como estas mismas citas ilustran. Sin embargo, ello tendría que ocurrir en condiciones de bienestar. Ese bienestar generaría esa voluntad sostenida, como ilustran dos citas ya empleadas más arriba:

Aquí se está bien, se está a gusto y eso te anima a venir (NO AET).

...me levanto feliz y sólo quiero venir aquí (AET).

Hay que añadir que, sobre todo, los alumnos AET señalan que se mantienen en el curso aduciendo estar ocupados y, más aún, entretenidos:

...me siento que hago algo... que por lo menos he hecho algo en el día.

También que no estás siempre haciendo lo mismo.

Y que no es rutinario. Cada día haces algo, y aprendes, y te entretienes. No es muy monótono. Eso es bueno. Al menos para mí.

Yo he faltado al principio pero porque lo veía muy aburrido y tal, pero cuando empecé a venir me di cuenta de que no, que es muy entretenido.

Así, pues, sería fundamental estar ocupado haciendo algo, pero esto sería insuficiente. Se precisaría ser atraído por lo que se está haciendo hasta el punto de disfrutar con ello, en lo que sería decisivo que lo que se hace (y, previsiblemente, lo que se aprende como consecuencia de aquello que se hace) fuera percibido como cambiante y nuevo. Nueve alumnos (AET) hacen referencia a este tipo de situaciones (más un alumno NO AET).

Pero es también relativamente común asociar ese disfrute y bienestar (‘estar bien’) a las relaciones que se establecen con los demás (a ‘llevarse bien’ unos con otros):

La relación con los profesores es como con un compañero, nos llevamos muy bien y nos reímos (NO AET).

Si no hubiera un buen ambiente entre compañeros sería más difícil venir. No sólo te entretienes con ellos sino que te motivan a venir (NO AET).

Este entramado de relaciones entre lo que hacen los alumnos, las relaciones que se establecen en el centro y lo que aprenden en él contribuyendo a su bienestar y motivación también llega a ser captado por personal educativo del centro en la triangulación de la información:

Claro, es que es un todo, si tú vas a clase y estás aprendiendo, y al mismo tiempo hay buen rollo y puedes gastar una broma mientras estás apretando un tornillo, eso es genial. Porque tú vienes y disfrutas.

Pero, teniendo presente la relevancia de la voluntad deliberada del alumno para permanecer en el curso, conviene añadir, finalmente, que parte del personal educativo del centro atribuye, en general, a los alumnos falta de madurez, considerándola, a su vez, relevante en sus decisiones de abandonar el curso:

Otra de las razones que no está escrita y que está ahí, creo yo, que es que a muchos jóvenes les falta madurez. Les falta madurez para asumir responsabilidades, es decir, me levanto a mi hora, tengo que estar allí, aunque el sitio y el centro es flexible, llega un momento que la acumulación de faltas y de retrasos es tal que ya, no hay manera de aceptarlo y no se implican por eso....

d) Razones para continuar... incluso habiendo finalizado el curso.

Algunos alumnos (doce alumnos AET y cinco NO AET) han ofrecido razones que justificarían continuar en el curso incluso a su término (principalmente, volviendo a acceder a través de otra convocatoria). Son, sin embargo, heterogéneas y dispersas, aunque coincidentes con aquellas aducidas para permanecer en el curso mientras se estaba desarrollando. La siguiente tabla muestra de forma sintética cuáles son:

Razones aducidas	NO AET Frecuencia	Ejemplos	AET Frecuencia	Ejemplos
Seguir completando la formación	3/29	<i>Lo más importante es la formación que aquí te dan, te dan una enseñanza específica.</i>	3/10	<i>Yo me formo.</i>
Aprendizaje	7/29	<i>Para aprender cosas buenas.</i>	1/10	<i>Aquí aprendes.</i>
Duración del curso	0/29		1/10	<i>Porque tiene bastantes horas.</i>
Acreditación	6/29	<i>Que cada oficio tú sales de aquí con diploma.</i>	2/10	<i>Que, por lo menos, estás aquí y te estás sacando una titulación, que es importante.</i>

Razones aducidas	NO AET Frecuencia	Ejemplos	AET Frecuencia	Ejemplos
Relaciones	2/29	<i>Te ayudan; conocer gente nueva.</i>	1/10	<i>Que mientras te estas formando, te acabas llevando amistades...</i>
Valoración general positiva del curso	2/29	<i>Me ha gustado mucho.</i>	4/10	<i>...tengo una experiencia buena...</i>
Evitar inactividad sin alternativas	2/29	<i>Claro, me interesa. Si no, no estaría aquí. Si no, estaría haciendo el 'gamba' en mi barrio.</i>	2/10	<i>...si no encuentro nada en el momento...</i>
Perspectiva de trabajo	1/29	<i>Para que puedas trabajar en el futuro.</i>	2/10	<i>Cuantas más cosas lleves en la maleta, mejor que si la llevas vacía.</i>
Ayuda económica	3/29	<i>la beca me hace falta.</i>	4/10	<i>...si me dan dinero, mejor.</i>
Bienestar personal	1/29	<i>cuando te sientes bien, el tiempo pasa rápido.</i>	0/10	
Entretenimiento	3/29	<i>Por lo menos, te distraes.</i>	0/10	
Motivación	2/29	<i>Vengo con ganas. Me siento motivado.</i>	1/10	<i>La motivación que te dan.</i>
Perspectiva de futuro	1/29	<i>Algo bueno para mi futuro.</i>	0/10	

e) Obstáculos

Son escasas las referencias a obstáculos que puedan haber surgido tanto para acceder al curso en la Escuela de la Construcción como para permanecer en el mismo, sobre todo en el primer caso. Como obstáculo para acceder al curso no se indica más que, en un caso de alumnos AET y dos NO AET, la reputación negativa atribuida a los alumnos que acceden al centro. Como obstáculos para permanecer en el curso son mencionados los siguientes: la distancia a la que está el centro (por siete alumnos AET y tres NO AET); ciertos problemas ocasionados por tener que cumplir un horario (por cuatro alumnos AET y dos NO AET); disponibilidad de recursos (por dos alumnos AET y dos alumnos no AET); problemas en las relaciones entre compañeros (por un alumno AET), y la percepción de que no se

ha estado aprendiendo (por un alumno AET y dos NO AET), y no poder hacer prácticas externas (por un alumno NO AET):

Está lejos y es difícil venir (AET).

Es lo malo que está muy lejos, no hay transporte que te deje cerca (NO AET).

....porque son muy muy.....¿cómo se dice? porque son muy estrictos con las horas y todo eso (AET).

Muchas veces nos faltan materiales (AET).

[Los materiales] van escasos (NO AET).

Que no hablo con los compañeros (AET).

Bueno, yo hago aquí lo mismo que hago diariamente en casa. No me gusta mucho lo que aprendo porque no es nuevo... (AET).

Pues yo cuando entré no entendía nada (NO AET).

No poder hacer las prácticas fuera (NO AET).

Conviene poner de relieve que hay once alumnos AET y cinco alumnos NO AET que espontáneamente explicitan la ausencia de barreras a permanecer en el curso:

Negativo yo aquí nada, no he visto nada que no me guste o me desagrade (AET).

Ninguna, a mi no me cuesta nada venir aquí (NO AET).

No, no. No hay nada que impida que yo venga aquí (AET).

Al llevar a cabo la triangulación de la información, el personal educativo reconoce escasos obstáculos para acceder o permanecer en la Escuela de la Construcción, algunos de ellos (como la distancia a la que está el centro o la ausencia de prácticas externas) coincidentes con los planteados por los alumnos:

A mí se me han quejado muchas de lo lejos que está la escuela.

Es que lo que hacemos nosotros, vale pero por un tiempo muy corto. Podría ser mucho más productivo si a ellos se les diera la oportunidad de trabajar.

Yo lo que veo en ellos es que dicen ¡ay que ver! Esto parece una cárcel.

5.5. Aspiraciones y expectativas

Al presentar las razones por las cuales reanudan su formación, los alumnos han hecho referencia a sus perspectivas de futuro, poniendo de manifiesto que lo que justifica la reanudación es a veces una determinada visión de aspectos relevantes de la vida futura. Así, hemos visto que acceden al curso en la Escuela de la Construcción para obtener la correspondiente acreditación, ampliar la formación adquirida y su currículum e incluso acceder a un trabajo: estos son sucesos por acontecer en el futuro que justifican la reanudación de la formación a través del curso. Asimismo, hemos visto que la continuidad de los alumnos en el curso también responde a intenciones similares: la obtención de la acreditación, la ampliación de la formación adquirida y el acceso a un trabajo en el futuro justifican la permanencia.

Con todo, se indagó específicamente en sus puntos de vista respecto a su futuro, a fin de comprender cuáles son y cuál es su congruencia con las razones aducidas para retomar la formación. Específicamente, fueron abordadas sus aspiraciones y sus expectativas (esto es, el futuro perseguido y esperado por ellos, respectivamente), entre las que puede haber mayor o menor convergencia.

Un número apreciable de alumnos (trece alumnos AET y tres NO AET) transmiten expresamente la intención de completar el curso y/u obtener la correspondiente acreditación:

Me quiero sacar esto (AET).

Quiero terminar esto y poner algo en mi currículum (AET).

Terminarlo, acabarlo bien (NO AET).

A estas alturas, quieres tener el título (NO AET).

Asimismo, quince alumnos AET y cinco alumnos NO AET hicieron referencia a ambos sucesos en términos de expectativa:

Yo creo que voy a terminar el curso bien (AET).

Espero sacarme el título aunque no esté reglado (AET).

...yo pienso que lo voy a acabar (NO AET).

Espero aprobar y que al final me acaben dando el título (NO AET).

Entre ambos grupos de alumnos, siete fueron los que hicieron explícitamente referencia a completar el curso y/u obtener su acreditación como aspiración y como expectativa. Esta circunstancia se produjo sólo con un alumno NO AET.

Más allá de la finalización del curso, tanto aspiraciones como expectativas de sus alumnos están principalmente referidas a dar continuidad a su formación y a su inserción laboral. Así, dieciséis alumnos AET y dos alumnos NO AET *aspiran* a continuar formándose al término del curso de la Escuela de la Construcción. Cinco de ellos (cuatro alumnos AET y uno NO AET) lo harían en esta escuela. Excepto un alumno AET que no llega a precisar y tres alumnos AET y otro NO AET que exclusivamente se refirieron a proseguir su formación en este centro, los demás expresaron su voluntad de hacerlo en el ámbito de la formación reglada, principalmente completando los estudios de Educación Secundaria Obligatoria y obteniendo el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (seis alumnos AET), aunque también son mencionadas como posibles alternativas los siguientes estudios: Formación Profesional de grado medio (cinco alumnos AET), Bachillerato (cuatro alumnos AET, dos de los cuales ya han iniciado estos estudios), Formación Profesional de grado superior (un alumno AET y otro NO AET), estudios de idiomas (un alumno AET) y estudios universitarios (un alumno NO AET). Sólo tres alumnos AET se refieren expresamente a la posibilidad de secuenciar estudios.

Tengo intención de seguir el año que viene para aprender otra profesión [en la Escuela de la Construcción] (AET).

...meterme a sacarme el Graduado. (...) es lo que deseo (AET).

...y me apuntaría al instituto para hacer un grado medio (AET).

...me gustaría también sacarme el grado superior de Mecánica (NO AET).

Me queda una asignatura para sacarme la ESO y después hacer un grado medio o algo (AET).

Diecisiete alumnos AET y cuatro alumnos NO AET *esperan* continuar formándose al finalizar el curso en la Escuela de la Construcción. Cinco entre los primeros y uno entre los segundos no llegan a precisar. Entre los que sí lo hacen, sólo dos alumnos AET y tres alumnos NO AET tienen expectativa de continuar estudiando en ese centro, algunos de los cuales tienen también más expectativas de estudio. Entre estos últimos y los restantes alumnos, once AET más cuatro NO AET tienen la expectativa de hacerlo en el ámbito de la formación reglada: estudios de Educación Secundaria Obligatoria (seis alumnos AET); Formación Profesional de grado medio (tres alumnos AET, uno de los cuales ya los ha iniciado); Bachillerato (tres alumnos AET, uno de los cuales ya ha iniciado estos estudios, más un alumno NO AET); Formación Profesional de grado superior (dos alumnos AET y

tres alumnos NO AET) y estudios universitarios (un alumno NO AET). Sólo tres alumnos AET hacen referencia a la expectativa de secuenciar estudios.

He hecho la entrevista para hacer otro curso aquí el año que viene (AET).

Y estoy más bien convencido de sacarme el Graduado (AET).

Y luego también está el estudio, yo el estudio me lo saco...hacer un Grado Medio de lo que estabas haciendo qué es lo que voy hacer yo (AET).

Voy a estudiar bachiller y después el grado superior de enfermería, para ser comadrona (AET).

Entre ambos grupos de alumnos, diez alumnos AET y un alumno NO AET fueron los que explícitamente hicieron referencia a dar continuidad a la formación tanto en términos de aspiración como en términos de expectativa.

En las entrevistas y grupo de discusión para triangulación de la información, el personal educativo también manifiesta percibir el interés de algunos alumnos en seguir dando continuidad a su formación a través de la Escuela de la Construcción, identificando razones para ello ya presentadas anteriormente (algunas de ellas ligadas a la formación que están recibiendo):

Por eso, muchos quieren repetir porque mientras que están aquí, se sienten bien, están aprendiendo, haciendo cosas y dicen: “Bueno, pues si yo he hecho electricidad, yo ahora voy a hacer otra cosa que me ha gustado”. (...). Y dicen: “Y si no trabajo, yo ahora voy a hacer comercio”, “Si no trabajo...”, porque claro, lo ven difícil porque la cosa no está fácil. Incluso echan su solicitud y dicen: “Si no trabajo, yo el año que viene, vuelvo”.

Esto lo quieren como un paso. Ellos están allí, aprenden, se van a ver si encuentra empleo y, si no tienen otra cosa, pues vuelven aquí con nuestra especialidad.

Considerablemente mayor es el número de alumnos que aspira a tener trabajo: veintidós alumnos AET y cuatro alumnos NO AET. El carácter de sus aspiraciones es variado. Lo más común es que se refieran a su aspiración de encontrar trabajo, prácticamente sin hacer caracterización alguna del mismo:

Mi propósito es trabajar (AET).

Lo suyo es trabajar (AET).

A ver si Dios quiere, salir de aquí con trabajo (AET).

Por ahora prefiero tener una experiencia laboral y buscar trabajo que estudiar (NO AET).

Pero también es común hacer referencia al trabajo al que se aspira a acceder con rasgos deseables del mismo. Así, es relativamente frecuente hacer referencia a un puesto de trabajo disponible que es ofertado y para el cual es llamado el aspirante:

Ya que quiero un puesto de trabajo y tal (AET).

Yo querría que me ofrecieran un puesto de trabajo y eso. Para mí sería lo mejor, la verdad (AET).

Que me llamen de una empresa, ojalá sea así (AET).

Si me llaman [del INEM], bien (AET).

Yo lo que quiero es mantener mi trabajo. Con que mantenga el trabajo ese de nuevo, ya está (AET).

Sólo un alumno AET se refiere a la posibilidad de emprender, y no de forma inmediata: “Pues albañil y, si Dios quiere, pues, con el tiempo, un negocio propio”.

Como este último alumno, algunos más especifican la ocupación a la que se dedicarían: “militar”, “policía”, “fútbol”, “cocinar”. Pero también se refieren a otras características como la estabilidad, la remuneración, el lugar de desempeño o, de forma más imprecisa, su calidad:

Encontrar trabajo en algún lado. Me da igual lo que sea, pero que sea un trabajo estable (AET).

...porque tenía un buen sueldo... (AET).

Me gustaría encontrar un trabajo donde poder tener mi paga todos los meses (AET).

Un puesto de trabajo, si es posible, en Ceuta (AET).

Encontrar empleo, bueno, un empleo decente (AET).

Pero, si en lo concerniente a dar continuidad a la formación había más proximidad entre aspiraciones y expectativas, las expectativas respecto a la inserción laboral, a las que se refieren diecisiete alumnos, se distancian de las aspiraciones al respecto. Aparte de un alumno AET que prevé abandonar el curso en la Escuela de la Construcción para un trabajo en perspectiva (“sé que no voy a terminar el curso, porque voy a trabajar”), algunos (siete alumnos AET más cuatro alumnos NO AET) tienen la expectativa de que sea factible o, al menos, más factible acceder

a un trabajo, a menudo explicitando que ello es consecuencia de realizar el curso o incluso seguir completando su formación (en cuatro de esos ocho casos):

Lo que va a pasar es que voy a trabajar (AET).

Si me formo bien y me dan el título, el día de mañana encontraré trabajo (AET).

A un amigo mío, que estaba aquí... no tardaron en llamarlo a trabajar. Eso ['el título'] te abre muchas puertas (AET).

Pues yo espero entrar a trabajar este año (NO AET).

Yo sé que nos dan un título. Y espero que eso me sirva para trabajar (NO AET).

Hay más alumnos con escasas expectativas de acceder a un empleo. Ocho alumnos no AET y dos alumnos NO AET consideran posible e incluso probable no encontrar trabajo⁵⁵, en ocasiones haciendo referencia explícita a las adversidades que tendrán que afrontar:

Yo creo, por mí, que no voy a encontrar trabajo. Fijo, no voy a encontrarlo. Eso creo (AET).

La verdad, pues me quedaré esperando el paro, como todo el mundo; estaré esperando el Plan de Empleo que me llamen, sigo sellando (AET).

Luego ya lo del trabajo, y eso sí que está muy difícil, está muy difícil (NO AET).

"...tengo pensado irme fuera para trabajar o estudiar donde sea, porque aquí en verdad no hay nada..."

A ellos habría que sumar dos alumnos para los que encontrar empleo no está entre sus expectativas, sino que entre estas está sólo buscarlo (algo que únicamente un alumno más, AET, tiene entre sus expectativas, que incluyen también no tener empleo):

Pues yo por lo menos buscar trabajo (AET).

Yo, cuando termine el curso, volveré a hacer curriculum y echaré otra vez curriculum por ahí (NO AET).

En ningún caso, es atribuida expresamente la escasez de perspectivas de empleo a la formación que están adquiriendo, aunque, en un caso (alumno AET), si es explicitado que tampoco puede revertirla:

55. Algunos de ellos toman expresamente como referencia el entorno próximo que conocen.

La verdad que el año pasado lo hice, acabé y no me llamaron para trabajar ni para nada. Yo creo que será igual (AET).

Además de aspiraciones y expectativas relativas a la continuidad de la formación y la inserción laboral (y algunas otras muy imprecisas y heterogéneas), hay un número de alumnos significativamente más reducido que hacen referencia a su aspiración de alcanzar una mayor autonomía, aunque poniendo de relieve distintos aspectos: realizarse personalmente (un alumno AET), desarrollar una vida propia (tres alumnos AET), independizarse de la familia (un alumno AET) e incluso crear una familia propia (tres alumnos AET y un alumno NO AET):

Estar realizada como persona, no ser una mujer ama de casa como ha sido mi madre, como es mi hermana, como muchas mujeres en mi familia. Quiero estar realizada y ser una mujer dinámica, en constante movimiento, que crece, que evoluciona. No estar todo el día en casa (AET).

Tener un trabajo para poder hacer mi vida (AET).

Pues casarme también y tener mi casa propia y tener un trabajo y tener una familia y tal (NO AET).

A este respecto, no pueden ser identificadas unas expectativas claras entre los alumnos AET, salvo en dos casos, en uno de los cuales queda supeditado al acceso a un trabajo. Sí están más claras, coincidiendo con las aspiraciones planteadas, las de dos alumnos NO AET:

...de independizarte o de ser más independiente, de formar una familia.

Tener mi casita,... y ya lo que Dios quiera. Si viene una mujer buena, ahí estaremos con ella y tendremos una familia, unos niños, y eso.

CAPÍTULO 6

CONCLUSIONES

6.1. Discusión y conclusiones

Como se indicaba en el Capítulo 3, las razones que aducen los alumnos para abandonar prematuramente la educación pueden ser diferenciadas según estén referidas a aspectos internos de la enseñanza y los centros escolares donde esta es impartida que *empujan* a los alumnos a salir de ellos o referidas a aspectos externos que los *sacan* de allí. Incluso hay evidencia de que estas razones que, desde los centros, empujan a los alumnos a abandonar su educación y, desde fuera de ellos, a sacarles de la educación tienen incidencia en la posterior reanudación de la formación (Boylan y Renzulli, 2017), como también sugieren los resultados aquí presentados con relación a la trayectoria previa de los alumnos entrevistados antes de acceder a la Escuela de la Construcción. Los resultados presentados sugieren que una diferenciación formalmente similar puede ser aplicada a las razones por las cuales los alumnos reanudan su formación, incluyendo las que expresan, precisamente, aquellos que habían estado en situación de abandono temprano de la educación (sin que estos se diferencien significativamente de los que, al menos inmediatamente antes de acceder a la Escuela de la Construcción, se encontraran en tal situación).

a) Las razones para reincorporarse a la formación

Antes de abandonar prematuramente la educación, los alumnos están educándose en un centro escolar e identificarían en esta situación aspectos que les proporcionarían razones para el abandono, *empujándoles* a ello. Asimismo, identificarían en su situación general (familiar, económica, personal) aspectos que también les proporcionarían razones para abandonar su educación, contribuyendo así a *sacarles* de ella. Los datos relativos a la trayectoria previa de los alumnos entrevistados que habían abandonado prematuramente la educación ponen de manifiesto la influencia ejercida por ambos tipos de aspectos y, desde luego, la que especialmente ejercen

los internos a la educación y los centros escolares donde esta es proporcionada (particularmente, la experiencia problemática y negativa vivida en ellos).

Pero los datos presentados muestran también que, una vez que están fuera de la educación no ya sólo quienes han abandonado prematuramente la educación sino también quienes no lo han hecho, hay aspectos de su situación que les *empujan* a salir de ella al tiempo que identifican en la formación aspectos tendentes a *sacarles* de la misma. En concreto, lo que principalmente *empujaría* a los alumnos entrevistados a tratar de salir de la situación en que se encuentran es el desempleo y, en particular, la inactividad general, encontrando en el retorno a la formación una vía para hacerlo. A esto habría que añadir influencias ejercidas, sobre todo, por familiares que amplificarían ese *empuje* ejercido por el desempleo y la inactividad, como ejemplifica claramente una de las citas ilustrativas incluidas en el capítulo anterior: “*Porque mi madre tampoco quiere que yo esté en casa todo el día tirado*”. Ahora bien, el *empuje* ejercido por estos aspectos se combina con la atracción ejercida por la formación o, más bien, determinadas características identificadas en ella, que operarían ejerciendo otra influencia ejercida en sentido inverso pero convergente con las anteriores: una influencia orientada a *sacarles* de una situación marcada por algo que *empuja* a los alumnos a abandonarla. Aunque en ocasiones hacen referencia a la formación considerada en su globalidad, hay dos aspectos de la formación que principalmente ejercen esta otra influencia: el aprendizaje y, en mayor medida, la eventual obtención de la correspondiente acreditación, lo cual es congruente con las razones aducidas por los alumnos para reanudar la formación que han sido identificadas en la literatura. Otros aspectos como el interés suscitado por el curso específico que van a hacer o el carácter práctico atribuido a esa formación pueden considerarse, además, facilitadores del aprendizaje. Más aún, con frecuencia las recomendaciones de amigos y, en menor medida, familiares junto a profesionales que atienden a estos alumnos amplificarían la atracción ejercida por las características atribuidas a la formación, al poner estas de relieve: “*Y, la verdad, yo, en principio, quería Comercio (...), pero me dijeron que no había plaza y me explicaron este de pintura que era nuevo, que íbamos a aprender muchas cosas, y decidí hacerlo*”. Estas recomendaciones provienen a veces precisamente de amigos y familiares que ya han estado en el centro y transmiten su experiencia en el mismo. Conviene añadir que la ayuda económica asociada a la realización del curso no es destacada con mucha frecuencia y, cuando ello ocurre (a veces, también amplificado por recomendaciones externas), suele aparecer asociada a una situación de necesidad o carencia, que también operaría entonces *empujando* a los alumnos a salir de la situación en que se encuentran.

La cita anterior también puede ser utilizada para ilustrar que, aparentemente, este entramado de influencias no establece lo que hacen o deciden los alumnos,

anulando o neutralizando su capacidad de intervención⁵⁶. A juzgar por las razones aducidas por ellos, la reanudación de su formación no parece depender únicamente de aspectos que les *empujan* a salir de la situación en la que están y aspectos identificados en la formación que tenderían a *sacarles* de ella. Más bien, tales influencias se combinan con su voluntad y decisión personal, en consonancia con la literatura que mantiene que las decisiones referidas a opciones educativas adoptan un patrón de racionalidad pragmática, como sería el caso de las que aquí nos ocupan. Numerosos alumnos han aducido una voluntad y decisión personal mínimamente definidas -en algunas ocasiones, poniendo de relieve su autonomía respecto de determinaciones externas- para reincorporarse a la formación, a los que habría que sumar el caso de ciertos alumnos que no estaban en situación de abandono educativo temprano al incorporarse al centro, para los que esa decisión revestía un carácter tentativo (aunque la voluntad estaba también definida). De aquí cabe colegir que estos alumnos no retoman la formación predominando en ellos la desafección hacia la formación, sino que, al hacerlo, desempeña un papel relevante su determinación y decisión para dedicar tiempo, esfuerzos y recursos a ella, lo que ha sido asociado a la implicación (ver, por ejemplo, Lawson y Lawson, 2013): desde este punto de vista, habría ya, al menos, cierta implicación del alumno hacia la formación, aunque suficientemente significativa, antes de que esta se reinicie, la cual contribuiría de manera decisiva a esta reiniciación.

b) Las razones para continuar

Iniciada la reanudación de la formación en la Escuela de la Construcción, cabe considerar que se produce un cambio significativo en la situación de estos alumnos, principalmente al abandonar, siquiera, el ciclo de inactividad que tan fuertemente les *empujaba* hacia ella a través de la formación. Incluso hay que decir que esa situación previa sigue ejerciendo influencia, *empujándoles* a permanecer en el centro, puesto que así evitan volver a ella, a la que atribuyen un coste de oportunidad. Pero, con todo, esta situación es aducida con menor frecuencia por los alumnos para continuar reanudando su formación en el centro. ¿Qué puede inducirles entonces a hacerlo?

Desde luego, no parece que, en su nueva situación, el centro y sus prácticas formativas u organizativas les *empujen* a salir de él, como había ocurrido en la trayectoria previa de buena parte de estos alumnos, los que habían abandonado

56. Algo que también podría llevar a pensar en la escasa intervención del alumno en la decisión de reanudar la formación en la Escuela de la Construcción es la circunstancia de que -como ellos mismos indican- son derivados por profesionales a este centro.

prematuramente la educación. Antes bien, sería el centro y, en particular, sus prácticas formativas los que, tomando como referencia las razones y motivaciones aducidas por los alumnos para permanecer, principalmente estarían contribuyendo a que tal situación no vuelva a reproducirse. Como se verá a continuación, ello es congruente tanto con las razones aducidas por los alumnos para reanudar la formación que han sido identificadas en la literatura, como con prácticas con éxito asociadas a la educación alternativa (ver Capítulo 3).

En efecto, un conjunto de aspectos ligados a la formación proporcionada en el centro son aducidos por los alumnos para mantener e incluso extender su continuidad en él. Concretamente, los alumnos aducen, además de algunas referencias a la formación recibida considerada globalmente, los siguientes aspectos más específicos asociados a ella:

- La ampliación de su formación y, en términos más concretos, aprendizajes y conocimientos específicos que continuamente estarían adquiriendo en el centro.
- La utilidad percibida en lo que aprenden, que va más allá de la utilidad inmediata que sea percibida en ello e, incluso referida al futuro, más allá de su utilidad para ocupar un puesto de trabajo convencional (considerando, por ejemplo, que les sirve y servirá para ‘la vida’).
- El carácter práctico de la formación que reciben, lo cual es, a veces, vinculado directamente por ellos mismos a su utilidad.
- El interés suscitado por la formación recibida, que, con frecuencia, es vinculado directamente por ellos a su carácter práctico o a haber realizado actividad práctica en contenidos que inicialmente habían suscitado su interés⁵⁷.
- La adaptación de la enseñanza y la evaluación a los alumnos a fin de que mejoren las perspectivas de que se produzca el aprendizaje y el éxito académico, a través de estrategias como avanzar gradualmente, reiterar, detallar, concentrar la atención en lo más importante, resumir, precisar con antelación los contenidos que van a ser objeto de evaluación, oportunidades para volver a realizar pruebas o realizar estas pruebas regularmente.

Como puede observarse, aquí se incluyen tanto aspectos que no habían sido aducidos para acceder a la reanudación de la formación, como también aspectos

57. El contenido del curso es aquello a lo que, con mayor frecuencia, estaba ligado el interés suscitado por el curso al acceder al mismo.

que ya habían sido aducidos en este mismo sentido (como la ampliación de la formación, el aprendizaje, el interés suscitado por el curso o el carácter práctico de este), en este segundo caso con la diferencia significativa de que estos aspectos adquieren más relevancia entre más alumnos para justificar su permanencia en este centro.

Pero, además de los anteriores, hay un aspecto ligado a la formación recibida -frecuentemente destacado en la literatura especializada (ver Capítulo 3)- que en muy escasas ocasiones es aducido para acceder a reanudar la formación y, sin embargo, es aducido, cobrando especial relieve, por la práctica totalidad de los alumnos entrevistados para permanecer en el centro: las relaciones positivas estrechas que identifican en él. Particularmente importantes son las relaciones que mantienen con el personal educativo del centro, que incluyen la comprensión, el respeto, la ayuda, el cuidado, la amabilidad, el diálogo, la flexibilidad o la ausencia de conflictos. Más aún, hay evidencia de que, para que se desarrollen este tipo de relaciones entre educadores y alumnos en este tipo de contextos, son importantes no sólo los cambios en la conducta de los educadores sino que son también importantes los cambios que se producen en su identidad (esto es, en la noción que tienen de sí mismos en calidad de educadores) (Morgan, Pendergast, Brown y Heck, 2015; ver Capítulo 3). Pues bien, los datos obtenidos sugieren que los alumnos atribuyen esa identidad al personal educativo: por ejemplo, no sólo aducen que sus educadores y monitores les ‘comprenden’, sino que, a la vez, aducen que ‘son comprensivos’, o -en términos más generales- no sólo aducen que hay ‘buenas’ relaciones sino que también aducen que son ‘buenas’ personas. Este tipo de relaciones establecida entre alumnos y personal educativa a menudo son consideradas como decisivas en el proceso formativo y, en última instancia, el aprendizaje. Pero las relaciones aducidas como relevantes no son únicamente las que mantienen con el personal educativo, sino también las relaciones que mantienen entre ellos, que, según es destacado en ocasiones, se extienden más allá del centro. A veces, los alumnos se refieren a las relaciones establecidas en el centro considerándolas globalmente, sin diferenciar entre las que establecen con personal educativo y las que establecen entre compañeros.

Hay que destacar, finalmente, que la eventual obtención de la acreditación asociada a la formación recibida continúa siendo aducida como razón para permanecer en el curso, al igual que era aducida como razón para acceder al mismo. Sin embargo, este otro aspecto de la formación es destacado en menor medida. Al tiempo, adquiere especial relevancia para un número apreciable de alumnos algo que no llegó a ser mencionado al aducir por qué accedían al curso: la percepción de logros concretos tangibles atribuidos a la formación recibida. Por lo demás, la ayuda económica asociada al curso continúa teniendo una relevancia reducida

para permanecer, y las justificaciones concretas ofrecidas presentan un carácter más heterogéneo.

Todos estos son aspectos vinculados a la formación que mantienen a los alumnos en ella y en el centro donde les es proporcionada. ¿No hay aspectos externos que puedan ejercer alguna influencia positiva o negativa en su permanencia? Ya se ha indicado más arriba que la situación de desempleo o inactividad continúa ejerciendo su influencia, empujándoles también a permanecer en el centro una vez que han accedido a él, aunque, aparentemente, con menos relieve. También parece perder relieve la influencia familiar: pocos alumnos son los que aduzcan que permanecen en centro por ello. En cuanto a aspectos externos que puedan contribuir a *sacar* a los alumnos de la formación que están recibiendo en la Escuela de la Construcción, fundamentalmente hay sólo uno, resaltado por un número notable de alumnos (aun a pesar de las fuertes influencias que ejercen los aspectos asociados a la formación que aducen para permanecer): una eventual oferta de trabajo es prácticamente la única razón para un eventual abandono de la formación que están recibiendo en este centro, aunque, en ocasiones, estaría condicionado a que esa oferta reuniera determinadas condiciones (por ejemplo, en cuanto a salario o duración). No obstante, es considerada también la posibilidad de compaginar el desempeño del trabajo con la continuidad en el curso. Por lo demás, las referencias a obstáculos a permanecer en el curso son escasas (por ejemplo, referidas a la distancia a que se encuentra el centro y la dificultad para recurrir al transporte, o la falta de disponibilidad de materiales) y, en ocasiones, puntuales.

Este entramado de influencias provenientes de la formación recibida y otros aspectos externos a la misma (sean estas reales o potenciales) tampoco establece que los alumnos permanezcan en el centro dando así continuidad a su formación, con escasa o ninguna intervención por su parte. Una vez más, estas influencias se combinan con esta intervención, que, en todo caso, es decisiva, lo cual sería convergente con la demanda de libertad y autonomía aducida por los alumnos que ha sido identificada en la literatura especializada (ver capítulo 3).

En efecto, la intervención de los alumnos para mantener el recorrido iniciado es tanto o más importante que para iniciarlo. Sin embargo, los datos obtenidos sugieren que reviste un carácter diferente. Las manifestaciones de los alumnos al respecto cuando se refieren a razones que conducen al acceso al curso invitan a pensar en algún acto de voluntad o decisión de hacerlo. Este tipo de manifestaciones son escasas al referirse a las razones por las cuales permanecen en el curso. Para permanecer en el curso es más común que aduzcan una voluntad sostenida de la que toman conciencia (*“Sé lo que quiero”*), a la que a menudo se refieren como ‘motivación’, aunque también usan otros términos afines (como, también

con frecuencia, ‘tener ganas’). La continuidad de esa voluntad es patente en las siguientes palabras (ya incluidas en el capítulo anterior), de un alumno que no venía de una situación de abandono educativo temprano:

La verdad es que no me canso de venir (...), yo no me canso de venir, aunque algún día te dé pereza, porque esté más descentrada y eso, pero yo no me canso de venir.

Esta motivación estaría condicionada a un sentido de bienestar personal; o sea, experimentar ese bienestar es determinante de esa motivación e incluso implicación del alumno, por lo que cabría conjeturar que, en ausencia del mismo, difícilmente el alumno tendría tal motivación para permanecer. Además, ese sentido de bienestar contribuye a que pueda producirse un distanciamiento de problemas externos. Tres citas también recogidas en el capítulo precedente son particularmente ilustrativas:

Aquí se está bien, se está a gusto y eso te anima a venir (alumno NO AET).

Me levanto feliz y sólo quiero venir aquí (alumno NO AET).

Porque lo que hace es despejarme de esos problemas (alumno AET).

Sin embargo, esa motivación es también atribuida directamente a aspectos diversos de la formación, que podrían sintetizarse en estos tres: a) lo que hacen; b) con quienes lo hacen y c) lo que aprenden haciéndolo con ellos. Más aún, lo que hacen, las relaciones que establecen con otras personas para hacerlo y lo que aprenden serían percibidos en continuo avance o incluso renovación. Pero estos aspectos son asociados igualmente al disfrute o bienestar:

Cada día haces algo, y aprendes y te entretienes (alumno AET).

Si no hubiera un buen ambiente entre compañeros sería más difícil venir. No sólo te entretienes con ellos, sino que que motiva a venir (alumno NO AET).

Precisamente, aquello que puntualmente es percibido como obstáculo para permanecer en el centro está referido a tales aspectos:

Que no hablo con los compañeros (alumno AET).

Bueno, yo hago aquí lo mismo que hago diariamente en casa. No me gusta mucho lo que aprendo porque no es nuevo (alumno AET).

Cabría conjeturar que esos tres aspectos contribuyen significativamente al sentido de bienestar de los alumnos, que, a su vez, es determinante de su motivación.

c) Aspiraciones y expectativas

Atendiendo a los datos recogidos, las perspectivas que sobre el futuro tienen los alumnos entrevistados son relevantes para la reanudación de su formación, en el sentido de que esta parece apoyada por su congruencia con aquellas. Hay aspiraciones que son aducidas expresamente como razones para acceder a la formación en la Escuela de la Construcción y para continuar con ella. Así, razones aducidas tanto para acceder y permanecer en ella (incluso una vez concluido el curso 2015-2016) son las siguientes aspiraciones, notablemente extendidas entre los alumnos entrevistados:

- la ampliación de la formación adquirida,
- la obtención de la acreditación
- el acceso a un empleo, en ocasiones asociando determinados rasgos deseables al mismo (como, por ejemplo, relativos a estabilidad o remuneración), pero más frecuentemente sin asociar ninguna condición al mismo (salvo que este tiene que ser ofrecido).

La ampliación de la formación adquirida suele asociarse a completar el currículum personal con la correspondiente acreditación, y un número considerable de alumnos expresamente pone de manifiesto su expectativa de completar el curso y/o alcanzar tal acreditación a su término. Sin embargo, hay un número apreciable de alumnos que tienen la expectativa de acceder al empleo (en ocasiones, accediendo al mismo a través de vías predecibles, como para acceder a la policía o el ejército) o, al menos, mejorar sus perspectivas de acceso al mismo (con frecuencia, atribuyéndolo explícitamente a la formación que están adquiriendo en el centro), pero algo mayor es el número de los que tienen escasas perspectivas de acceder a un empleo, en ocasiones haciendo referencia explícita a las adversidades a las que tendrán que hacer frente.

No puede afirmarse, pues, que no sean realistas las aspiraciones que los alumnos entrevistados aducen para reanudar su formación y las expectativas asociadas al cumplimiento de las mismas. En el caso de la aspiración a completar la formación y obtener la correspondiente acreditación, el posible realismo de aspiraciones y expectativas es compatible con la congruencia de la formación respecto de esas aspiraciones y expectativas. Como se ha indicado en el Capítulo 3, se desprende de la literatura que la reanudación de la formación suele asociarse a la congruencia de esta con las aspiraciones y expectativas de los alumnos, y -en ese caso- la formación que se está recibiendo es, en general, congruente tanto con lo que los alumnos aspiran a conseguir (esto es, completarla y obtener una acreditación por ella) como con lo que esperan (que eso ocurrirá). Sin embargo,

hay también un número significativo de alumnos entrevistados que aspiran a tener mejores perspectivas de empleo, aunque tienen escasas expectativas de acceder a un empleo, siendo este otro aspecto (a saber, el acceso al empleo) tanto o más relevante para ellos (especialmente considerando que la formación y la acreditación tienen un carácter instrumental respecto del acceso al empleo). En este otro caso, la reanudación de la formación puede considerarse congruente con la aspiración a acceder al empleo, pero no es claramente congruente con la expectativa, hasta el punto de que podría considerarse razonable *no* dar continuidad a la formación porque, aun teniendo tal aspiración, hay escasas expectativas de que se cumpla. Sin embargo, no hay evidencia de que esta circunstancia ejerza un impacto significativo en la permanencia en el centro. Los resultados aquí presentados sugieren la conveniencia de tomar en consideración otros aspectos como la relevancia de determinadas aspiraciones sobre las expectativas o la mayor o menor relevancia que pueden ir adquiriendo cualquier aspiración o expectativa como parte más de un conjunto complejo y heterogéneo de aspiraciones y expectativas (en este último caso, puede ser particularmente importante no incurrir en incongruencias o incompatibilidades con otras aspiraciones y expectativas referidas a aspectos valiosos para el alumno).

Pero, además, esas aspiraciones y expectativas (aducidas como razones para acceder a la formación y permanecer cursándola) son también congruentes con otras aspiraciones y expectativas, de las que tampoco puede decirse que no sean realistas. Así, hay un número significativo de alumnos (sobre todo, alumnos NO AET) que aspiran a continuar formándose e incluso esperan hacerlo a la finalización del curso que están realizando en la Escuela de la Construcción, algunos de ellos en esta misma y la mayor parte en el ámbito de la formación reglada (por ejemplo, completando la Educación Secundaria Obligatoria, pero también a través de otras vías).

6.2. Implicaciones

Este estudio no ha perseguido indagar en si aquello que los alumnos consideran que causa que reanuden la formación (por ejemplo, la inactividad laboral, la formación que reciben o la ayuda económica asociada) efectivamente determina que lo hagan. Más bien, ha perseguido indagar en sus creencias acerca de las causas que han contribuido a que reanudaran su formación, aunque, ciertamente, atribuyendo a esas creencias, que están referidas a múltiples aspectos, una influencia causal en la reanudación de su formación, puesto que les inducen y llevan a actuar en este sentido. Así, cabe considerar que aquellos aspectos a los que se

refieren esas creencias pueden estar ejerciendo una influencia en la reanudación de la formación.

Desde este punto de vista, los datos presentados sugieren que, en combinación con otros aspectos, hay prácticas formativas que están contribuyendo a que los alumnos retomen su formación e incluso lo hagan con éxito, por cuanto estos alumnos las aducen para proceder de esta manera. Estas prácticas formativas serían congruentes con las identificadas en la literatura especializada. Más aún, algo que pondría de manifiesto este estudio es que esas prácticas pueden tener éxito no sólo con jóvenes con trayectorias de fracaso escolar que a menudo culminan en el abandono educativo temprano, sino también con jóvenes que no han tenido este tipo de trayectorias, lo que es congruente con la idea, expresada a veces en la literatura, de que las prácticas asociadas a lo que se denomina ‘educación alternativa’ pueden ser útiles en la educación y formación ordinarias.

Sin embargo, los datos presentados sugieren también que las prácticas formativas y demás aspectos inciden en combinación unos con otros, y no tanto de forma separada. Podría ser, pues, una constelación particular de aspectos la que ejerza esa influencia a través de las creencias de los alumnos. Particular importancia parece tener el propio alumno y su participación en la formación, como que la propia formación incluya condiciones que respeten e incluso promuevan su intervención y autonomía.

Pero no es previsible que a la reanudación de la formación -como ocurre con otros comportamientos- hayan contribuido exclusivamente esas creencias. Por ejemplo, aun habiendo poderosas razones para reanudar la formación, puede ocurrir que el comportamiento no sea este, al igual que, sin haber razones poderosas para reanudar la formación, el comportamiento puede ser este, pudiendo ser atribuidas ambas situaciones a múltiples factores. Incluso cabría plantear que las razones aducidas por los alumnos están condicionadas por otro tipo de factores (como factores culturales, por ejemplo; Bradley y Renzulli, 2011). Esos otros factores que puedan estar incidiendo en la conducta de los alumnos, previsiblemente múltiples y heterogéneos, merecen ser objeto de estudio, pero van más allá de los objetivos perseguidos. Con todo, su influencia no implica necesariamente restar influencia a las razones aducidas por los alumnos para dar continuidad a su formación.

Cabe objetar que las razones manifestadas por los alumnos podrían no tener correspondencia (o que esta fuera escasa) con sus auténticas razones. Esta posibilidad no puede quedar absolutamente excluida, pero se han adoptado medidas para tener garantías de que haya tal correspondencia y los resultados no aportan evidencias claras de que tal situación se haya producido. En cualquier caso, también es un aspecto que puede ser abordado en otros estudios. Asimismo, cabe plantear

que esas razones son cambiantes y, por tanto, pueden alterarse en el futuro. Indagando en la la trayectoria previa de los alumnos y llevando a cabo dos ciclos de entrevistas distanciados en el tiempo, se ha podido acceder a evidencia que sugiere continuidad en esas razones, que no es incompatible con el cambio (por ejemplo, atribuible a cambios personales o a cambios en las circunstancias del alumno), o incluso cierta estabilidad, al menos en el transcurso de su formación en la Escuela de la Construcción. No obstante, podría ser idóneo estudiar las razones que aducen los alumnos para abandonar este centro y los cambios que hayan podido producirse respecto de las razones que les indujeran a acceder a él o permanecer en él, puesto que un número estimable de ellos lo han hecho, incluso ya avanzado el curso (entre ellos, alumnos que han sido participantes de este estudio). Asimismo, podría ser adecuado someter a estudio entre los alumnos que han completado el curso las repercusiones de los resultados de la formación que han adquirido y las razones que pueden inducirles entonces a seguir dando continuidad a su formación en este u otro centro o incluso en un contexto laboral.

Finalmente, conviene recordar que este centro desarrolla una actuación que está incardinada en una iniciativa más amplia orientada a mejorar la participación activa, la inclusión social o la inserción laboral a través de la empleabilidad de estos alumnos. Los resultados obtenidos sugerirían que está actuando en esta dirección: hay alumnos que se mostrarían motivados e implicados en su proceso formativo, sus relaciones se habrían hecho más positivas, amplias y sólidas, y esos alumnos estarían aprendiendo conocimientos y habilidades (asociados a logros tangibles) potencialmente relevantes en el mundo laboral. Y lo que es particularmente importante: lo aducen como razones de peso para dar continuidad a su formación entre un conjunto más amplio de razones para hacerlo. Pero al propósito de identificar prácticas formativas que contribuyeran a la reanudación de la formación a través de las razones aducidas por los alumnos para hacerlo, este estudio unía el propósito de identificar posibles alternativas de mejora que pudieran emerger ello también (ver Objetivo 2). En particular, el objetivo 2.5 es el siguiente: “Entre aquello que, desde su punto de vista [el punto de vista de los alumnos], pueda inducirles a interrumpir su formación en el centro, diferenciar prácticas formativas y organizativas que pudieran ser objeto de mejora”. Ciertamente, pocos alumnos han identificado escasas barreras, que, además, no han sido muy relevantes (ver sección 5.4.e), pero conviene aquí poner de relieve que, al aducir numerosos alumnos el empleo como razón altamente relevante para un eventual abandono de la formación reanudada, continúan percibiendo esta como algo alternativo e incluso excluyente con respecto al trabajo, y no como algo que previsiblemente habrá de estar conectado e incluso imbricado con el trabajo, precisamente para tener mejores perspectivas de acceso al empleo y el trabajo en general (incluido el autoempleo o el emprendimiento).

Esta situación podría invitar a identificar acciones encaminadas a promover una conexión más estrecha y recurrente entre ambos ámbitos.

CAPÍTULO 7

EVALUACIÓN Y DIFUSIÓN

El proyecto aprobado contemplaba que el proceso investigador sería sometido a seguimiento durante su desarrollo. De acuerdo con las previsiones incluidas en él, ha habido una comunicación regular y continua (presencial y a través de teléfono y correo electrónico) con el Director de la Escuela de la Construcción para planificar y desarrollar el proyecto de investigación, en el curso de la cual ha sido informado y consultado frecuentemente sobre las decisiones que afectarían al centro. Asimismo, ha habido un contacto regular (a través de correo electrónico) con el Vocal de Investigación del Instituto de Estudios Ceutíes para informar del proceso seguido: ha sido informado de las estancias realizadas en la ciudad de Ceuta para el trabajo de campo y, con ocasión de la solicitud de prórroga, ha sido informado del estado en que se encontraba el proyecto, haciendo referencia sucintamente a las tareas llevadas a cabo, sin que se haya llamado la atención sobre anomalía alguna. Las consultas sobre aspectos que afectarían al desarrollo del proyecto también han sido dirigidas a él, siendo atendidas siempre. En particular, ha habido consultas para solicitar o para dar respuesta a cuestiones e incidencias que han ido surgiendo en relación con el mismo.

También contemplaba el proyecto la realización de una evaluación a la conclusión del proceso investigador. Con arreglo a lo previsto, se han llevado a cabo las siguientes actuaciones:

- Aprovechando la Jornada de difusión, se han producido los contactos previstos con parte del personal del centro (incluido el personal educativo que participó en las entrevistas de triangulación) y el Vocal de Investigación del Instituto de Estudios Ceutíes, en los cuales fueron transmitidas impresiones favorables sobre el estudio.
- Tras la presentación del estudio en la Jornada de difusión mencionada, se administró un cuestionario de evaluación del estudio entre los asistentes a la misma, que incluían, entre otros, a personal de la Escuela de la Cons-

trucción y miembros del Instituto de Estudios Ceutíes. Los resultados obtenidos, que pueden considerarse notables, han sido los siguientes:

<i>Pienso que la investigación presentada.....</i>	<i>media</i>	<i>valor mínimo</i>	<i>valor máximo</i>
<i>tiene interés para mí</i>	4,6	1	5
<i>tiene interés para un público especializado</i>	3,9	2	5
<i>tiene interés general</i>	4,2	3	5
<i>es oportuna</i>	4,6	4	5
<i>es útil o potencialmente útil</i>	4,7	4	5
<i>convendría que continuara difundiéndose</i>	4,6	4	5
<i>convendría que tuviera continuidad</i>	4,7	4	5

1: “*muy en desacuerdo*” - 5: “*muy de acuerdo*”

Nadie ofreció respuesta a la invitación siguiente contenida en el cuestionario: “*Si lo desea, puede añadir los comentarios o sugerencias que considere convenientes*”.

En cuanto a la difusión del estudio, se indica lo siguiente con relación a las previsiones incluidas en el correspondiente proyecto:

- Ha sido creado un sitio web que incorpora información relativa a las características básicas del proyecto, los avances más destacados de interés general que han ido produciéndose en su desarrollo y, si fueran relevantes, las novedades más destacables que puedan producirse en el futuro. A través del mismo se podrá contactar con el equipo investigador. Su dirección es la siguiente: http://eventos.um.es/event_detail/7591/detail/la-reincorporacion-formativa-en-la-escuela-de-la-construccion-de-ceuta.html
- Se ha celebrado la Jornada final prevista el 11 de enero de 2017 en la sede del Instituto de Estudios Ceutíes, previamente difundida a través de este, el sitio web mencionado y medios de comunicación locales. Más

detalles sobre la misma están disponibles en el sitio web del proyecto. Con motivo de estas Jornadas, el estudio y sus resultados han sido objeto de difusión en medios de comunicación locales (véanse también más detalles en el sitio web).

- Tras ser aprobada esta memoria, se procederá a iniciar la gestión de la difusión en medios científicos, particularmente a través de publicación de artículos en revistas científicas y, de ser aprobado por el Instituto de Estudios Ceutíes, una monografía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainley, P., y Allen, M. (2010). *Lost Generation?: new strategies for youth and education*. London: Continuum.
- Aron, L. Y. (2006). *An overview of alternative education*. Washington, D.C.: The Urban Institute.
- Avdikos, A., y Chardas, A. (2016) European Union cohesion policy post 2014: more (place-based and conditional) growth – Less redistribution and cohesion. *Territory, Politics, Governance*, 4(1), 97-117.
- Ball, S. J., Maguire, M., y Macrae, S. (2000). *Choice, pathways and transitions Post-16: new youth, new economies in the global city*. London: RoutledgeFalmer.
- Benaquisto, L. (2008a). Axial coding. En L. Given (Ed.), *The Sage encyclopedia of qualitative research methods*, vol. 1 (pp. 51-52). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Benaquisto, L. (2008b). Selective coding. En L. Given (Ed.), *The Sage encyclopedia of qualitative research methods*, vol. 1 (pp. 805-806). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Benítez, R. (2004). Dificultades de aprendizaje en jóvenes en riesgo de exclusión social: el caso de jóvenes ceutíes. *Eùphoros*, nº. 7, 127-138.
- Biggart, A., Järvinen, T., y Parreira do Amaral, M. (2015). Institutional frameworks and structural factors relating to educational access across Europe. *European Education*, 47(1), 26-45.
- Blaikie, N. (2010). *Designing social research: the logic of anticipation*, 2nd edition. Cambridge: Polity.
- Blenkinsop, S., McCrone, T., Wade, P., y Morris, M. (2006). *How do young people make choices at 14 and 16?* London: Department for Education and Skills.
- Bowers, A. J., Sprott, R., y Taff, S. (2013). Do we know who will drop out? A review of the predictors of dropping out of high school: precision, sensitivity and specificity. *High School Journal*, 96(2), 77-100.

- Boylan, R. L., y Renzulli, L. (2017). Routes and reasons out, paths back: the influence of push and pull reasons for leaving school on students' school reengagement. *Youth and Society*, 49(1), 46-71.
- Bradley, C. L. y Renzulli, L. A. (2011). The complexity of non-completion: being pushed or pulled to drop out of High School. *Social Forces*, 90(2), 521-545.
- Brine, J. (2002). *European Social Fund and the EU: flexibility, growth, stability*. London: Sheffield Academic Press.
- Brunazzo, M. (2016). The history and evolution of Cohesion policy. En S. Piattoni y L. Polverari (Eds.), *Handbook on Cohesión policy in the EU* (pp. 17-35). Cheltenham: Edward Elgar.
- Bruno, G. S. F., Marelli, E., y Signorelli, M. (2014). The rise of NEET and youth unemployment in EU Regions after the crisis. *Comparative Economic Studies*, 56(4), 592-615.
- Cabus, S. J., y Haelermans, C. (2017). Work or schooling? On the return to gaining in-school work experiences. *British Journal of Industrial Relations*, 55(1), 34-57.
- Caine, V. (2013). Literature review. En D. J. Clandinin, P. Steeves y V. Caine (Eds.), *Composing lives in transition: a narrative inquiry into the experiences of early school leavers* (pp. 15-42). Bingley: Emerald.
- Caliendo, M. y Schmidl, R. (2016). Youth unemployment and active labor market policies in Europe. *IZA Journal of Labor Policy*, 5(1). Bonn: IZA – Institute of Labor Economics. Recuperado en: <http://link.springer.com/article/10.1186/s40173-016-0057-x>
- Campbell, C. (2015). High school dropouts after they exit school: challenges and directions for sociological research. *Sociology Compass*, 9(7), 619-629.
- Chanfrault-Duchet, M.-F. (1991). Narrative structures, social models, and symbolic representation in the life story. En S. B. Gluck y D. Patai (Eds.), *Women's words: the feminist practice of oral history* (pp. 77-92). New York: Routledge.
- Charmaz, K. (2011). A constructivist grounded theory analysis of losing and regaining a valued self. En Wertz, F. J., Charmaz, K., McMullen, L. M., Josselson, R., Anderson, R. y McSpadden, E. (Eds.), *Five ways of doing qualitative analysis: phenomenological psychology, grounded theory, discourse analysis, narrative research, and intuitive inquiry* (pp. 165-204). New York: Guilford.

- Charron, N. (2016). Quality of government, regional autonomy and Cohesion policy allocations to EU regions. En S. Piattoni y L. Polverari (Eds.), *Handbook on Cohesion policy in the EU* (pp. 92-104). Cheltenham: Edward Elgar.
- Chesters, J. (2014). Learning to adapt: does returning to education improve labour market outcomes?. *International Journal of Lifelong Education*, 33(6), 755-769.
- Christenson, S. L., Reschly, A. L. y Wylie, C. (Eds.) (2012). *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer.
- 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*. Luxemburgo: Oficina de publicaciones de la Unión Europea.
- Comunidad Económica Europea (1957). *Traité instituant la Communauté économique européenne*. Recuperado en: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:11957E/TXT&qid=1479983147087&from=FR>
- Conley, B. E. (2002). *Alternative schools: a reference handbook*. Santa Barbara, CA: ABC-Clío.
- Consejo de la Unión Europea (2011). Recomendación del Consejo de 28 de junio de 2011 relativa a las políticas para reducir el abandono escolar prematuro. *Diario Oficial de la Unión Europea*. C191, 1-6.
- Corbin, J., y Strauss, A. (1990). Grounded theory research: procedures, canons and evaluative criteria. *Zeitschrift für Soziologie*, 19(6), 418-427.
- Corbin, J. M., y Strauss, J. M. (2008). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*, 3rd edition. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*, 3rd edition. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dale, R. (2010). *Early school leaving. Lessons from research for policy makers*. Brussels: European Commission.
- Davies, M., Lamb, S., y Doecke, E. (2011). *Strategic review of effective re-engagement models for disengaged learners*. Melbourne: Victorian Department of Education and Early Childhood Development.
- De Vaus, D. (2001). *Research design in social research*. London: Sage.

- De Witte, K., Nicaise, I., Lavrijssen, J., Van Landeghem, G., Lamote, C., y Van Damme, J. (2013). The impact of institutional context, education and labour market policies on early school leaving: a comparative analysis of EU countries. *European Journal of Education*, 48(3), 331-345.
- Degryse, C., y Pochet, P. (2012). Worrying trends in the new European governance. En D. Natali y B. Vanhercke (Eds.), *Social developments in the European Union 2011* (pp. 81-107). Brussels: ETUI.
- Denscombe, M. (2010). *Ground rules for social research: guidelines for good practice*, 2nd edition. Maidenhead: McGraw-Hill – Open University Press.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*, 2nd edition. New York: McGraw-Hill.
- Dolado, J. J., Felgueroso, F., y Jansen, M. (2013). Spanish youth unemployment: Déjà Vu. *Intereconomics*, 48(4), 209-215.
- Doll, J. J., Eslami, Z., y Walters, L. (2013). Understanding why students drop out of high school, according to their own reports: Are they pushed or pulled, or do they fall out? A comparative analysis of seven nationally representative studies. *Sage Open*, 3(4). Recuperado en: <http://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2158244013503834>
- Doyle, E., y Buckley, P. (2017). Embracing qualitative research: a visual model for nuanced research ethics oversight. *Qualitative Research*, 17(1), 95-117.
- Ecker-Lyster, M. y Niileksela, C. (2016). Keeping students on track to graduate: a synthesis of school dropout trends, prevention, and intervention initiatives. *The Journal of At-Risk Issues*, 19(2), 24-31.
- Educational Review Office (2011). *Alternative education: schools and providers*. Wellington: Educational Review Office, New Zealand Government.
- Eichhorst, W., y Rinne, U. (2016). Promoting youth employment in Europe: evidence-based policy lessons. *IZA Policy Paper No. 119*. Recuperado en: <http://ftp.iza.org/pp119.pdf>
- Elosua, P. (2013). Diferencias individuales y autonómicas en el estatus socioeconómico y cultural como predictores en PISA 2009. *Revista de Educación*, 361, 646-664.
- European Commission (2011). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: Tackling early school leaving: A key contribution to the Europe 2020 Agenda*. Brussels: European Commission.

- European Commission, Directorate-General for Economic and Financial Affairs (2016). *European Economic Forecast. Autumn 2016 (Institutional Paper 038)*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Recuperado en: http://ec.europa.eu/economy_finance/publications/eeip/pdf/ip038_en.pdf
- Edward, S., Weedon, E. y Riddell, S. (2008). *Attitudes to vocational learning: a literature review*. Edinburgh: Education Analytical Services, Scottish Government.
- Eurofound (2012), *NEETs – Young people not in employment, education or training: characteristics, costs and policy responses in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eurofound (2016). *Exploring the diversity of NEETs*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eurostat (2014). *Eurostat regional yearbook, 2014 edition*. Luxembourg: Publications office of the European Union.
- Eurostat (2016). *Eurostat regional yearbook, 2016 edition*. Luxembourg: Publications office of the European Union.
- Evans, J., Meyer, D., Pinney, A., y Robinson, B. (2009). *Second chances: re-engaging young people in education and training*. Essex: Barnardo's.
- Fargion, V. y Profeti, S. (2016). The social dimension of Cohesion policy. En S. Piattoni y L. Polverari (Eds.), *Handbook on Cohesión policy in the EU* (pp. 475-490). Cheltenham: Edward Elgar.
- Fergusson, R. (2013). Against disengagement: non-participation as an object of governance. *Research in Post-Compulsory Education*, 18(1-2), 12-28.
- Fernández, E., Muñoz de Bustillo, R., Braña, F. J., y Antón, J. I. (2010). Algunas apreciaciones aritméticas sobre el fracaso y el abandono escolar en España. *Revista de educación*, nº Extra 1, 307-324.
- Flick, U. (2007a). *Designing qualitative research*. London: Sage.
- Flick, U. (2007b). *Managing quality in qualitative research*. London: Sage.
- Foskett, N., y Hemsley-Brown, J. (2001). *Choosing futures : young people's decision-making in education, training, and careers markets*. London: RoutledgeFalmer.
- France, A. (2016). *Understanding youth in the global economic crisis*. Bristol: Policy Press.

- Fredricks, J. (2014). *Eight myths of student disengagement: creating classrooms of deep learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Freeman, J., y Simonsen, B. (2015). Examining the impact of policy and practice interventions on high school dropout and school completion rates: a systematic review of the literature. *Review of Educational Research*, 85(2), 205–248.
- García-Cintado, A., Romero-Avila, D., y Usabiaga, C. (2014). *Spanish regional unemployment: disentangling the sources of hysteresis*. Heidelberg: Springer.
- George, A. L., y Bennett, A. (2005). *Case studies and theory development in the social sciences*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Gerring, J. (2007). *Case study research: principles and practices*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gerring, J. (2012). *Social science methodology: a unified framework*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gervilla, M. (2003). *Participación y motivación del alumnado de los centros de personas adultas en contextos multiculturales. El caso de Ceuta*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- Glorieux, I., Heyman, R., Jegers, M., y Taelman, M. (2011): ‘Who takes a second chance?’ Profile of participants in alternative systems for obtaining a secondary diploma. *International Journal of Lifelong Education*, 30(6), 781-794.
- González, M., Benítez, R., Laserna, F. J. y Jareño, A. (2007). Convivencia, intercultural y jóvenes en riesgo de exclusión social: estudio de un grupo de garantía social. En F. Herrera, M^a I. Ramírez, J. M^a Roa, y R. Galindo (Coord.), *Inmigración, interculturalidad y convivencia V*. Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes.
- González, M^a T. (2010). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(4), 11-31. Recuperado en: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num4/art1.pdf>
- Gorard, S. (2013). *Research design: creating robust approaches for the social sciences*. London: Sage.
- Graham, I. J., Van Bergen, P., y Sweller, N. (2015) ‘To educate you to be smart’: disaffected students and the purpose of school in the (not so clever) ‘lucky country’. *Journal of Education Policy*, 30(2), 237-257.
- Guest, G., Namey, E. E., y Mitchell, M. L. (2013). *Collecting qualitative data: a field manual for applied research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Gürocak, S. (2011). *Europeanisation through the European Social Fund? A Case study on Spanish Activation Policies*. Master Thesis. University of Twente.
- Hampshire, A., y Considine, G. (2015). Beyond the lens of financial vulnerability: supporting vulnerable young people to stay engaged in education. En K. te Riele y R. Gorur (Eds.), *Interrogating conceptions of “vulnerable youth” in theory, policy and practice* (pp. 113-131). Rotterdam: Sense.
- Hannan, D., Hövels, B., van den Berg, S., y White, M. (1995). 'Early leavers' from education and training in Ireland, the Netherlands and the United Kingdom. *European Journal of Education*, 30(3), 325-346.
- Hattam, R. y Smyth, J. (2003). 'Not everyone has a perfect life': becoming somebody without school. *Pedagogy, Culture and Society*, 11(3), 379-398.
- Haywood, N., Walker, S., O'Toole, G., Hewitson, C., Pugh, E., y Sundaram, P. (2009). *Engaging all young people in meaningful learning after 16: A review*. Manchester: Equality and Human Rights Commission.
- Hennink, M. (2014). *Focus group discussions*. New York: Oxford University Press.
- Higgins, J. (2013) Towards a learning identity: young people becoming learners after leaving school. *Research in Post-Compulsory Education*, 18(1-2), 175-193.
- Higgins, J., Vaughan, K., Phillips, H., y Dalziel, P. (2008). *Education employment linkages: international literature review*. Lincoln: AERU Research Unit, Lincoln University.
- Hodkinson, P., y Bloomer, M. (2001). Dropping out of further education: complex causes and simplistic policy assumptions. *Research Papers in Education*, 16(2), 117-140.
- Hodkinson, P., y Sparkes, A. C. (1997). Careership: a sociological theory of career decision making. *British Journal of Sociology of Education*, 18(1), 29-44.
- Hodkinson, P., Sparkes, A. C., y Hodkinson, H. (2012). *Triumphs and tears: young people, markets and the transition from school to work*. London: Routledge (publicado originalmente en 1996).
- Hoeckel, K. (2014). Youth labour markets in the early twenty-first century. En A. Mann, J. Stanley y L. Archer (Eds.), *Understanding employer engagement in education: theories and evidence* (pp. 66-76). New York: Routledge.
- International Labour Office (2016). *World employment and social outlook 2016: trends for youth*. Geneva: ILO.

- Jiménez, R. A. (2010). ¿Diálogo o confrontación de culturas en Ceuta? Un estudio de caso en un Instituto de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 352, 431-451.
- Jordan, W. J., Lara, J., y McPartland, J. M. (1994). *Exploring the complexity of early dropout causal structures*. Baltimore, MD: Center for Research on Effective Schooling for Disadvantaged Students, The John Hopkins University.
- Karmel, T. (2017). School-to-work transitions in the OECD: Do education systems make a difference? *Educational Research for Policy and Practice*, 16, 9-26.
- Kim, J.-H. (2011) 'Narrative inquiry into (re)imagining alternative schools: a case study of Kevin Gonzales. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 24(1), 77- 96.
- Lamb, S. (2011). Pathways to school completion: an international comparison. En S. Lamb, E. Markussen, R. Teese, N. Sandberg y J. Polesel (Eds.), *School dropout and completion: international comparative studies in theory and policy* (pp. 21-73). Dordrecht: Springer.
- Lamb, S., y Markussen, E. (2011). School dropout and completion: an international perspective. En S. Lamb, E. Markussen, R. Teese, N. Sandberg y J. Polesel (Eds.), *School dropout and completion: international comparative studies in theory and policy* (pp. 1-18). Dordrecht: Springer.
- Lavrijsen, J., y Nicaise, I. (2015) Social inequalities in early school leaving: the role of educational institutions and the socioeconomic context. *European Education*, 47(4), 295-310.
- Lawson, M. A., y Lawson, H. A. (2013). New conceptual frameworks for student engagement: research, policy, and practice. *Review of Educational Research*, 83(3), 432-479.
- Le, V.-N. (2015). *Should students be paid for achievement? A review of the impact of monetary incentives on test performance*. Chicago: NORC, University of Chicago.
- Liang, J., Ng, G. T., Tsui, M., Yan, M. C., y Lam, C. M. (2017). Youth unemployment: implications for social work practice. *Journal of Social Work*, 17(5), 560-578.
- Lincoln, Y. S. y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Loue, S. (2002). *Textbook of research ethics: theory and practice*. New York: Kluwer.

- Marelli, E., y Signorelli, M. (2016). *Youth unemployment and the disadvantages of the young in the labour market*. En S. Fadda y P. Tridico, P. (Eds.), *Varieties of economic inequality* (pp. 197-216). London: Routledge.
- Marshall, C., y Grossman, G. B. (2016). *Designing qualitative research, 6th edition*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: an interactive approach, 3rd edition*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Merriam, S. B., y Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: a guide to design and implementation, 4th edition*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Micklewright, J., Pearson, M., y Smith, S. (1990). Unemployment and early school leaving. *The Economic Journal*, 100(400), 163-169.
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook, 2nd edition*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mills, M., y McGregor, G. (2014). *Re-engaging young people in education: learning from alternative schools*. London: Routledge.
- Mills, M., McGregor, G., y te Riele, K. (2015). 'Schools are for us': the importance of distribution, recognition and representation to creating socially just schools. In K. Trimmer, A. L. Black y S. Riddle (Eds.), *Mainstreams, margins and the spaces in-between: new possibilities for education research* (pp. 150-167). London: Routledge.
- Morgan, A., Pendergast, D., Brown, R., y Heck, D. (2015). Relational ways of being an educator: trauma-informed practice supporting disenfranchised young people. *International Journal of Inclusive Education*, 19(10), 1037-1051.
- Morgan, D. L. (2008). Emergent design. En L. Given (Ed.), *The Sage encyclopedia of qualitative research methods, vol. 1* (pp. 245-248). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nairn, K., y Higgins, J. (2011). The emotional geographies of neoliberal school reforms: spaces of refuge and containment. *Emotion, Space and Society*, 4, 180-186.
- National Research Council (U.S.). Committee on Increasing High School Students' Engagement and Motivation to Learn (2004). *Engaging schools: fostering high school students' motivation to learn*. Washington, DC: National Academies Press.

- National Research Council and National Academy of Education (2011). *High school dropout, graduation, and completion rates: better data, better measures, better decisions*. Washington, DC: The National Academies Press.
- Nicaise, I. (1999). Labour market policies for disadvantaged young people in Europe. En OECD: *Preparing youth for the 21st century: the transition from education to the labour market* (pp. 347-362). Paris: OECD.
- Observatorio de la Juventud en España (2013). *Informe Juventud en España 2012*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- OECD (2010). *Off to a good start? Jobs for youth*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2014). *OECD Employment outlook 2014*. Paris: OECD Publishing.
- O'Higgins, N. (2012). This time it's different? Youth labour markets during the great recession. *Comparative Economic Studies*, 54, 395–412.
- O'Higgins, N. (2017). Youth unemployment. En A. Furlong (Ed.), *Routledge handbook of youth and young adulthood*, 2nd edition (pp. 141-155). London: Routledge.
- Parlamento Europeo y Consejo (2013a). Reglamento (UE) n° 1303/2013 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 17 de diciembre de 2013, por el que se establecen disposiciones comunes relativas al Fondo Europeo de Desarrollo Regional, al Fondo Social Europeo, al Fondo de Cohesión, al Fondo Europeo Agrícola de Desarrollo Rural y al Fondo Europeo Marítimo y de la Pesca, y por el que se establecen disposiciones generales relativas al Fondo Europeo de Desarrollo Regional, al Fondo Social Europeo, al Fondo de Cohesión y al Fondo Europeo Marítimo y de la Pesca, y se deroga el Reglamento (CE) n o 1083/2006 del Consejo. *Diario Oficial de la Unión Europea*, L 347/320.
- Parlamento Europeo y Consejo (2013b). Reglamento (UE) n° 1304/2013 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 17 de diciembre de 2013, relativo al Fondo Social Europeo y por el que se deroga el Reglamento (CE) n o 1081/2006 del Consejo. *Diario Oficial de la Unión Europea*, L 347/470.
- Pastore, F. (2015). *The youth experience gap: explaining national differences in the school-to-work transition*. Heidelberg: Springer.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: integrating theory and practice*, 4th edition. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Payne, J. (2003). *Choice at the end of compulsory schooling: A research review*. London: Department for Education and Skills.

- Perri 6 y Bellamy, C. (2012). *Principles of methodology: research design in social science*. London: Sage.
- Polidano, C., Tabasso, D., y Tseng, Y.-P. (2015). A second chance at education for early school leavers. *Education Economics*, 23(3), 358-375.
- Porowski, A., O'Conner, R., y Luo, J. L. (2014). *How do states define alternative education?* (REL 2014–038). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Mid-Atlantic. Recuperado en: <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs>.
- Portela, A., Nieto, J. M. y Toro, M. (2009). Historias de vida: perspectiva y experiencia sobre exclusión e inclusión escolar. *Profesorado*, 13(3), 193-218.
- Quintini, G., Martin, J. P., y Martin, S. (2007). The changing nature of the school-to-work transition process in OECD countries. *IZA Discussion Paper No. 2582*. Bonn: IZA – Institute of Labor Economics. Recuperado en: <http://ftp.iza.org/dp2582.pdf>.
- Raywid, M. A. (1994). Alternative schools: the state of the art. *Educational Leadership*, 52(1), 26-31
- Río, M. A. y Jiménez, M. L. (2014). Las Becas 6000 a examen: resultados, prácticas, expectativas y oportunidades escolares de familias y estudiantes incluidos en el programa. *Revista Internacional de Sociología*, 72(3), 609-632.
- Rojas, S., Susinos, T., y Calvo, A. (2013). 'Giving voice' in research processes: an inclusive methodology for researching into social exclusion in Spain. *International Journal of Inclusive Education*, 17(2), 156-173.
- Rose, M. (2012). *Back to school: why everyone deserves a second chance at education*. New York: The New Press.
- Ross, S., y Gray, J. (2005). Transitions and re-engagement through second chance education. *The Australian Educational Researcher*, 32(3), 103-140.
- Rubin, H. J., y Rubin, I. S. (2012). *Qualitative interviewing: the art of hearing data*, 3rd edition. Thousand Oaks, CA. Sage.
- Rudoe, N. (2014). School exclusion and educational inclusion of pregnant young women. *Ethnography and Education*, 9(1), 66-80.
- Rumberger, R. W. (1987). High school dropouts: a review of issues and evidence. *Review of Educational Research*, 57(2), 101-121.

- Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out: why students drop out of high school and what can be done about it*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Russell, L., Simmons, R., y Thompson, R. (2011). Ordinary lives: an ethnographic study of young people attending Entry to Employment programmes. *Journal of Education and Work*, 24(5), 477-499.
- Saldaña, J. (2011). *Fundamentals of qualitative research*. New York: Oxford University Press.
- Saldaña, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers*, 3rd edition. Thousand Oaks: Sage.
- Sánchez, S. (Dir.) (2010). *Abandono escolar temprano en las ciudades de Ceuta y Melilla*. Madrid: Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación.
- Scarpetta, S., Sonnet, A. y Manfredi, T. (2010). Rising youth unemployment during the crisis: How to prevent negative long-term consequences on a Generation? *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, No. 106. Paris: OECD Publishing.
- Scholz, R. W., y Tietje, O. (2002). *Embedded case study methods: integrating quantitative and qualitative knowledge*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Silverman, D. (2014). *Interpreting Qualitative Data*, 5th edition. London: Sage.
- Simons, H. (2009). *Case study research in practice*. London: Sage.
- Slavin, R. E. (2010). Can financial incentives enhance educational outcomes? Evidence from international experiments. *Educational Research Review*, 5, 60-80.
- Sliwka, A. (2011). The Contribution of Alternative Education. En Centre for Educational Research and Innovation (Ed.), *Innovating to learn, learning to innovate* (pp. 93-112). Paris: OECD.
- Smyth, J., y McInerney, P. (2013) Making 'space': young people put at a disadvantage re-engaging with learning. *British Journal of Sociology of Education*, 34(1), 39-55.
- Smyth, J., McInerney, P., y Fish, T. (2013) Blurring the boundaries: from relational learning towards a critical pedagogy of engagement for disengaged disadvantaged young people. *Pedagogy, Culture and Society*, 21(2), 299-320.
- Smyth, J., y Robinson, J. (2015). 'Give me air not shelter': critical tales of a policy case of student re-engagement from beyond school. *Journal of Education Policy*, 30(2), 220-236.

- Smyth, J., Robinson, J., y McInerney, P. (2014) It's our turn – young people 'tilting' the neoliberal turn, *Journal of Youth Studies*, 17(4), 492-509.
- Spencer, M. B., Noll, E. y Cassidy, E. (2005). Monetary incentives in support of academic achievement: results of a randomized field trial involving high-achieving, low-resource, ethnically diverse urban adolescents. *Evaluation Review*, 29(3), 199–222.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Standing, G. (2014). *The precariat: the new dangerous class, revised edition*. London: Bloomsbury.
- Stewart, D. W. (2015). *Focus groups: theory and practice, 3rd edition*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Strauss, A. L., y Corbin, J. M. (1998). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory, 2nd edition*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Suárez-Ortega, M. (2012). Performance, reflexivity, and learning through biographical-narrative research. *Qualitative Inquiry*, 19(3), 189–200.
- Tarabini, A. (2015). Naming and blaming early school leavers: an analysis of education policies, discourses and practices in Spain. En A. Kupfer (Ed.), *Power and education: contexts of oppression and opportunity* (pp. 146-166). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Taylor, A. (2002). I honestly can't see the point: youth negotiation of the ideology of school completion, *Journal of Education Policy*, 17(5) 511-529.
- te Riele, K. (2007). Educational alternatives for marginalised youth. *The Australian Educational Researcher*, 34(3), 53-68.
- te Riele, K. (Ed.) (2009). *Making schools different: alternative approaches to educating young people*. London: Sage.
- te Riele, K. (2011). Raising educational attainment: how young people's experiences speak back to the Compact with young Australians. *Critical Studies in Education*, 52(1), 93-107.
- te Riele, K. (2012). Challenging the logic behind government policies for school completion. *Journal of Educational Administration and History*, 44(3), 237-252.
- Thematic Working Group on Early School Leaving (2013). *Reducing early school leaving: key messages and policy support*. Brussels: European Commission.

Recuperado en http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/eslgroup-report_en.pdf

- Thomas, G., y Myers, K. (2015). *The anatomy of the case study*. London: Sage.
- Thomson, P., y Russell, L. (2007). *Mapping the alternatives to permanent exclusion*. York: Joseph Rowntree Foundation.
- Thomson, P., y Pennaccchia, J. (2014). *What's the alternative? Effective support for young people disengaging from the mainstream education*. London: The Prince's Trust.
- Tracy, S. J. (2013). *Qualitative research methods: collecting evidence, crafting Analysis, communicating impact*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Unión Europea (2012). Versión consolidada del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea. *Diario Oficial de la Unión Europea*, C 326/47.
- Vallejo, C., y Dooly, M. (2013). Early school leavers and social disadvantage in Spain: from books to bricks and vice-versa. *European Journal of Education*, 48(3), 390-404.
- Van Gerven, M., Vanhercke, B. y Gürocak, S. (2014). Policy learning, aid conditionality or domestic politics? The Europeanization of Dutch and Spanish activation policies through the European Social Fund. *Journal of European Public Policy*, 21(4), 509-527.
- Webster, L., y Mertova, P. (2007). *Using narrative inquiry as a research method: an introduction to using critical event narrative analysis in research on learning and teaching*. London: Routledge.
- White, P. (2007). *Education and career choice: a new model of decision making*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Wile, R. (2013). *What are qualitative research ethics?* London: Bloomsbury.
- Willis, J. W. (2007). *Foundations of qualitative research: interpretive and critical approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Wrigley, T., Thomson, P., y Lingard, R. (Eds.) (2012). *Changing schools: alternative ways to make a world of difference*. London: Routledge.
- Yates, S., Harris, A., Sabates, R., y Staff, J. (2011). Early occupational aspirations and fractured transitions: a study of entry into 'NEET' status in the UK. *Journal of Social Policy*, 40(3), 513-534.
- Yin, R. K. (2012). *Applications of case study research, 3rd edition*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Yin, R. K. (2014). *Case study research: design and methods, 5th edition*. Thousand Oaks, CA: Sage.

ANEXOS

ANEXO 1

GUÍA PARA GRUPOS DE DISCUSIÓN CON ALUMNOS

1) ¿Qué os parece el centro donde estáis ahora?

2) ¿Por qué estáis en este centro?

(Destacar que la respuesta no tiene que estar referida exclusivamente a uno mismo, sino que puede estar también referida a los demás, precisándolo o en general).

i. ¿Qué hace que hayáis venido a este centro?

ii. ¿Qué hace que aún estéis / sigáis en el centro?

iii. [¿Qué pensáis que os llevaría a continuar en el centro más adelante?]
¿Qué pensáis que os podría llevar a dejarlo? (O, si habéis pensado dejarlo, ¿por qué (lo habéis pensado?)

(Precisar, si se considera necesario u oportuno, que pueden ser aspectos del propio centro u otros aspectos (por ejemplo, no hay trabajo, la familia,...)

- ¿Qué destacáis del centro?

(Si se considera necesario u oportuno, precisando qué es lo que destacan como positivo y lo que destacan como negativo).

- ¿Qué diferencia veis con los sitios donde habéis estado antes?

(Si se considera necesario u oportuno, precisando que puede tratarse de centros educativos u 'otros sitios').

ANEXO 2

PROTOCOLO PARA GRUPOS DE DISCUSIÓN CON ALUMNOS

- 1) Saludo y presentación de los investigadores (y, en su caso, los demás participantes, confirmando si se conocen previamente o no: en caso de que no se conozcan, indicar brevemente su nombre y el grupo al que pertenecen).
- 2) Agradecimiento por la presencia de los participantes.
- 3) Presentación del estudio, haciendo referencia a su propósito: *saber por qué estáis aquí*, siendo este centro diferente a otros.
- 4) Descripción de la actividad:
 - a. Participantes: todos los que tienen entre 18 y 24 años (no habiendo ningún tipo de selección) y algunos alumnos más mayores.
 - b. Carácter voluntario de la actividad: *Esta actividad es voluntaria, no obligatoria. Pensamos que, si estáis aquí, es porque queréis, pero, si por cualquier razón, preferís dejarlo, podéis dejarlo. Ahora vamos a explicar qué es lo que vamos a hacer y, si al final, decidís dejarlo, no hay ningún problema.* [Recordar que se habría firmado la autorización a participar en el estudio y añadir que en cualquier momento puede ser revocada.]
 - c. Objeto:
 - i. *Hablar.*
 - ii. *Durante una hora, como mucho* (poniendo de relieve que el tiempo es limitado).
 - iii. *¿De qué?* [Repitiendo lo anterior y precisando] *De por qué estáis en este centro. O sea, por qué llegasteis a él, por qué seguís en él (por qué estáis ahora mismo en él) e incluso por qué pensáis seguir. También podéis hablar de por qué no. Por ejemplo, podría ser que no quisierais venir o no estuvierais seguro de venir, pero ahora sí queréis estar en el centro; o, por ejemplo, también podría ocurrir al revés: queríais venir, pero ahora no estáis seguros de querer continuar: pues bien, vamos a hablar de por qué.*
 - iv. *¿Cómo?* *Lo más seguro es que hayáis hablado de esto con vuestros amigos, vuestros compañeros aquí, otras personas que conocéis, otras personas que conocéis menos,... Pues se trata de hacer algo parecido. Esto va a ser un grupo de personas que se pueden conocer más o menos, y se juntan y empiezan a hablar de algo. Como, por*

ejemplo, cuando se viaja juntos: vamos a hacer un pequeño viaje juntos. Podéis hablar libremente, diciendo lo que realmente penséis y de la manera que penséis que es mejor. Esto no es un examen ni un interrogatorio. Ahora bien para que cualquiera pueda hablar será preciso que todos lo dejemos hablar. También podréis hablar de lo que vayan diciendo los demás.

- v. *Papel del moderador: Nosotros os hemos propuesto de qué vamos a hablar, pero, a continuación, lo que principalmente vamos a hacer es dejaros hablar. No esperéis que os vayamos haciendo preguntas a las que tendréis que ir dando respuesta. Cada uno hablará cuando quiera hablar. Pero, para que todos podamos escuchar lo que se dice, no podremos hablar a la vez. Si esto ocurre, os lo diremos para que deje de ocurrir. Si nos vamos desviando de aquello de lo que hay que hablar, también os lo diremos. Por supuesto, si en cualquier momento tenéis alguna duda o pregunta, nos la podéis hacer.*
 - vi. *Justificación: Vosotros vais a hablar, e incluso vais a hablar más que nosotros. Vais a hablar de por qué estáis aquí, como ya os decíamos antes ¿Por que hacemos esto y lo hacemos así? Porque vosotros sabéis cosas que nosotros y otras muchas personas no sabemos. ¿Quiénes mejor que vosotros pueden saber por qué llegasteis al centro, por qué seguís en él o por qué pensáis seguir (o por qué no). Hay que contar con vosotros para saberlo: quizás también con otras personas, pero, desde luego, hay que contar con vosotros y vuestra manera de ver estas cosas. Además, de este modo tenéis la oportunidad de decir lo que pensáis.*
- 5) Garantías de anonimato y confidencialidad: enunciarlo y explicarlo.
 - 6) Solicitud de permiso para grabar la entrevista y justificar la grabación de la entrevista.
 - 7) Anticipación de la secuencia a seguir: *Primero, podemos empezar hablando de qué os parece el centro. A continuación, hablaríamos de por qué estáis en él.*
 - 8) Posibles preguntas.
 - 9) DESARROLLO DEL GRUPO DE DISCUSIÓN.
 - 10) Invitación a hacer consideraciones finales.
 - 11).Agradecimientos y despedida.

ANEXO 3

GUÍA DE ENTREVISTA CORRESPONDIENTE AL PRIMER CICLO

- 1) ¿Cuál ha sido tu historia hasta venir a este centro?
 - i. ¿Cómo ha sido que vinieras al centro?
 - Quizás la información o la idea que tuvieras del centro influyera en que vinieras.
 - ¿Qué información o idea tenías de él?
 - ¿Qué había en ella que te llevara a querer venir?
 - ¿Había algo que te planteara dudas? ¿Qué?
 - ¿Y algo que te echara para atrás? ¿Qué?
 - ¿Qué semejanzas y diferencias hay entre la idea que tenías y lo que has encontrado en él?
 - Quizás también hubo más cosas que influyeran en que vinieras al centro. ¿Qué fue? ¿Y hubo quizás también algo que hiciera que no tuvieras claro venir o incluso te echara para atrás? ¿Qué fue?
 - ii. ¿En qué otros centros has estado? ¿Qué destacarías, tanto positivo como negativo, de tu experiencia en ellos?
 - iii. En todo este tiempo que ha pasado hasta llegar aquí, ¿qué destacarías de tu vida en general, sea positivo como negativo?
 - iv. De todo lo que te ha venido ocurriendo, ¿qué es lo que más ha influido para que vinieras a este centro?
 - v. De eso mismo que te ha venido ocurriendo hasta ahora, ¿hay algo que haya influido para que **no** vinieras a él? ¿Qué es?
- 2) En todo este tiempo que has pasado en el centro, ¿qué es lo que destacarías? ¿Qué ha sido lo más importante para ti? (y ¿por qué?)
 - i. ¿Qué diferencias ves con otros centros donde has estado?
 - ii. En lo que va de curso, ¿qué destacarías de lo que has vivido aquí en el centro, tanto positivo como negativo?
 - Lo que se aprende, y aquello para lo que sirve.
 - Lo que consigues, y aquello para lo que te sirve.

Cómo se aprende.

Con qué se aprende.

Cómo se evalúa lo que aprendes.

Tus profesores y la relación con ellos.

Tus compañeros y la relación con ellos.

Cómo está organizado y dirigido el centro.

iii. ¿Por qué tiene esa importancia para ti?

- ¿Cómo te ha afectado estar aquí?

¿Qué cambios crees que ha producido en ti?

¿Qué beneficios te ha dado?

¿Te ha ocasionado algún perjuicio? ¿Cuáles?

- En particular, ¿qué es lo que hace que quieras continuar aquí?

¿Y hay algo que incluso te lleve a tener más interés o a esforzarte más?

¿Ves en el centro alguna barrera u obstáculo para continuar?

¿Hay quizás algo que te haga pensar en dejarlo? ¿Qué es?

iv. En este tiempo, quizás haya también algo de tu vida (fuera del centro o en ti mismo) que quieras destacar, sea positivo o negativo. ¿Qué es?

v. ¿Por qué ha sido importante para ti?

- ¿Cómo te ha afectado?

- En particular, ¿qué hace que quieras continuar aquí?

- ¿Hay alguna barrera u obstáculo para continuar? ¿Hay quizás algo que te haga pensar en dejarlo? ¿Qué es?

3) ¿Cómo ves tu futuro para lo que queda de curso y cuando dejes el centro?

i. ¿Qué esperas que ocurra en el tiempo que queda de curso? ¿Por qué?

- En particular, ¿piensas que continuarás en él? ¿Por qué?

- ¿Podría ser que lo dejes? ¿Por qué?

- ¿Hay algo del centro, de fuera del centro o incluso en ti mismo que te lleve a pensar así?

- ¿Qué esperas sacar al acabar aquí?
- ii. ¿Y qué querrías que ocurriera en este tiempo?
 - En particular, ¿piensas que querrás continuar en él? ¿Por qué?
 - ¿Quizás podría ser que quisieras dejarlo? ¿Por qué?
 - ¿Hay algo del centro, de fuera del centro o incluso en ti mismo que te lleve a pensar así?
 - ¿Qué querrías obtener o conseguir al acabar aquí?
- iii. ¿Qué esperas que ocurra en el futuro con tu vida en general? ¿Por qué?
- iv. ¿Qué querrías que ocurriera en el futuro con tu vida en general? ¿Por qué?

ANEXO 4

PROTOCOLO PARA ENTREVISTA CORRESPONDIENTE AL PRIMER CICLO

- 1) Saludo y presentación de ambos interlocutores.
- 2) Agradecimiento por la presencia del entrevistado.
- 3) Especialmente si el entrevistado no ha participado en los grupos de discusión, escueta presentación del estudio, haciendo referencia a su propósito: *saber por qué estáis aquí*, siendo este centro diferente a otros.
- 4) Descripción de la actividad:
 - a. Destacar el carácter voluntario de la actividad, pudiendo el entrevistado abandonarla antes de empezar o incluso en el curso de la misma, sin problema alguna. (Conviene recordar que se habría firmado la autorización a participar en el estudio [o, en caso contrario, solicitar que sea firmada], aunque agregando que en cualquier momento puede ser revocada.)
 - b. Recordar brevemente el objeto de la actividad, para lo que se puede utilizar el mismo patrón empleado para los grupos de discusión):
 - i. *Hablar.*
 - ii. *Durante una hora, como mucho* (poniendo de relieve que el tiempo es limitado).
 - iii. *¿De qué?* (anticipando las tres grandes preguntas de que consta la entrevista). *Vamos a hablar de tu historia: vamos a hablar tu historia antes de llegar al centro; también vamos a hablar de tu historia en el centro, y, para acabar, vamos a hablar de cuál crees que va a ser tu historia futura. Pensamos que de este modo vamos a poder profundizar en qué pensáis acerca de las razones por las cuales estáis aquí.*
 - iv. *¿Cómo?* Como en una **conversación** que vamos a tratar de mantener entre ambos, procurando profundizar en aquello de lo que hablamos cuando nos encontramos en grupo. En diciembre, hablamos un grupo de personas. Ahora vamos a hacerlo tú y yo, para profundizar más. Otra vez puedes ver esto que vamos a hacer como un pequeño viaje que vamos a hacer juntos: sabes que a veces, cuando hacemos un viaje, hablamos con alguna persona y, hablando, estrechamos nuestra relación con ella (más que si se tratara de un grupo de personas), aunque al comienzo no la conocíamos mucho. Esto es lo que vamos

a intentar a hacer. En esta conversación que vamos a tener, puedes hablar libremente, diciendo lo que realmente pienses y de la manera que pienses que es mejor. Esto no va a ser, en ningún caso, un interrogatorio ni un examen.

- v. Papel del entrevistador: *Te he propuesto de qué vamos a hablar, pero, a continuación, lo que principalmente voy hacer es dejarte hablar sobre ello. Si hay algo que no queda claro para mí, te lo diré. Si hay algo acerca de lo que preferiría que hablaras más, te lo diré también. Si te desvías de aquello de lo que vamos hablar, también te lo tendré que decir. Por supuesto, si en cualquier momento tenéis alguna duda o pregunta, nos la podéis hacer.*
 - vi. Justificación: *¿Por qué hacemos esto y lo hacemos así? Porque vosotros sabéis cosas que nosotros y otras muchas personas no sabemos. ¿Quiénes mejor que vosotros podéis saber por qué llegasteis al centro, por qué seguís en él o por qué pensáis seguir (o por qué no). Hay que contar con vosotros para saberlo: quizás también con otras personas, pero, desde luego, hay que contar con vosotros y vuestra manera de ver estas cosas. Además, de este modo tenéis la oportunidad de decir lo que pensáis.*
- 5) Recordatorio de las garantías de anonimato y confidencialidad: enunciarlo y explicarlo.
 - 6) Solicitud de permiso para grabar la entrevista y justificación de la grabación de la entrevista.
 - 7) Posibles preguntas o comentarios.
 - 8) DESARROLLO DE LA ENTREVISTA.
 - 9) Invitación a hacer preguntas, comentarios o consideraciones finales.
 - 10) Agradecimientos y despedida.

ANEXO 5

GUÍA PARA ENTREVISTA CORRESPONDIENTE AL SEGUNDO CICLO



Hemos pasado a texto las conversaciones que tuvimos, las hemos estudiado, hemos pensado en lo que hablamos, y vemos que hay algo que os trajo a este centro, algo que hizo que quisierais continuar en él y algo que podría hacer que lo dejarais o incluso quisierais dejarlo. Vamos a ir hablando de cada una de estas cosas.

- 1) Antes de nada, ¿algo qué destacar de lo que ha ocurrido en el tiempo transcurrido de enero hasta ahora? ¿Qué ha sido lo más importante para ti? (y ¿por qué?)
- 2) Empezamos hablando de lo que hizo que quisierais venir al centro [EN EL DIAGRAMA: LO QUE ESTÁ FUERA, A LA IZQUIERDA].
 - a. ¿Hasta qué punto estáis de acuerdo con que eso contribuyó a que quisierais venir a este centro?
 - b. ¿Qué es para vosotros? ¿Podéis concretarlo?

- c. ¿Qué importancia tuvo para vosotros? ¿Y qué importancia tiene ahora para vosotros? ¿Qué más cambios ha habido en este tiempo?
 - d. ¿Cómo ordenáis todo según su importancia? ¿Qué cambios ha habido en este tiempo?
 - e. ¿Algo más, importante, que entonces hiciera que quisierais venir al centro?
- 3) Continuamos hablando acerca de lo que nos habéis dicho que hacía que quisierais continuar en el centro [TODO, PERO, ESPECIALMENTE, CARACTERÍSTICAS ASOCIADAS AL CENTRO].
- a. ¿Hasta qué punto estáis de acuerdo con que eso ha contribuido a que hayáis querido continuar en el centro?
 - b. ¿Qué es para vosotros? ¿Podéis concretarlo más?
 - c. ¿Qué importancia ha tenido para vosotros? ¿Qué cambios ha habido en este tiempo?
 - d. ¿Cómo ordenáis todo según su importancia? ¿Qué cambios ha habido en este tiempo?
 - e. ¿Algo más, importante, que haya hecho que queráis permanecer en el centro?
- 4) Y vamos a acabar hablando de lo que hubiera podido hacer que dejarais el centro (e incluso quisierais dejarlo): tener una oferta de trabajo?
- a. ¿Estáis de acuerdo con que eso hubiera contribuido que dejarais el centro? ¿Y con que eso hubiera hecho que incluso hubierais querido dejarlo?
 - b. ¿Podéis concretarlo más? (Por ejemplo, indicando qué posibles características habría tenido que tener ese trabajo).
 - c. ¿Qué importancia habría tenido para vosotros? ¿Qué cambios ha habido en este tiempo?
 - d. ¿Algo más, importante, que habría hecho que dejarais el centro o que incluso hubierais querido dejarlo?

ANEXO 6

PROTOCOLO PARA ENTREVISTA CORRESPONDIENTE AL SEGUNDO CICLO

- 1) Saludo y, en caso de que no haya conocimiento previo, presentación de los interlocutores [EN ESTE ÚLTIMO CASO, SE SEGUIRÁ EL PROTOCOLO UTILIZADO EN LAS ENTREVISTAS REALIZADAS EN EL PRIMER CICLO].
- 2) Reiterar el agradecimiento por la participación del entrevistado.
- 3) Descripción de la actividad:
 - a. Recordar su carácter voluntario.
 - b. Describir el objeto de la actividad:

En las dos ocasiones anteriores, hemos estado hablando con vosotros, en grupo e individualmente, acerca de por qué estabais en este centro, principalmente a fin de poder saber qué características del centro pueden estar contribuyendo a que queráis continuar en él. Ahora vamos a hablar sobre lo mismo: por qué habéis querido permanecer en él durante este tiempo, si así ha sido, o incluso por qué queríais continuar en él, si fuera el caso. Volvemos a hablar de ello por dos razones: para saber si, desde enero (la última vez que hablamos con vosotros), ha habido cambios en vuestra manera de pensar, y también para asegurarnos de que hemos entendido bien lo que nos dijisteis.

- c. Recordar las garantías de anonimato y confidencialidad.
- d. Solicitar permiso para grabar la entrevista y recordar la justificación.
- e. DESARROLLO DE LA ENTREVISTA.
- f. Invitación a hacer preguntas, comentarios u otras consideraciones finales.
- g. Agradecimientos, obsequio y despedida.

ANEXO 7

PLANTILLA PARA BIOGRAMAS Y EJEMPLO

Nombre	Edad	Educación Primaria	Contexto	ESO (y, en su caso, PCPI)	Contexto	Educación post-obligatoria y otras experiencias relevantes	Contexto
XXXX	XX	Completa la Educación Primaria, sin repetir ningún curso: "lo pasé".		Habiendo repetido 2º ESO, permanece en el Instituto hasta 3º ESO, que "iba a repetirlo" también. 'Empiezan los problemas' ("Ya sabes, compañeros, las risas, la adolescencia,... y te chocan con la responsabilidad de estudiar, y eliges una cosa u otra. Eso es lo que hay. Ya está"), y va 'suspendiendo'. Acaba 'saliendo' de la ESO. Entonces, accede a un PCPI en un Centro de Educación de Adultos, en el que supera el primer curso porque "habla práctica" y "eso interesa", pero no el segundo curso, porque habla "más teoría" y "por lo mismo: más risas, más risas con los compañeros".		"Me tiré un año sabático, sin hacer nada", y entonces accede a la Escuela de la Construcción. Simultanea el curso en este centro con prepararse para la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria en otro Centro de Educación de Adultos. "Ahora" con "más cabeza" y "viéndolo" "más fácil", quiere sacarse el Graduado, aunque 'no le motiva'. Es atudido lo siguiente: "Estoy viendo a compañeros con Bachillerato, con carrera, y no hacen nada. Están peor que yo. ¿Y lo hago para sacármelo y quedarme igual? Es algo que tienes. Yo sé que hay que tenerlo. Me lo tengo que sacar sí o sí".	

ANEXO 8

GUÍA PARA ENTREVISTAS Y GRUPO DE DISCUSIÓN CON PERSONAL EDUCATIVO, Y PROTOCOLO DE ACTUACIÓN



- 1) Antes de nada, ¿qué pensáis, en general, acerca de las razones más importantes por las cuales han venido estos alumnos al centro y han continuado en él (si es preciso, diferenciando entre un caso y el otro)?
- 2) Ellos han ido planteando las que a continuación voy a ir indicando. Os ruego que, con relación a las mismas, vayamos hablando en torno a las cuestiones que a continuación voy a plantearos (si es preciso, diferenciando entre alumnos y, si lo veis conveniente, poniendo ejemplos concretos de ellos):
 - a. ¿Cómo creéis que la ven? Por el conocimiento que tenéis de ellos y su punto de vista, tratad de poneros en su lugar y expresar cuál es la idea que pensáis que tienen de ella.
 - b. ¿Qué importancia pensáis que tiene para ellos?

- c. Una vez que hemos hablado de todas las que hemos identificado como más importantes para ellos,
 - i. ¿Cuáles son las que creéis que tienen más importancia y menos importancia para ellos?
 - ii. ¿Qué cambios habéis observado a través del curso?
 - iii. ¿Qué más hay que, considerando vosotros que ha sido importante para ellos, veáis que no han destacado?
- 3) Vamos a terminar hablando de razones importantes que les llevarían a dejar el centro. Hay pocas. La principal razón por la que dejarían el centro, incluso no gustándole hacerlo, es el ofrecimiento de un puesto de trabajo.
 - a. ¿Cómo creéis que ven esta situación? ¿Qué importancia creéis que tiene para ellos? ¿Creéis que ha habido cambios en su manera de verla o la importancia que le dan?
 - b. ¿Qué más hay que, considerando vosotros que ha sido importante para ellos, veáis que no han destacado?

ANEXO 9

PROTOCOLO DE ACTUACIÓN PARA ENTREVISTAS Y GRUPO DE DISCUSIÓN CON PERSONAL EDUCATIVO

- 1) Saludo y, en caso de que no haya conocimiento previo, presentación de los interlocutores.
- 2) Reiterar el agradecimiento por la participación del entrevistado.
- 3) Descripción de la actividad:
 - a. Recordar su carácter voluntario.
 - b. Describir el objeto de la actividad: tras un primer análisis de una muestra de entrevistas, contrastar con los educadores, monitores y director la perspectiva de los alumnos acerca de las razones por las cuales han venido y han continuado en el centro, por la relación que han mantenido con ellos y el conocimiento que han adquirido de ellos.
 - c. En caso de que se trate un grupo de discusión, recordar brevemente las condiciones en que va a desarrollarse la actividad.
 - d. Recordar las garantías de anonimato y confidencialidad.
 - e. Solicitar permiso para grabar la entrevista y recordar la justificación.
4. DESARROLLO.
5. Invitación a hacer preguntas, comentarios u otras consideraciones finales.
6. Agradecimientos y despedida.

