

# La metodología de aula como factor de protección frente al abandono escolar temprano: análisis de medidas de apoyo educativo en Educación Secundaria<sup>1</sup>

## *Classroom Methodology as a Protective Factor Against Early School Leaving: Analysis of Educational Support Measures in Secondary Education*

Eva María González Barea<sup>1\*</sup> ; Abraham Bernárdez Gómez<sup>2</sup> ;  
M.<sup>a</sup> Jesús Rodríguez Entrena<sup>1</sup> ; M.<sup>a</sup> Trinidad Cutanda López<sup>3</sup> 

<sup>1</sup>Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Educación,  
Universidad de Murcia, España;

<sup>2</sup>Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación, Facultad de Ciencias  
de la Educación y del Deporte, Universidad de Vigo, España;

<sup>3</sup>Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Facultad  
de Educación, Universidad de Murcia, España.

**\*Autor para correspondencia:** D<sup>a</sup> Eva María González Barea [evamgon@um.es](mailto:evamgon@um.es)

### RESUMEN

El abandono escolar temprano en la Educación Secundaria representa un reto crítico con profundas repercusiones sociales y económicas, tanto en España como a nivel internacional. Su carácter multicausal y su vinculación con el riesgo de exclusión social exigen intervenciones integrales desde diversas dimensiones. Este estudio se centra en el ámbito escolar para analizar el papel del currículo y, especialmente, de la metodología de aula como factores de protección frente al abandono educativo, dentro

1 Los datos presentados en este trabajo se enmarcan en dos proyectos de investigación: *Procesos de reenganche educativo y sociolaboral de adolescentes en situación de vulnerabilidad. Estudio de casos e implicaciones socioeducativas*. EDU2016-76306-C2-1-R, 2017-2020 y *Abandono Temprano de la Educación y la Formación: Procesos, trayectorias y políticas en clave territorial* PID2022-139833OB-I00, 2023-2026, financiado por MCIN/ AEI/ 10.13039/501100011033 y por FEDER “Una manera de hacer Europa”/funded by MCIN/ AEI/ 10.13039/501100011033 by “ERDF A way of making Europe”

de las medidas de apoyo educativo. Mediante un enfoque metodológico mixto, se examinan programas como el Programa de Aprendizaje Integral, el Aula Ocupacional, la Formación Profesional Básica y el Programa Formativo Profesional en la Región de Murcia, a través de entrevistas, cuestionarios y grupos de discusión con profesorado, directivos, profesionales y estudiantes. Los resultados evidencian que el desarrollo curricular basado en metodologías inclusivas, prácticas y contextualizadas favorece el reenganche académico y social de jóvenes con trayectorias escolares marcadas por el fracaso, destacando el valor pedagógico de un clima de aula de apoyo, respeto y altas expectativas.

**Palabras clave:** Fracaso escolar; Abandono Educativo Temprano; Metodología didáctica; Currículo inclusivo; Reenganche educativo; Apoyo educativo; Educación Secundaria; Exclusión social..

## ABSTRACT

Early school leaving in secondary education poses a major challenge with significant social and economic implications both in Spain and internationally. Given its multi-causal nature and its association with the risk of social exclusion, comprehensive and multidimensional interventions are required. This study focuses on the school dimension to explore whether curriculum design and, particularly, classroom methodology act as protective factors within educational support measures. Using a mixed-methods approach, it analyzes the Comprehensive Learning Program, Occupational Classroom, Basic Vocational Training, and Professional Training Program in the Region of Murcia through interviews, questionnaires, and discussion groups with teachers, administrators, professionals, and students. Findings reveal that curricular development based on inclusive, practice-oriented, and contextualized methodologies contributes significantly to the educational and social reengagement of students with trajectories of school failure, underscoring the pedagogical importance of a supportive classroom environment with high expectations.

**Keywords:** School failure; Early School Leaving; Didactic methodology; Inclusive curriculum; Educational reengagement; Educational support; Secondary education; Social exclusion.

## INTRODUCCIÓN

La deserción educativa entre el alumnado que cursa la etapa de Educación Secundaria es un tema de incuestionable relevancia social y educativa tanto a nivel nacional (España) como internacional. Esta problemática debe ser atendida desde diferentes sectores para mitigar el riesgo de exclusión al que se exponen aquellos jóvenes que la padecen y poder prevenir a

medio y largo plazo las consecuencias negativas que a nivel socioeconómico lleva asociadas (Sacco y Le Rose, 2022).

A menudo se menciona el derecho de todo el alumnado a una educación de calidad, pero en la realidad cotidiana coexisten estudiantes cuyas experiencias educativas en las instituciones escolares no han llevado consigo el logro de los aprendizajes académicos requeridos. Por ello, entre otros factores, el cómo se presenta el currículo y bajo qué parámetros se desarrolla en las aulas para construir experiencias de enseñanza inclusivas es un aspecto esencial que merece toda la atención.

En este trabajo se reflexiona sobre cómo el currículo y, más concretamente, la metodología de aula pueden contribuir al reenganche educativo y/o sociolaboral de jóvenes con trayectorias de fracaso escolar. Para ello, se analiza la enseñanza en el marco de las siguientes medidas de apoyo educativo: Programa de Aprendizaje Integral (PAI); Aula Ocupacional (AO); Programa de Formación Profesional Básica (FPB) y Programa Formativo Profesional (PFP), pensadas algunas de ellas para revertir trayectorias educativas difíciles y evitar el Abandono Temprano de la Educación y la Formación (en adelante, ATEF)<sup>1</sup>, y otras, como una alternativa para volver a la educación o la formación para aquel alumnado que ya ha abandonado el sistema educativo sin tener una titulación.

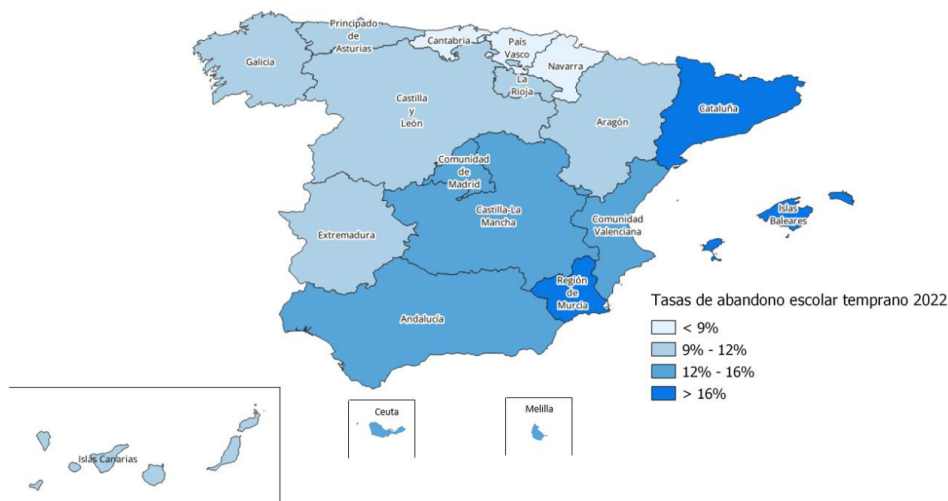
## MARCO TEÓRICO

Las cifras de ATEF en España, sin duda preocupan. Las últimas cifras aportadas por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2024), lo sitúan en un porcentaje del 13,7% frente a la media europea del 9,5%. Además, y dada la disparidad entre Comunidades Autónomas, existen casos alarmantes como el de la Región de Murcia superando el porcentaje del 15%, precisamente el contexto en el que se sitúa esta contribución. En ello, influyen factores como: nivel educativo, desempleo, inactividad no deseada, intensidad laboral o disparidad poblacional (González Barea *et al.*, 2023).

---

1 En base a la Encuesta de Población Activa el ATEF es el porcentaje de personas de 18 a 24 años que no ha completado la educación secundaria de segunda etapa y no sigue ningún tipo de estudio-formación en las cuatro semanas anteriores a la de la entrevista. Su máximo nivel de educación es el nivel (0-2) de la CNED-2014 y no recibe ninguna educación ni formación (formal y no formal) (INE, 2022).

**Figura 1.**  
*Tasas de ATEF en España, distribución autonómica.*



*Nota: Arnal et al. (2023, p. 7).*

### ***Factores que contribuyen al Abandono Educativo Temprano***

La atención sobre esta problemática ha sido notable. Existen numerosos estudios internacionales desde los que se ahonda en los factores y múltiples elementos intervinientes en su desarrollo (European Commission, 2015; Tarabini *et al.*, 2019; González-Rodríguez, 2019; González González y González Barea, 2021; Bernárdez-Gómez; González Barea y Rodríguez Entrena, 2021, 2022; Montero *et al.*, 2022; Brawn *et al.*, 2021; Portela *et al.*, 2022; Mckenna *et al.*, 2024; Bonnet y Murtin, 2024). Asimismo, existen investigaciones centradas en determinar en qué momento emerge esta problemática destacando su carácter procesal que comienza en la escolarización obligatoria (Suberviola *et al.* 2024).

Centrando la mirada en los factores que pueden actuar como protectores ante el riesgo de ATEF o como amenazas y/o potenciadores del mismo, encontramos tanto variables académicas (vinculadas a los aspectos educativos), como no académicas. Estos factores aparecen agrupados en dimensiones que tienen que ver con el propio individuo -también, como alumno-, con el centro escolar, la familia y el entorno. En particular, Soler *et al.* (2021) los aglutina en tres grandes dimensiones que conectan trayectorias educativas y ATEF: alumnado, instituciones educativa y contexto (Tabla 1)

**Tabla 1.**  
*Dimensiones y factores en el ATEF*

DIMENSIONES	FACTORES DE RIESGO DE ATEF	FACTORES DE PROTECCIÓN DE ATEF
ALUMNADO	Aspiraciones futuras (profesionales y académicas)	
	Trayectorias académicas negativas (Malas calificaciones, absentismo y repetición de curso)	
	Trayectorias disciplinares negativas	
	Motivación	
	Salud física y mental	
	Transición laboral	
	Ocio	
INSTITUCIÓN EDUCATIVA		Escuela de 0 a 6 años
		Programas de adaptación y flexibilización curricular. Existencia de itinerarios
	Procesos de etiquetado	
		Relaciones con el profesorado (atención y expectativas de logro académico)
	Recursos escolares	
		Orientación laboral y académica
		Vivencia de la escuela (entorno competitivo, limitación de libertad y lugar donde se enseñan asignaturas)
		Vinculación escolar y sentimiento de pertenencia
	Pedagogía docente (aprendizajes inútiles y percepción sobre las clases)	
	Adolescencia	
CONTEXTO		Amistades
		Capital cultural de las familias (apoyo de las familias, logro académico y desestructuración familiar)
	Capital socioeconómico de las familias (recursos y contribución a la economía familiar)	
		Apoyo social
	Minorías étnicas	

*Nota. Elaboración propia a partir de Soler et al. (2021).*

Por su parte, Díaz-Gibson *et al.* (2018) defienden que el propio éxito y/o fracaso escolar es un avance para prevenir el ATEF desde el sistema educativo. Partiendo de los

condicionantes para lograr el éxito escolar del modelo PISA, identifican cuatro dimensiones que engloban múltiples variables, destacando la dimensión comunitaria, especialmente, en contextos de mayor vulnerabilidad socio-económica.

A partir de la revisión de la literatura realizada, se evidencia que los diferentes estudios atribuyen un peso variable a ciertos factores frente a otros en la generación de situaciones de ATEF -sirva como ejemplo el trabajo de Gutiérrez-de-Rozas *et al.* (2023) que hace hincapié en el dominio de los factores personales y escolares en las situaciones de ATEF frente a los familiares-. Si bien, existe un alto grado de consenso entre los especialistas en la temática, en entender que como el ATEF es fruto de una dinámica dialéctica y multicausal (Escudero, 2005; Adame y Salvà, 2010; Escudero y González, 2013), la atención y la intervención sobre la misma debería ser desde un modelo ecológico y holístico donde se aborden todos los factores de manera conjunta y se preste atención a las interacciones producidas entre el alumnado, los centros educativos y el contexto social, favoreciendo *la protección de trayectorias educativas positivas, diversas e inclusivas a partir de la premisa del derecho a la educación y la importancia del compromiso escolar* (de Toro *et al.*, 2021, p. 24). El presente trabajo de investigación se sitúa en esta perspectiva ecológica y holística para comprender y abordar el ATEF.

### ***Currículo en medidas de apoyo educativo***

Este artículo centra la mirada sobre la dimensión educativa del ATEF, situando el análisis en torno al diseño del currículum y su desarrollo en la práctica. Específicamente, en la metodología de aula para la enseñanza-aprendizaje de los contenidos en programas/medidas de apoyo educativo.

Se parte de una comprensión y/o concepción del currículo no sólo como plan diseñado y prescrito por expertos (a menudo fuera de las instituciones escolares) y desde una perspectiva academicista, también y, sobre todo, como *una propuesta marco abierta, flexible y emergente en contextos y relaciones pedagógicas* (Escudero, 1999, p. 296). Desde la que se determina la coexistencia de contenidos y conceptos ligados a disciplinas, a procesos, habilidades y destrezas, y a aspectos éticos, valores y actitudes (Medina Rivilla y Domínguez Garrido, 2016; Bermejo y Ballesteros, 2017; Gómez Hurtado y García Prieto, 2017).

En relación a la metodología y la forma en la que se desarrollan esos contenidos en la práctica, las investigaciones relacionadas con programas para alumnado desenganchado tanto a nivel internacional (Bielby *et al.*, 2012; Ketewell *et al.*, 2012; Lloyd-Jones, 2010; Nelson y O'Donnell 2012), como nacional (Escudero y Rodríguez-Entrena, 2016; González, 2015; Bozu y Aránega, 2018) destacan la importancia de la dimensión práctica así como la importancia de los contenidos *menos disciplinares* para la formación de este alumnado (González Barea *et al.*, 2009).

En esta línea, Fernández Batanero (2011) señala que es primordial eliminar contenidos superfluos y centrarse en un currículo más procedimental, funcional y significativo, garantizando, igualmente, los contenidos mínimos. Se insiste en la necesidad de que los niveles curriculares ofrecidos sean retadores, ayuden al alumnado a crecer intelectualmente y a movilizar sus habilidades cognitivas, contribuyendo a su reenganche académico. Todo ello desde un *enfoque metodológico multivariado* (Tejada, 2000), esto es, con métodos y estrategias metodológicas diferentes porque se ha constatado que *un mayor uso de estrategias de aprendizaje y una mayor motivación hacia el aprendizaje, implica un mayor rendimiento académico en general* (Valiente-Barroso et al., 2020, p. 171).

Además de estas premisas, y en lo que respecta a la metodología de aula, la existencia de un clima de aprendizaje fundamentado en apoyo, atención, cuidado, confianza, cercanía, respeto, etc., fomenta un mayor enganche educativo y formativo del alumnado (González y San Fabián, 2018; Smyth et al. 2008). El entorno escolar y la relación entre profesorado y alumnado son elementos influyentes en el ATEF (Van der Graaf et al., 2019). Es de suma importancia el bienestar del alumnado a nivel educativo, así como el diagnóstico de las dificultades de aprendizaje lo más temprano posible para poder posibilitar la intervención adecuada (OECD, 2023).

Teniendo en cuenta estos planteamientos teóricos en relación al ATEF, este artículo responde a un objetivo principal: analizar el diseño y desarrollo curricular en el marco de las siguientes medidas de reenganche: Programa de Aprendizaje Integral (PAI); Aula Ocupacional (AO); Programa de Formación Profesional Básica (FPB) y Programa Formativo Profesional (PFP) en la Región de Murcia. Se trata de examinar las formas en las que es enseñado y aprendido el currículo y cómo y en qué grado ello está facilitando el reenganche educativo de este alumnado.

## METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Este estudio responde a un diseño de *caso múltiple de múltiples unidades* (Yin, 1994; Villareal, 2017), siendo la unidad de análisis cada una de las medidas mencionadas anteriormente. Se revisó tanto la literatura sobre esta temática como la normativa que regula estas medidas en la Región de Murcia, lo que permitió realizar la descripción de las mismas tal y como se presenta en la Tabla 3.

Los instrumentos de recogida de datos han sido: (1) la entrevista semiestructurada -dirigida a docentes, directivos y otros profesionales implicados en las medidas-; (2) el cuestionario -dirigido al alumnado participante de la medida estudiada-; y, (3) grupo de discusión -dirigido también al alumnado-. Todos los instrumentos fueron validados a través de juicio de expertos y se realizó un pilotaje previo.

**Tabla 2.**  
*Muestra de estudio*

Instrumento de recogida de datos	Sujetos	Muestra
Entrevista	Docentes	14
	Directivos/profesionales	9
Cuestionario	Alumnado	49
Grupo de discusión	Alumnado	18 (5 grupos de 4 y 5 alumnos)

El análisis de la información obtenida fue diferente en función del tipo de datos resultantes según el instrumento utilizado. Así, los datos de carácter cuantitativo se analizaron a través de estadística descriptiva (frecuencias y porcentajes) aplicando el paquete estadístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS Versión 24). Los datos cualitativos fueron analizados mediante la técnica de análisis de contenido cualitativo (Miles, Huberman y Saldaña, 2014) con la delimitación de unidades de análisis, codificación abierta y categorización, haciendo uso del programa informático ATLAS.ti (Versión 22).

## RESULTADOS

### *Descripción de las medidas*

Se recoge seguidamente (Tabla 2) una descripción pormenorizada de cada una de las medidas y/o programas objeto de análisis en este trabajo. La primera columna hace alusión al alumnado destinatario de esta formación, así como al objetivo que se persigue con la medida. En la segunda columna se presentan las instituciones y entidades desde donde se oferta cada una de las medidas, como se puede observar, tres de ellas se llevan a cabo en instituciones educativas siendo una de ellas la única realizada en entidades sociales. En la tercera y última columna, se recogen datos referentes a cuatro aspectos acerca de la medida en cuestión: duración, número de matriculaciones posibles, titulación conseguida con la formación y el itinerario curricular que se puede proseguir tras su realización.



**Tabla 3.**  
*Descripción de las medidas y/o programas formativos*

Medida	Destinatarios	Dónde se oferta	Duración. Tamaño del grupo. Titulación. Continuidad
PAI <sup>2</sup>	Estudiante de 2º de ESO, en edad de escolaridad obligatoria, que: <i>valore negativamente el marco escolar y con serias dificultades de adaptación al medio, debido a condiciones personales o de historia escolar y no reúna los requisitos de acceso a enseñanzas de FPB.</i> Con 14 años o cumplidos en el año en que accede.	Centros educativos públicos y concertados.	Un curso académico. Mínimo 10, máximo 15 alumnos. Ninguna. a) Grupo ordinario del curso que corresponda; b) 2º curso del Programa de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento; c) Ciclos Formativos de FPB; d) PFP (modalidad adaptada); e) AO.
AO <sup>3</sup>	Estudiantes de 15 años que ya fueron objeto de medidas de atención a la diversidad., <i>que valoran negativamente el marco escolar y con serias dificultades de adaptación al medio y promoción por presentar absentismo y riesgo de abandono escolar.</i>	Aula ubicada en instalaciones municipales. Adscrita a un IES.	Un curso académico. Mínimo 8, máximo 12. Ninguna. Certificación académica de los módulos y ámbitos cursados y las unidades de competencia profesional acreditadas. Preferentemente en un ciclo formativo de FPB o en un PFP (modalidad Adaptada).
FPB <sup>4</sup>	Estudiantes con 15 años que han cursado 1º, 2º y 3º de la ESO con muchas dificultades, y que han sido propuestos por el equipo docente para cursar este programa (con aprobación de padres o tutores legales).	IES y centros concertados.	Dos cursos. Máximo por ciclo formativo: 25. Título Profesional Básico o -si no se supera- Certificado académico de los módulos profesionales y, en su caso, bloques o materias superados. Con el título de FPB se puede obtener el de Graduado en E.S.O. Continuidad en FP Grado Medio/ Bachillerato.

2 Resolución de 15 de junio de 2016, de la Dirección General de Innovación Educativa y Atención a la Diversidad.

3 Resolución de 7 de marzo de 2019 de la Dirección General de Atención a la Diversidad y Calidad Educativa.

4 Decreto n.º 12/2015, de 13 de febrero y Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre.

Medida	Destinatarios	Dónde se oferta	Duración. Tamaño del grupo. Titulación. Continuidad
PFP <sup>5</sup>	Alumnos entre 16 y 21 años, cumplidos en el año natural de incorporación. Que cursen ESO y no estén en condiciones de promocionar, o muestren rechazo al ámbito escolar, grave historial de absentismo o incorporación tardía al sistema educativo, y que en cualquiera que sea su perfil, presenten un grave desfase curricular generalizado que evidencie un riesgo de exclusión del sistema.	Entidades sin ánimo de lucro legalmente constituidas, con experiencia acreditada en atención a jóvenes socialmente desfavorecidos.	Un curso académico. Mínimo 10, máximo 15. Título: Certificado del Programa Formativo Profesional o –si no se supera- Certificado de las unidades de competencia adquiridas, así como los módulos de Ciencias Aplicadas y Comunicación y Sociedad superados. Nivel II de Educación Secundaria para Personas Adultas. Módulos que le falten para obtener un título de FPB.

*Nota: Adaptado de González González (2021, p. 30-31).*

### ***Diseño curricular de los contenidos***

La organización de los contenidos, en estas medidas, sigue un orden similar al que presentan el resto de las enseñanzas ordinarias en el Sistema Educativo, es decir, los contenidos están estructurados en materias, ámbitos, áreas o módulos según las enseñanzas que esté cursando el alumnado, los objetivos que se pretendan en cada una de ellas y las competencias correspondientes que hayan de ser adquiridas.

5 Orden de 3 de septiembre de 2015, de la Consejería de Educación y Universidades y Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero

**Tabla 4.**  
*Diseño curricular*

MEDIDA	CURRÍCULO
PAI	Ámbitos (currículo de 1º de ESO): CC Aplicadas. Sociolingüístico. Artístico. Motriz y Expresión Corporal. Asignaturas de 1ª Lengua extranjera, religión/valores éticos, en grupo ordinario.
AO	1) Módulos asociados a unidades de competencia profesional. 2) Módulos y ámbitos generales no asociados a unidades de competencia profesional: Ámbito de CC. Aplicadas, ámbito Sociolingüístico, y dos módulos optativos. 3) Módulo de Formación en centros de Trabajo (FCT)
FPB	1) Módulos asociados a unidades de competencia propias de una cualificación profesional de nivel 1 del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales; 2) Módulos no asociados a unidades de competencia profesional: Comunicación y Sociedad I y II y CC. Aplicadas I y II (contenidos académicos correspondientes a un 2º y 3º de la ESO); 3) FCT
PFP	1) Módulos asociados a unidades de competencia: Relacionados con una cualificación profesional de nivel 1 (FPB), (FCT); 2) Módulos no asociados a unidades de competencia: Comunicación y sociedad. CC. Aplicadas. Optativos; 3) FCT

Tal y como se observa, el diseño curricular del PAI establece seis ámbitos de conocimiento, cada uno de los cuales incluye contenidos de las distintas materias de la ESO. Algunas de ellas (Ámbito Artístico y Religión o Valores Éticos) las cursan junto con el grupo de referencia (2º de ESO) y otras en su grupo específico (ámbito de Ciencias aplicadas, ámbito Sociolingüístico y Primera Lengua Extranjera).

Las otras tres medidas que son objeto de este análisis –FPB, AO y PFP– comparten una estructura modular: (1) Módulos asociados a competencias que integran asignaturas propias del perfil profesional oficial organizados según Familias profesionales; (2) Módulos no asociados a unidades de competencia profesional, incluyen asignaturas cuyos contenidos académicos corresponden a un 2º y/o 3º curso de la ESO o –en el caso de los PFP– a FPB y (3) Módulos optativos que incluyen las materias de Educación Física y Deporte con contenidos correspondientes a 3º de ESO; Español como segunda lengua; TIC y Autonomía personal.

### ***Desarrollo de los contenidos y metodología de aula***

En el marco de la *metodología* se hace referencia a los ambientes de aprendizaje y a las estrategias metodológicas y tareas en el desarrollo del currículo.

#### ***Ambientes de aprendizaje***

Los datos obtenidos a través de las entrevistas realizadas a docentes y de los grupos de discusión con el alumnado indican al menos tres cuestiones a tener en cuenta en el ambiente y clima de aprendizaje para fomentar el aprendizaje del alumnado. Éstas se recogen en la siguiente tabla junto con citas textuales procedente de estos informantes.

**Tabla 5.**

*Ambientes de aprendizaje.*

Atención al alumnado como individuo	“(…) debe haber un ritmo de trabajo y es muy importante que haya unas normas y una disciplina, pero, por otro lado, también es muy importante que haya una cercanía, una sintonía con el alumnado para poder trabajar, si no es imposible (...)” (Profesor 1)
	“(…) hablo mucho con mis alumnos, es una de las partes más importantes para poder llevar un curso, sea la asignatura que sea, tienes que conocer a tus alumnos mejor que a ti mismo” (Profesor 2)
Apoyo al alumnado	“(…) no es el mismo apoyo que tienes aquí de los maestros de que le ponen interés para poder estudiar, ¿sabes lo que te quiero decir? allí no, allí es “no quieres estudiar, salte fuera” (...) (Alumno 5)
Autonomía del alumnado	“(…) normalmente, yo doy a elegir, siempre digo a ver, podemos hacer estas tres actividades, las tenéis que hacer las tres a lo mejor en una semana, elije la primera que te guste, luego la segunda, luego la tercera” (Profesor 3.)
Altas expectativas del profesorado hacia los logros del alumnado	“(…) hay una chica que dice maestra, no, yo en inglés no sé hacer nada, y la he cogido y digo venga, no digas que no, tú sí, si tú eres muy válida, yo sé que tú puedes hacerlo, venga yo te lo explico, venga me pongo contigo. Luego que te demuestra eso, que necesitan atención, y entonces la cría, yo le he dicho, venga vamos si tú fíjate qué fácil es, si eso es facilísimo y me ha hecho la ficha de inglés... y entonces se lo celebro un montón” (Profesor 6)

Por una parte, se resalta la atención hacia el alumnado como un factor a tener en cuenta en la relación de enseñanza-aprendizaje para que éste comprenda las tareas y las explicaciones. Junto a ello, la implicación y la motivación del alumnado se destacan como vectores fundamentales para una enseñanza exitosa.

Por otra parte, el apoyo a la autonomía del alumnado en y para su aprendizaje aparece como otro aspecto importante a tener en cuenta en la interacción entre alumnado y docentes para fomentar un ambiente de aula confortable, donde el alumnado se sienta partícipe y tenga capacidad de decisión.

Por último, el mantener altas expectativas por parte del profesorado hacia los progresos académicos y posibilidades de aprendizaje de los estudiantes también es importante en estos programas.

*Estrategias metodológicas y tareas*

En relación a las estrategias metodológicas seguidas en las clases, los datos evidencian el uso de enfoques de enseñanza diversos que se enmarcan desde una enseñanza más dirigida por parte del profesorado hasta otra donde prima la autonomía y la indagación por parte del alumnado. También es propio de los discursos tanto de estudiantes como de docentes, la adaptación continua del currículo a los ritmos de aprendizaje del aula.

**Tabla 6.**  
*Estrategias metodológicas*

Enseñanza más dirigida y guiada por el docente	“Yo entro a clase, se ponen el uniforme, se lavan las manos, y les digo hoy vamos a hacer esto. Entonces a ellos les gusta que yo les vaya diciendo: pesáis tanto, encendéis tantos fuegos, lo cortáis de esta manera, y que yo los dirija” (Profesor 10)
Aprendizaje más autónomo y con exploración/ indagación por parte del alumnado	“A la hora de trabajar para mí es fundamental que ellos aprendan por descubrimiento. Llega un momento que les doy los ejercicios y quiero que ellos sean capaces de aprenderlo por sí mismos” (Profesor 3). “Yo les di para cada tema su esquema (...) Cada tema se da la parte de lengua y la de sociales que vamos leyendo y comentando” (Profesor 9).
Adaptación curricular a los ritmos del alumnado	“Hay alumnos que van muy rápido y otros que les cuesta muchísimo más, así que cuando hay que cambiar de unidad a veces tengo que dejarles más tiempo (...) y en un momento determinado creo cuatro ejercicios improvisados que se los doy de ampliación a los que van más rápido. Voy al ritmo que va marcando la clase” (Profesor 12). “Algunos van más adelantados y otros más atrasados y nos lo explica uno a uno” (Alumno 5).

En la siguiente tabla se presentan algunas opiniones de docentes y alumnado sobre el tipo de actividades que se llevan a cabo en el aula de los diferentes programas estudiados.

**Tabla 7.**  
*Actividades de clase*

<i>Tareas prácticas que suponen la resolución de casos reales por parte del alumnado</i>	“(…) las prácticas sí que me permiten que sean cosas más reales. Las prácticas de taller: instalación de red en una oficina con dos despachos y dos puntos de red. Realiza la instalación eléctrica de acuerdo a lo siguiente. Entonces yo les voy dando cosas reales y enunciados que yo procuro que sean cosas prácticas más reales” (...) “Cuando ponemos el cañón y explicar, las explicaciones cuestan mucho. Cuando tienen que tomar notas se aburren. Lo que mejor funciona con ellos son experiencias reales. Cuando hacen algo” (Profesor 14). “No le tengo el mismo interés a la Electricidad que a la Lengua y a Matemáticas porque no es práctico” (Alumno 4)
<i>Tareas diversas y con autonomía por parte del alumnado</i>	“Tenemos que diversificar las actividades para cambiar de actividad, es decir, no es teoría, utilizamos una hora de teoría de problemas, luego nos vamos una hora al huerto escolar que también trabajamos con ellos (...) otra de las actividades que hemos desarrollado han sido las prácticas en el laboratorio” (Profesor 1) “Pues si por ejemplo teníamos ordenadores (...) nos decía el dibujo que teníamos que hacer (...) el dibujo en una fotocopia con los comandos” (Alumno 1).
<i>Tareas individuales y/o grupales</i>	“Ellos lo que hacen es que se organizan muy bien, y tú pesas esto y yo hago esto...Por grupos se puede trabajar con ellos fenomenal (...) les hice un trivial de preguntas de cocina, y se preguntaban entre ellos, claro y les cuesta hacer preguntas” (Profesor 2) “En 2º curso lo trabajan de manera individual, siempre que tengamos material y puedan realizarlo uno a uno, pero en 1º no en todos, pero en muchos casos tienen que trabajar en parejas” (Profesor 3) “A veces trabajamos individual y a veces por grupos” (...) “Hacemos fichas y las hacemos solos” (Alumno 8)

A continuación, se hace referencia a las tareas que se realizan en el aula y que, en algunos casos, muestra contradicciones respecto a lo comentado por docentes sobre el particular.

**Tabla 8.**  
*Tareas en el aula. Alumnado*

Items/Programas	PAI	AO	FPB		PFP	
	%	%	M.P* %	M. A* %	M.P %	M. A %
Comprender bien los temas	75	83	67	55	—	—
Atender explicaciones	42	67	89	67	—	—
Realizar tareas individualmente	50	50	89	89	90	89
Buscar información en otras fuentes	50	30	55	33	85	60
Preguntar al profesor	8	83	78	78	—	—
Realizar ejercicios en grupo	22	83	—	33	80	—
Comentar temas de actualidad	8	67	44	55	75	70
Exponer trabajos en grupo	17	17	45	10	85	90
Realizar trabajos integrando diferentes materias	34	—	45	33	70	—
Razonar y resolver problemas	17	—	67	67	85	—
Corregir ejercicios con docente	50	83	78	100	85	80

*\*Módulo profesional (MP) y Módulo académico (MA)*

Los datos incluidos en la tabla indican que el tipo de actividades que se llevan a cabo en las clases guardan más similitud entre los programas FPB, AO y PFP que presentan una misma organización en módulos y ámbitos. En este sentido, las opiniones de los docentes corroboran el trabajo colaborativo y en grupo en el aula.

En tales programas las valoraciones del alumnado son muy similares entre los módulos profesionales y los académicos. Sin embargo, se evidencia que, en cierta medida, las tareas prácticas asociadas a experiencias reales y los trabajos de indagación por parte del alumnado están un poco más presentes en los módulos relacionados con el perfil profesional que en aquellos académicos donde el patrón docente guarda mayor similitud con las clases ordinarias, al igual que ocurre en el PAI, respondiendo a metodologías más *tradicionales*.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En torno al diseño curricular oficial de los programas analizados, los resultados de este trabajo muestran diferencias notables derivadas del enfoque más o menos profesionalizador, lo que implica un currículo más cercano a la ESO (PAI) o más orientad a la inserción laboral del alumnado (AO, FPB y PFP).

En relación a cómo es desarrollado el currículo en el aula, los datos del estudio evidencian que los enfoques de enseñanza y aprendizaje presentes son variados y diversos, respondiendo a un planteamiento metodológico multivariado según autores como Tejada (2000, 2005)

y Sánchez Delgado (2005). No obstante, los datos infieren que la elección por parte de los docentes de unos enfoques metodológicos frente a otros depende más de su concepción de la enseñanza y de las expectativas que tenga sobre el aprendizaje y la evolución de este alumnado, que del tipo de medida a la que nos refiramos, aunque inevitablemente ello también pueda influir.

Igualmente, la heterogeneidad metodológica a la que nos referíamos, se comprueba también a través de los distintos tipos de tareas propuestas en la clase y llevadas a cabo por el alumnado, promoviendo un trabajo más práctico con contenidos menos académicos y más procesuales y actitudinales (González Barea *et. al.*, 2009; Bermejo y Ballesteros, 2017). En este contexto, en todos los programas analizados, tanto docentes como estudiantes coinciden en la importancia de incorporar contenidos más prácticos y significativos en el proceso de enseñanza. Asimismo, destacan la relevancia de incluir competencias actitudinales o *soft skills*, como la aceptación de normas en el aula, la responsabilidad y el compromiso hacia la enseñanza y el aprendizaje, así como el respeto mutuo entre los compañeros y compañeras en clase. Además, la adaptación curricular al nivel de conocimientos del alumnado está presente en la mayoría de los discursos docentes y corroborado por el propio alumnado, lo que estaría fomentando el rendimiento académico de los estudiantes (Valiente-Barroso *et. al.*, 2020).

Por otra parte, el profesorado de estas medidas enfatiza la interacción docentes-alumnado como elemento clave para el éxito académico. Cuestión señalada en otras investigaciones en el ámbito de estudio del ATEF, coincidiendo en resaltar el gran peso que tiene armonizar un buen ambiente de aula con la atención cercana al alumnado para conseguir buenos resultados en la formación de estos jóvenes (González y San Fabián, 2018; van der Graaf *et al.*, 2019).

Se puede concluir, por tanto, que los enfoques didácticos diversos, con actividades prácticas y conectadas con la realidad de esta población, en un ambiente de aula de cuidado y cercanía hacen que el currículum desarrollado en los programas extraordinarios de apoyo educativo tenga resultados positivos, contribuyendo a revertir la trayectoria educativa negativa de estos jóvenes.

En la revisión teórica antes presentada se aludía a la naturaleza multicausal del ATEF, alentando al desarrollo de estudios e investigaciones lo más globales posibles que permitan afrontar esta realidad respondiendo a su propia idiosincrasia. Aunque en este caso se ha abordado el plano educativo, los datos evidencian, por una parte, como la vivencia del alumnado en las instituciones educativas, con la formación, su vinculación y sentimiento de pertenencia y, por otra, la pedagogía docente enmarcada en aprendizajes útiles, reales y prácticos (Soler *et al.*, 2021), son claramente factores a tener en cuenta para paliar el fracaso escolar y el ATEF y fomentar el éxito educativo.

Desde esta investigación, se plantean retos para proseguir en el estudio de esta temática tanto a nivel metodológico como teórico y que, en parte, se enmarcan en un nuevo proyecto



de investigación ya iniciado -*Abandono Temprano de la Educación y la Formación: Procesos, trayectorias y políticas en clave territorial*-, donde se amplía la mirada de análisis hacia el contexto y las políticas públicas sobre ATEF así como se extienden los interrogantes hacia otros agentes también inmersos y claves en esta realidad -familias, docentes, políticos, jóvenes...-.

## BIBLIOGRAFÍA

- Adame, M. T., y Salvà, F. (2010). Abandono escolar prematura y transición a la vida activa en una economía turística: el caso de Baleares. *Revista de Educación*, 351, 185-210.
- Arnal, E., Echazarra, A., Burtz, S., Sanguino, I., y Kools, M. (2023). *Propuestas para un plan de acción para reducir el abandono escolar temprano en España*. OCDE.
- Bermejo, B., y Ballesteros, R. (2017). *Manual de didáctica general para maestros de Educación Infantil y primaria*. Madrid: Pirámide.
- Bernárdez-Gómez, A., González-Barea, E.M., y Rodríguez-Entrena, M.J. (2021). Educational Re-engagement Programs and Measures in the Region of Murcia. An approach to their understanding. *International Journal of Sociology of Education*, 10(3), 246-270.
- Bernárdez-Gómez, A.; González-Barea, E.M. y Rodríguez-Entrena, M.J. (2022). Narrative Perspective of the School Trajectory of At-Risk Students. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 21(11), 112-128.<https://doi.org/10.26803/ijlter.21.11.7>
- Bielby, G., Judkins, M., O'Donnell, L., y McCrone, T. (2012). *Review of the Curriculum and Qualification Needs of Young People who are at Risk of Disengagement*. NFER Research Programme: From Education to Employment. Slough: NFER
- Brown, C., Olmos, P., Costa, I. y Gairín, J.. (2021). Introduction to the special issue: a conceptual framework for researching the risks to early leaving. *Journal of Education and Work*, 34(7-8), 723-739.
- Bonnet, J., & Murtin, F. (2024). Why do students leave school early in OECD countries? The role of regional labor markets and school policies. *Journal of Regional Science*, 64, 277–307. <https://doi.org/10.1111/jors.12671>
- Bozu, Z., y Arànega, S. (2018). “Hacia dónde va la formación inicial de los maestros y maestras? Propuestas de mejora desde la perspectiva de los formadores de formadores”. En Lleixà, T.; Gros, B.; Mauri, Y.; Medina, J.L (eds). (2018). *Educación 2018-2020. Retos, tendencias y compromisos* (pp.19-26). Barcelona: IRE-UB.
- de Toro, X., Sotomayor Barros, B., Saracosti Schwartzman, M., Rossi Cordero, A., & Lara, L. (2021). Plataforma Online de Evaluación de Compromiso Escolar, Versión 3.0: avance hacia un sistema de protección de las trayectorias educativas. *European*

- Journal of Education and Psychology*, 14(2), 1–29. <https://doi.org/10.32457/ejep.v14i2.1739>
- Díaz-Gibson, J., Longás, J., Prats, M.A., Ojando, E., y Riera, J. (2018). Tejiendo los hilos del éxito escolar. Hacia un modelo interconectado para impulsar el éxito de nuestros estudiantes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(2), 185-205.
- Escudero Muñoz, J.M (1999). *Diseño, Desarrollo e Innovación del curriculum*. Madrid: Síntesis.
- Escudero Muñoz, J. M. (2005). Fracaso Escolar, exclusión educativa. ¿De qué se excluya y cómo? *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 1(1), 1-24.
- Escudero Muñoz, J.M., y Rodríguez Entrena, M.J. (2016). Riesgo, fracaso y abandono escolar temprano: Mejorar la comprensión, las políticas y las prácticas. En J.M. Escudero Muñoz (Ed.). *Inclusión y exclusión educativa: Realidades, miradas y propuestas*. (pp. 77-111). Nau Llibres.
- European Commission/EACEA/Eurydice y Cedefop report. (2015). Tackling early school leaving from education and training in Europe. Strategies, policies and measures. Eurydice and CEDEFOP report. Luxembourg. Publication office of the European Union.
- Fernández Batanero, J.M. (2011). “A la búsqueda de elementos diferenciadores que aumentan los resultados y las expectativas de alumnos en riesgo de exclusión educativa”. *Revista de Educación*, 355: 309-330.
- Gómez Hurtado, I., García Prieto, F.J. (2017). *Manual de Didáctica. Aprender a enseñar*. Madrid: Pirámide.
- González Barea, E.M., Rodríguez-Entrena, M.J., y Bernárdez-Gómez, A. (2024). Analysis of the design and curricular practices in an educational re-engagement program. *European Journal of Educational Research*, 13(3), 1093-1105. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.13.3.1093>
- González Barea, E.M., Calvo López, A., Bernal Galindo, R. (2009). “El curriculum y la enseñanza, ¿qué se enseña y cómo al alumnado en situación de riesgo de exclusión?” *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13(3), 157-173.
- Gutiérrez-de-Rozas, B., López-Martín, E. y Carpintero, E. (2023). Análisis del abandono educativo temprano en España: condicionantes del abandono y motivos para regresar al sistema educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 41(2), 523-549. <https://doi.org/10.6018/rie.546521>
- González González, M.T. (2015). “Los centros escolares y su contribución a paliar el desenganche y abandono escolar”. *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 19(3), 158-176.

- González González, M.T. (2021). Procesos de desenganche de los estudiantes con su educación y programas de reenganche. Un marco para su investigación. En González González, M.T. y González Barea, E. Programas de reenganche educativo y/o formativo. Condiciones organizativas, currículum y evaluación (pp. 15-35). Barcelona: Octaedro.
- González González, M.T., y San Fabián J.L, (2018). “Buenas prácticas en medidas y programas para jóvenes desenganchados de lo Escolar”. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(1): 41-60.
- González González, M.T., y González Barea, E. (2021). *Programas de reenganche educativo y/o formativo. Condiciones organizativas, currículum y evaluación*. Barcelona: Octaedro.
- González-Rodríguez, D., Vieira, M. J., y Vidal, J. (2019). Factors that influence early school leaving: a comprehensive model. *Educational Research*, 61(2), 214–230. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1596034>
- Instituto Nacional de Estadística. (2022). [https://www.ine.es/ss/Satellite?blobcol=urldatayblobheader=application%2Fpdfyblobheadername1=Content-Dispositionyblobheadervalue1=attachment%3B+filename%3D3\\_2\\_Abandono\\_tempran.pdfyblobkey=urldatayblobtable=MungoBlobsyblobwhere=1259925480602%2F243%2F3.+2+A-bandon+temp+pra.pdfyssbinary=true](https://www.ine.es/ss/Satellite?blobcol=urldatayblobheader=application%2Fpdfyblobheadername1=Content-Dispositionyblobheadervalue1=attachment%3B+filename%3D3_2_Abandono_tempran.pdfyblobkey=urldatayblobtable=MungoBlobsyblobwhere=1259925480602%2F243%2F3.+2+A-bandon+temp+pra.pdfyssbinary=true)
- Kettlewell, K., Southcott, C., Stevens, E., y McCrone, T. (2012). *Engaging the disengaged. NFER research programme: From education to employment*. NFER. <https://www.nfer.ac.uk/media/3zvf5ntp/etde01.pdf>
- Lloyd-Jones, S., Bowen, R., Holton, D., Griffin, T. y Sims, J. (2010). A qualitative research study to explore young people's disengagement from learning. Gales: Welsh Assembly Government Social Research.
- Mckenna, D., & Mooney Simmie, G.(2024). Framing early school leaving interventions and their policy responses: a critical literature review of mainstream narratives and counter-narratives. *International Journal Of Critical Pedagogy*, 13(1), 67-88.
- Medina Rivilla, A.; Domínguez Garrido, M.C. (2016). *Didáctica General: formación básica para los profesionales de la educación*. Madrid: UNED.
- Miles, M. B.; Huberman, A. M.; Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis. A Methods Sourcebook*, 3. Ed. Thousand Oaks: Sage.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2024). Datos y cifras. Curso escolar 2024-2025. <https://www.lamoncloa.gob.es/serviciosdeprensa/notasprensa/educacion-fp-deportes/Documents/2024/110924-%20datos-y-cifras-curso-escolar-2024-2025.pdf>
- Montero-Sieburth, M., y Turcatti, D. (2022). Preventing disengagement leading to early school leaving: pro-active practices for schools, teachers and families, *Intercultural Education*, 33(2), 139-155, <https://doi.org/10.1080/14675986.2021.2018404>

- Nelson, J., y O'Donnell, L. (2012). *Approaches to Supporting Young People Not in Education, Employment or Training: a Review* (NFER Research Programme: From Education to Employment). Slough: NFER. <https://www.nfer.ac.uk/publications/RSRN01/RSRN01.pdf>
- OECD (2023). *OECD Economic Surveys: Spain 2023*. OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5b50cc51-en>.
- Portela Pruaño, A., Rodríguez-Entrena, M.J., Torres Soto, A., y Nieto Cano, J.M (2022) Why vulnerable early school leavers return to and re-engage with education: push and pull reasons underlying their decision. *Intercultural Education*, 33(2), 156-172. <https://doi.org/10.1080/14675986.2021.2018209>
- Sacco, C., y Le Rose, G. (2022). Network analysis of early school dropouts' risk factors in Italy. *Social Psychology of Education*, 25(6), 1459-1479.
- Smyth, J, Angus, L., Down, B., y Mcinerney, P. (2008). *Critically engaged learning. Connecting to young lives*. New York: peter Lang Publishng.
- Suberviola, I., Navaridas Nalda, F., y González Marcos, A. (2024). Factors influencing early school dropout: student's perspective. *Educación XX1*, 27(1), 229-252. <https://doi.org/10.5944/educxx1.36980>
- Tarabini, A., Curran, M., Montes, A., y Parcerisa, L. (2019). Can educational engagement prevent early school leaving? Unpacking the school's effect on educational success. *Educational Studies*, 45(2), 226-241. <https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1446327>
- Tejada, J. (2000). Estrategias didácticas para adquirir conocimientos. *Revista Española de Pedagogía*, 217, 491-514.
- Valiente-Barroso, C., Suárez-Riveiro, J. M., y Martínez-Vicente, M. (2020). Autorregulación del aprendizaje, estrés escolar y rendimiento académico. *European Journal of Education and Psychology*, 13(2), 161-176. <https://doi.org/10.30552/ejep.v13i2.358>
- Van der Graaf, A. et al. (2019). *Research for CULT Committee - How to tackle early school leaving in the EU*. [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2019/629193/IPOL\\_STU\(2019\)629193\\_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2019/629193/IPOL_STU(2019)629193_EN.pdf)
- Villareal, O. (2017). "Is it desirable, necessary and possible to perform research using case studies?" *Cuadernos de Gestión*, 17(1), 147 -172.
- Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage Publications, Thousand Oaks, CA.

Recibido: 14-02-2025

Aceptado: 30-04-2025