



Universidad de Oviedo

Facultad de Formación del Profesorado y Educación

**MÁSTER UNIVERSITARIO EN INTERVENCIÓN E
INVESTIGACIÓN SOCIOEDUCATIVA**

Curso 2023-2024

**Evaluación de “Transit: Proyecto para la reducción
del abandono escolar”**

**“Transit: Project to reduce school dropout”
evaluation**

Autora: Laura Merino Lago

Tutor: Miguel Ángel Suárez Suárez

Mayo de 2024

Índice

1. Justificación	4
2. Fundamentación teórica	4
2.1. Abandono escolar temprano, absentismo escolar y fracaso escolar	4
2.2. Situación actual	15
2.3. Renganche educativo.....	16
2.4. Evaluación.....	21
3. Contextualización	23
4. Objetivos	25
5. Metodología	25
5.1. Fases de la investigación	25
5.2. Diseño de la investigación.....	26
5.3. Participantes	27
5.4. Técnicas e instrumentos de recogida de la información.....	29
5.5. Análisis de los datos	32
5.6. Criterios de rigor científico para esta investigación	34
6. Resultados	35
a. Análisis documental.....	35
b. Grupo focal.....	38
c. Encuesta.....	40
d. Grupos de discusión	43
e. Entrevista.....	48
7. Metaevaluación	51
7.1. Metaevaluación del proceso evaluativo	52
7.2. Metaevaluación de resultados	53
8. Conclusiones	55
9. Limitaciones	57
10. Referencias bibliográficas	58
11. Anexos	66

Resumen

Introducción. Estudios previos señalan la importancia de factores como la motivación, la relación con los compañeros y con el centro educativo, la autoestima, la autoconfianza y la situación sociofamiliar, entre otros, como aspectos clave en relación con el abandono escolar temprano. El proyecto “Transit: Proyecto para la reducción del abandono escolar”, a cargo de la asociación asturiana *Ye Too Ponese*, tiene como objetivo prevenir dicho fenómeno, a través de actuaciones relacionadas con los factores mencionados anteriormente, realizadas tanto dentro como fuera del centro educativo. Esta investigación evalúa los resultados conseguidos por este proyecto en el municipio de Avilés. **Método.** Se realizó una investigación de carácter mixto, combinando técnicas cualitativas y cuantitativas de recogida y de análisis de la información, incluyendo el grupo focal, el grupo de discusión, la entrevista, el análisis documental y la encuesta, así como procedimientos de análisis cualitativos y cuantitativos. Participaron 75 personas en total, incluyendo alumnos de antiguas ediciones, alumnos de la edición actual, profesores, orientadores y la responsable del proyecto. **Resultados.** Los resultados del análisis documental destacan las sesiones individuales, las actividades realizadas en horario no lectivo y el apoyo psicológico y el acompañamiento como puntos fuertes del proyecto. Además, en general, los participantes coinciden en destacar que Transit ayuda a la mejora de la cohesión grupal, de las competencias personales y sociales de los estudiantes, así como de su motivación y del conocimiento de sus alternativas educativas. **Conclusiones.** Se concluye que Transit contribuye a la reducción del abandono escolar porque promueve la mejora de factores relacionados con esta problemática. Se sugiere la ampliación de las actividades extracurriculares y la implantación del proceso evaluativo en todas las ediciones.

Palabras clave: abandono escolar, abandono escolar temprano, reenganche educativo, evaluación

Abstract

Introduction. Previous studies point out the importance of factors such as motivation, relationships with peers and with the educational center, self-esteem and self-confidence, and the socio-family situation, among others, as key aspects in relation to early school leaving. “Transit: Project to reduce school dropout”, run by the asturian association Ye Too Ponese, aims to prevent this phenomenon, through actions related to the factors mentioned above, carried out both inside and outside the educational center. This research evaluates the results achieved by this project in the municipality of Avilés. **Method.** A mixed research was carried out, combining qualitative and quantitative techniques for collecting and analyzing information, including the focus group, the discussion group, the interview, documentary analysis and the survey, as well as qualitative and quantitative analysis procedures. A total of 75 people participated, including students from previous editions, students from the current edition, teachers, counselors and the person responsible for the project. **Results.** The results of the documentary analysis highlight the individual sessions, the activities carried out during non-school hours and the psychological support and accompaniment as strong points of the project. Furthermore, participants agree that Transit helps improve group cohesion, students' personal and social skills, as well as their motivation and knowledge of their educational alternatives. **Conclusions.** It is concluded that Transit promotes the reduction of school dropouts because it contributes to the improvement of factors related to this problem. The expansion of extracurricular activities and the implementation of the evaluation process in all editions are suggested.

Keywords: school dropouts, early school leaving, educational re-engagement, evaluation

1. Justificación

El presente Trabajo Fin de Máster tiene como objetivo profundizar en la problemática del Abandono Escolar Temprano mediante la evaluación del Proyecto Transit, un proyecto para la reducción del abandono escolar. Dicho proyecto se enmarca dentro del contexto del Principado de Asturias, a cargo, en concreto, de la asociación *Ye Too Ponese*, con sede en Oviedo pero con diferentes proyectos en toda la región.

Esta idea surge en el contexto de las prácticas curriculares desarrolladas con esta asociación, donde pudimos conocer de cerca el proyecto y participar en muchas de sus sesiones, así como conocer los diferentes contextos en los que se desarrolla. El diseño del presente Trabajo Fin de Máster parte de la necesidad de *Ye Too Ponese* de realizar una evaluación de dicho proyecto, a petición de la Concejalía de Educación del municipio de Avilés. Esta situación nos suscitó un doble interés: en primer lugar, la posibilidad de profundizar en nuestros conocimientos acerca de esta problemática y de las actuaciones que pueden llevarse a cabo desde la intervención socioeducativa para contribuir a su reducción, y, en segundo lugar, profundizar en el ámbito de la evaluación de proyectos, que consideramos crucial en este ámbito de trabajo.

En relación con la estructura del trabajo, tras la presente justificación, se desarrolla una fundamentación teórica, realizada a partir de una revisión de la literatura existente disponible en diferentes bases de datos, acerca de la problemática del abandono escolar en el contexto español y, más concretamente, asturiano, y su relación con otras problemáticas similares como el absentismo y el fracaso escolar. En este sentido, se exponen los factores y consecuencias asociadas al abandono escolar en relación con la programación de actuaciones para su prevención. Por último, se reflexiona sobre la importancia de la evaluación de proyectos y sobre la metodología de la misma.

Tras la fundamentación teórica, se realiza una contextualización del proyecto Transit y se exponen los objetivos propios del Trabajo Fin de Máster, seguido de la exposición del diseño metodológico de la investigación, los resultados obtenidos y las pertinentes conclusiones finales del trabajo.

2. Fundamentación teórica

2.1. Abandono escolar temprano, absentismo escolar y fracaso escolar

Los términos abandono escolar temprano, absentismo escolar y fracaso escolar no deben ser considerados sinónimos, ya que cada uno describe un concepto distinto en el ámbito educativo. Aunque comparten ciertos factores asociados, denotan situaciones interconectadas pero no idénticas. Con el propósito de esclarecer estas diferencias y ofrecer una visión concisa, se presenta a continuación un cuadro-resumen que organiza la información relacionada con los factores asociados a cada uno de estos fenómenos, como preámbulo al análisis detallado que sigue en este apartado.

Tabla 1. Cuadro-resumen de factores asociados con el AET, absentismo y fracaso escolar. (Fuente: elaboración propia).

	Factores individuales	Factores familiares	Factores escolares
Abandono escolar temprano	Autoestima, motivación, percepción de un currículum irrelevante, utilidad y facilidad percibida, historia escolar, sentido de pertenencia, género	Situación familiar precaria, nivel socioeconómico y cultural de la familia, clima y apoyo familiar	Relación con el profesorado, compañeros y equipo directivo
Absentismo escolar	Motivación, etnia, bajo rendimiento académico, falta de disciplina y de interés por las asignaturas	Competencias parentales, nivel socioeconómico y cultural, estructura familiar, desempleo y nivel educativo de los progenitores, deficiente comunicación familiar, falta de implicación familiar	Malas estrategias docentes, entorno de aprendizaje desfavorable
Fracaso escolar	Motivación y expectativas, etnia y género, repetición de curso	Nivel socioeconómico, estructura familiar, nivel educativo de los progenitores, control parental hacia los estudios, participación de las familias	Clima de la clase, nivel socioeconómico de los compañeros, calidad de la educación

El abandono escolar constituye una de las principales problemáticas educativas y sociales en España y su reducción es uno de los objetivos de los grandes acuerdos y programas de reformas estructurales a nivel tanto nacional como europeo. En concreto, la tasa de Abandono Escolar Temprano (de ahora en adelante, AET) se define como el porcentaje de personas de 18 a 24 años que no ha completado la educación secundaria de segunda

etapa y no ha seguido ningún tipo de estudio o formación en las cuatro últimas semanas (Instituto Nacional de Estadística, 2022).

De manera habitual, se produce una confusión entre los términos abandono escolar y absentismo escolar, dando lugar a frecuentes malentendidos y generando en ocasiones la creencia errónea de que ambos términos se refieren a la misma situación. La diferencia fundamental entre el absentismo y el abandono radica en que el absentismo escolar se refiere a las ausencias en periodo lectivo durante la escolarización obligatoria, mientras que el abandono escolar se refiere al abandono de la formación una vez finalizada la etapa de escolaridad obligatoria. En este sentido, es crucial prestar atención al absentismo en la etapa de escolarización obligatoria, ya que puede derivar en abandono escolar una vez terminada dicha etapa.

En el contexto español, la normativa vigente en materia de Educación establece un periodo de diez años de escolarización obligatoria, que va desde los seis hasta los dieciséis años (LOMLOE 3/2020, de 29 de diciembre). Esta medida se encuentra vigente en España desde 1990, momento en el que se amplió desde los catorce a los dieciséis años de edad (LOGSE 1/1990, de 3 de octubre). Es decir, el absentismo escolar podría producirse precisamente en esta etapa educativa que comprende la Educación Primaria (desde los seis hasta los doce años) y la Educación Secundaria Obligatoria (desde los doce hasta los dieciséis años).

Realizando un breve repaso por el marco normativo a nivel nacional, la Constitución Española aprobada en 1978, que regula nuestro actual sistema de ordenamiento político, señala en el artículo 27.4 que la enseñanza básica debe ser obligatoria y gratuita (CE, 1978). Este planteamiento se ha ido concretando en las sucesivas leyes orgánicas que han regido la política educativa desde ese momento, iniciando este periodo democrático con la LOECE (1980), seguida de la LODE (1985). En 1990, como ya mencionamos, la LOGSE amplió el periodo de escolarización obligatoria hasta los dieciséis años y estableció los ciclos formativos de Educación Infantil (0 a 6 años), Educación Primaria (6 a 12 años), Educación Secundaria Obligatoria (12 a 16 años) y Bachillerato (16 a 18 años). Tras esto, se sucedieron diferentes leyes en función del partido político que se encontrase en el gobierno, como la LOPEG (1995), la LOCE (2002), la LOE (2006) y la LOMCE (2013), hasta llegar a la normativa actual, la vigente LOMLOE (2020).

A lo largo de toda la historia de la Educación en España y en toda Europa, el abandono escolar ha constituido una problemática significativa que afecta negativamente tanto a los individuos en particular, como a la sociedad en su conjunto.

En el contexto europeo la lucha contra el abandono escolar se vincula con los indicadores de Desarrollo Sostenible de la Unión Europea. De hecho, uno de los indicadores clave relacionados con esta problemática es el indicador “Combatir el abandono escolar temprano”. Este se enmarca en los objetivos para promover una educación inclusiva y de calidad, así como para reducir las desigualdades educativas y sociales. La reducción del

abandono escolar temprano es fundamental para alcanzar metas más amplias de desarrollo sostenible, como la igualdad de oportunidades, la cohesión social y el crecimiento económico sostenible (Conde Vélez et al., 2023).

La importancia de este indicador de AET se relaciona con la cohesión social y económica de los países miembros, ya que permite obtener información sobre la situación educativa de la población joven, identificando posibles problemas en el sistema educativo y en la sociedad en general (Faci Lucía, 2011). Por este motivo, la Unión Europea ha establecido diversas directrices y recomendaciones para mejorar la calidad y la equidad educativa en la Unión Europea, promoviendo la permanencia de los y las jóvenes en el sistema educativo y reduciendo las tasas de AET; reconociendo que este fenómeno afecta negativamente tanto a nivel individual, al limitar las oportunidades de desarrollo personal y laboral de los jóvenes, como a nivel social, al contribuir a la exclusión y a la desigualdad. Dichas directrices se relacionan enormemente con los retos a los que se enfrenta la Unión Europea en relación con la reducción del abandono escolar, entre los que se encuentran la identificación de los factores determinantes del abandono, ya que pueden variar según el contexto socioeconómico, cultural y educativo de cada país; la implementación de políticas efectivas que aborden las causas subyacentes del AET, priorizando la inclusión, la equidad y la calidad educativa; la atención a grupos vulnerables como los alumnos con necesidades educativas especiales, alumnado migrante u otros colectivos en riesgo de exclusión; la coordinación intersectorial entre los ámbitos educativo, social y laboral, y un seguimiento continuo y una evaluación rigurosa de las políticas y medidas implementadas, con el objetivo de ajustar y mejorar las estrategias en función de los resultados obtenidos. Para afrontar dichos retos es necesario un esfuerzo conjunto de los países miembros de la Unión Europea y una estrecha colaboración entre las instituciones educativas y las autoridades gubernamentales, que trabajen con el objetivo de lograr una reducción del AET, garantizando la equidad, la inclusión y el desarrollo sostenible en Europa.

El abandono escolar conlleva asociadas diversas consecuencias negativas tanto para el individuo como para la sociedad. Según Conde Vélez et al. (2023) podemos destacar, en relación con el individuo, un impacto en la autoestima y en el desarrollo personal, debido a encontrarse en una situación con menores posibilidades de acceso al mercado laboral y peores salarios y condiciones laborales a causa del menor nivel de formación especializada y un mayor riesgo de exclusión social y vulnerabilidad. Por otro lado, en cuanto a la sociedad, el abandono escolar temprano se refleja en un impacto en la economía y en el desarrollo social del país, debido a una menor productividad laboral y una mayor tasa de población sin formación especializada, y un mayor riesgo de exclusión social a nivel comunitario.

Según Mancila et al. (2022) los factores que inciden mayoritariamente en el abandono escolar desde la perspectiva del alumnado más vulnerable son la percepción de un currículum irrelevante, el concepto “estar sin estar” en la escuela, los problemas de salud

y la necesidad de trabajar en un contexto lejos de la escuela y de ayudar en casa a la familia. En el contexto del abandono escolar en España, las categorías de escuela, identidad del alumnado y familia están interrelacionadas de manera compleja. En primer lugar, la escuela se percibe como alejada del contexto de la vida de los estudiantes, con un currículum, a sus ojos, irrelevante, y normas a menudo excluyentes, lo que lleva a la exclusión y al desengaño. Esta percepción de la escuela como un entorno homogeneizador y poco acogedor contribuye a la configuración de una identidad negativa en los estudiantes, quienes se ven a sí mismos como diferentes de una manera negativa, lo que afecta su autoestima y sentido de pertenencia. Además, la situación familiar precaria, con familias que viven en determinados entornos sociales y se encuentran en determinados entornos laborales, también influye en el abandono escolar. Asimismo, el cuidado de familiares por enfermedad crónica u otras enfermedades es otro aspecto reseñable, ya que ayudar a la familia es una responsabilidad que adquiere sentido, en detrimento del que se otorga a la Educación Secundaria. Estos factores demuestran que el abandono escolar no es solo un problema pedagógico, sino un problema social más amplio, relacionado con la exclusión, la desigualdad, la injusticia social y la falta de respuestas adecuadas por parte del sistema educativo y las políticas sociales, económicas y culturales.

Como decimos, factores familiares como un bajo nivel socioeconómico, cultural y educativo de los padres influyen directamente en el rendimiento académico de los hijos, lo que está directamente relacionado con el AET (Rojas Ruíz, 2011). Asimismo, la implicación familiar en el proceso educativo de los hijos, en concreto la participación activa de los padres en el centro escolar, la preocupación por las notas de sus hijos y su apoyo en las tareas escolares puede mejorar el rendimiento académico de los hijos, la calidad educativa del centro y contribuir a reducir el AET.

En este sentido, la relación familia-escuela es un factor clave en la mejora del rendimiento académico y la prevención del fracaso escolar. En un estudio realizado por Curran (2022) se define el *habitus* familiar como el ambiente que se desarrolla desde una edad temprana y se transmite a través de prácticas familiares, reflejando la historia de experiencias pasadas, y el *habitus* institucional como el ambiente o contexto referido a las prácticas colectivas de las instituciones educativas. La concordancia o discrepancia entre estos dos *habitus* puede afectar a la comunicación, la colaboración y la comprensión mutua entre ambas partes, lo que a su vez puede impactar en la trayectoria educativa del alumnado. De esta manera, es fundamental analizar las diferentes relaciones entre familia y escuela en los diferentes contextos socioculturales e identificar aquellos factores que den lugar a relaciones más o menos armoniosas. Asimismo, es necesario comprender los sesgos de clase en las relaciones familia-escuela para abordar el abandono escolar temprano entre los estudiantes, siendo más conscientes de las desigualdades existentes, personalizando las estrategias a la hora de intervenir y promoviendo así la equidad educativa entre los y las estudiantes. Por encima de todo esto y de acuerdo con Conde Vélez et al. (2023) es importante que, tanto los educadores como las familias, colaboren para apoyar a los

estudiantes en riesgo de abandono escolar a través de una comunicación abierta y constante, el involucramiento activo de los padres y el apoyo emocional y motivacional al alumnado promovido desde ambas partes.

De esta manera, se encuentra una influencia significativa de las características sociofamiliares en las actitudes y comportamientos de los estudiantes como factores determinantes del abandono escolar temprano, en concreto el clima y el apoyo familiar en los estudios y el entorno próximo del estudiante, que incluye las oportunidades laborales, el ocio y el tiempo libre y el nivel socioeconómico y cultural del nivel de residencia (Conde Vélez et al., 2023; Suberviola et al., 2024).

Por otro lado, según Vázquez Recio et al. (2022) el género también juega un determinante papel en el abandono escolar temprano. La responsabilidad otorgada de cuidado de familiares y la asunción de roles tradicionalmente femeninos, sumadas a la presión social para cumplir con estos roles y a otros elementos relacionados con el género, constituyen motivos significativos que llevan a las jóvenes a abandonar la escuela. Estos hallazgos resaltan cómo las normas de género dominantes pueden limitar las oportunidades educativas de las jóvenes, ya que condicionan la trayectoria académica de las mujeres, influyendo en su motivación hacia el estudio y el aprendizaje y empujándolas al fracaso y al abandono escolar, a pesar de que este se dé en menor proporción que en el caso de los hombres. Según estas autoras es fundamental tener en cuenta un enfoque interseccional en el contexto del abandono educativo, que permita comprender cómo otros factores además del género, como la edad, la etnia o la clase social pueden interactuar entre ellos e impactar en el acceso, la permanencia y el éxito en el sistema educativo de los y las jóvenes. En este sentido, un enfoque interseccional promueve la necesidad de generar políticas y prácticas educativas inclusivas que aborden de manera integral las intersecciones de género y otras dimensiones de identidad para garantizar la equidad y la justicia en el ámbito educativo.

Además de conocer los diferentes factores que se relacionan con el abandono escolar temprano, es interesante aproximarse a las propias percepciones del alumnado, es decir, estudiar los factores que influyen en la intención de abandono escolar desde la perspectiva del estudiantado. De esta forma, podrían desarrollarse estrategias efectivas de prevención enfocadas en sus necesidades e inquietudes, así como promover un ambiente escolar positivo y apoyar el éxito académico y personal. En este sentido, la utilidad percibida y la facilidad relativa son los dos factores con mayor influencia significativa sobre la intención de abandono (Suberviola et al., 2024). El valor de utilidad o significado que un estudiante atribuye a su proceso educativo en el centro resulta determinante en su decisión de abandonar o no los estudios (Conde Vélez et al., 2023) y puede estar relacionado con la motivación de obtener un título académico o de alcanzar una buena situación económica, entre otras.

Esta facilidad o dificultad percibida en la actividad educativa, también se relaciona con las consecuencias o el valor de los resultados esperados tras su esfuerzo y dedicación

personal (Tarabini et al., 2018). Es decir, si un estudiante considera que no merece la pena el esfuerzo de seguir estudiando porque no puede imaginarse un futuro mejor o no cree que se le vaya a reconocer adecuadamente, es probable que no encuentre sentido en seguir estudiando y abandone la educación formal.

En esta misma línea de intención de abandono escolar temprano, el porcentaje de mujeres con dicha intención es menor con respecto al de hombres (Bayón-Calvo et al., 2020; Suberviola et al., 2024), lo que se corresponde con las cifras de AET en España (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2024). Estos resultados nos invitan a seguir reflexionando sobre las diferencias de género en el sistema de creencias y actitudes hacia la escuela, el profesorado, el trabajo escolar y el aprendizaje, haciendo patente el importante papel que juega la construcción de la masculinidad y la feminidad entre la población adolescente (Salas-Rodríguez, 2022).

En relación con las condiciones facilitadoras del centro educativo, el factor recursos humanos, relacionado con el profesorado, el equipo directivo y los compañeros, es el que presenta una mayor influencia en las decisiones del estudiantado en cuanto a la intención de abandonar la educación formal (Suberviola et al., 2024).

Además, la historia escolar también se destaca como un factor influyente en la intención de abandono escolar en el alumnado, resaltando los importantes efectos del programa de escolarización, en concreto los itinerarios no ordinarios, y la repetición de curso (Conde et al., 2023; González-Rodríguez et al., 2019; López-Aguilar et al., 2023; Suberviola et al., 2024).

También es importante considerar las características sociofamiliares percibidas desde el punto de vista de los estudiantes, ya que pueden influir significativamente en sus actitudes y su comportamiento en el aula. La percepción de apoyo familiar, la implicación activa de la familia en la educación de los estudiantes y la calidad de la relación entre padres e hijos son aspectos clave en la formación de las actitudes y comportamiento de los estudiantes en el entorno escolar, factores a su vez determinantes en la prevención del abandono escolar y en el fomento del éxito académico (Conde Vélez et al., 2023).

En cuanto al contexto académico, Ferreira et al. (2022) encontraron que la percepción emocional de la calidad de la vida académica de los estudiantes influye en el abandono escolar, lo que destaca la importancia de considerar las emociones en los planes de intervención. Asimismo, el rendimiento y las experiencias académicas, incluyendo la percepción de bienestar físico y psicológico y las expectativas profesionales, además de la satisfacción con los estudios, también se relacionan significativamente con las razones de abandono escolar.

De otra manera, es interesante conocer la percepción del profesorado acerca de las variables que intervienen en el abandono escolar temprano. En un estudio realizado por González-Rodríguez et al. (2019) se identificaron una serie de variables agrupadas en dos categorías: académicas y no académicas. En relación con las primeras, se destacaron

características relacionadas con el estudiante, con los compañeros de clase, con el profesorado y con el centro; y en cuanto a las segundas, características individuales, de los amigos y de la familia. Los resultados del estudio indicaron que las variables más relacionadas con el AET son las vinculadas a características individuales y familiares, en concreto, la baja motivación, el mal comportamiento, la presencia de trastornos del comportamiento, el consumo de sustancias ilegales, un bajo nivel de autoeficacia, ser objeto de agresiones físicas o verbales por el grupo de iguales, presentar problemas con la justicia y encontrarse en un ambiente familiar en el que los padres rechazan, maltratan o no participan en la educación de sus hijos o en el que existen conflictos internos.

Se deduce, además, que el AET es un fenómeno complejo con causas dinámicas que no puede ser abordado exclusivamente desde una perspectiva académica, sino que requiere un enfoque multidisciplinario. Por tanto, se destaca la importancia de la coordinación entre diferentes instituciones, como el ámbito escolar, sanitario y servicios sociales, para abordar eficazmente el AET. También se plantea la necesidad de que el centro escolar o las administraciones educativas registren la mayor cantidad de información posible sobre las variables vinculadas al AET, lo cual sería de gran utilidad para la prevención de este fenómeno. Por último, se reconoce que esta actuación supera la capacidad y competencias del centro escolar, e incluso de las administraciones educativas, ya que conlleva ciertas dificultades técnicas o legales. No obstante, esto no elimina el hecho de que dicha coordinación contribuiría de forma relevante tanto a la detección de alumnos en riesgo de AET como a la capacidad para resolver el problema.

Como se adelantó previamente, otro de los factores importantes a considerar en la problemática del AET, es el absentismo escolar. En efecto, González-Rodríguez et al. (2019) encontraron que dicha variable es la más relacionada con el abandono escolar dentro de las variables referidas al propio individuo. Según los informes PISA, la incidencia del absentismo escolar en el alumnado de 4º de la secundaria obligatoria se sitúa entre el 25% y el 28%. Estos datos indican que un porcentaje significativo de estudiantes en esta etapa educativa en España presenta ausencias en las aulas, lo que refleja un problema importante de falta de asistencia a clase (Cruz Orozco, 2020).

De acuerdo con Lleó Cabrera (2018) los factores de riesgo asociados al absentismo escolar incluyen causas centradas en el menor, la familia, la escuela, el educador y el entorno. En primer lugar, es interesante conocer las principales razones que motivan a los estudiantes a asistir a la escuela, entre las que se incluyen, según esta autora, la obligatoriedad de la asistencia a clase, la creencia de que la formación es necesaria para acceder al mercado laboral o la influencia del grupo de iguales. Por otro lado, en cuanto al ámbito familiar, se destaca la importancia de las competencias parentales, el nivel económico y cultural, la estructura familiar (monoparental o biparental), el desempleo de la figura materna y la posible ausencia de la figura paterna como elementos que pueden influir negativamente en el desarrollo psicosocial y el bienestar del menor, lo que a su vez puede repercutir de manera negativa en el ámbito escolar. Además, se mencionan otros

factores relacionados con el clima familiar como la deficiente comunicación familiar, la desventaja social, los problemas de integración social y económica y la falta de implicación, apoyo y supervisión parental. Estos factores pueden contribuir a la aparición de conductas de riesgo como el absentismo escolar, ya que se relacionan con el desarrollo de hábitos de comportamiento y actitudes hacia el trabajo.

En esta misma línea, Amer et al. (2020) indicaron que la procedencia del estudiante, las condiciones laborales de sus padres, la supervisión parental, la calidad de las relaciones familia-escuela y la implicación de las familias son aspectos importantes para prevenir y combatir el absentismo escolar.

De igual manera, Escarbajal Frutos et al. (2019) destacan la relación existente entre el absentismo escolar, la situación familiar del alumnado, el clima escolar y el contexto en que tienen lugar las situaciones de absentismo. El perfil del alumnado absentista en tercero y cuarto de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) es mayoritariamente alumnado inmigrante. Se revela que los progenitores de un número considerable del alumnado absentista no se preocupan por la educación de sus hijos o no pueden dedicarle el tiempo necesario debido a su condición laboral. Además, se destaca que las familias inmigrantes tienen hogares con más miembros en comparación con las familias autóctona. También se observa que un tercio de los padres y madres no tienen estudios o tienen estudios primarios, lo que puede dificultar el apoyo educativo a los hijos. Por otra parte, se encuentra que la mayoría del alumnado tiene una percepción positiva del clima relacional en el centro educativo, refiriendo sentir seguridad. Sin embargo, también se pone de manifiesto que un tercio del alumnado inmigrante solo se relaciona con otros alumnos de su misma condición, lo que puede indicar dificultades para la inclusión educativa y la interculturalidad. Por último, también se revelan diferencias significativas en la percepción del trato de los profesores entre el alumnado autóctono y el inmigrante, se observa que un número considerable del alumnado inmigrante no siente que la mayoría de los profesores le tratan bien, lo que podría afectar negativamente las relaciones entre el alumnado y el profesorado. Estas diferencias tanto en la percepción del trato de los profesores como en el clima escolar entre el alumnado autóctono y el de familias inmigrantes son importantes para comprender la dinámica escolar y la inclusión educativa, sugiriendo la necesidad de abordar estas disparidades en futuras investigaciones y en la implementación de estrategias para promover un ambiente escolar más inclusivo y equitativo.

Por otro lado, merece la pena dedicar algún párrafo a exponer la situación de la comunidad gitana en relación con esta problemática del absentismo escolar. En cuanto al nivel educativo de la población gitana es generalmente más bajo que el de otros grupos sociales, debido a varios factores como la ausencia de escolarización o de asistencia a la escuela de los gitanos adultos, por lo que nos encontramos en este tramo de edad con un nivel alto de analfabetismo y con una visión de la escuela como una institución que poco tiene que aportar a su vida (Fundación Secretariado Gitano, 2006). Además, en muchas

ocasiones esta cultura realiza una asociación entre el acceso a la educación y a las escuelas con una pérdida de identidad de la población gitana, por la imposición de un modelo cultural diferente al propio (Macías y Redondo, 2012). Por otro lado, es importante considerar la relación entre la escuela y las familias, ya que así como muchas familias manifiestan que sus hijos no se encuentran bien atendidos en la escuela por pertenecer a un grupo minoritario, también la escuela expone que es muy difícil establecer un diálogo permanente y bidireccional con ellas para implicarlas de forma activa en la educación de sus hijos e hijas (Llevot y Bernard, 2016).

Sin embargo, cabe destacar que poco a poco y tras la lucha de muchas personas, se ha conseguido que el número de niños, niñas y adolescentes de la comunidad gitana que acuden a la escuela sea cada vez mayor y que la visión de la misma por parte de sus familias sea cada vez más positiva en relación con el desarrollo personal de los hijos e hijas y la obtención de un buen futuro (García Fronceda, 2017). Ejemplo de ello es el último Informe Anual de la Fundación Secretariado Gitano (2022), donde se indica que, dentro de su Proyecto Promociona, el 95% del alumnado en 6º de Educación Primaria promocionó a Educación Secundaria Obligatoria, y el 79% del alumnado en 4º de ESO consiguió graduarse. Además, el 95% del alumnado graduado en ESO se matriculó en estudios postobligatorios.

Por otro lado, se debe mencionar el papel crucial que tiene la escuela, no solo como espacio de adquisición de conocimientos, sino como agente de protección y de socialización del alumnado, además de prevención de la delincuencia juvenil. Según García i Balda (2023) existe una correlación significativa entre el absentismo escolar y el inicio de una conducta delictiva en menores de edad, lo que sugiere la importancia de abordar el problema del absentismo escolar como un factor de riesgo también para la delincuencia juvenil. En este sentido, se encuentran diversos factores de riesgo asociados al absentismo escolar como el bajo rendimiento académico, la falta de disciplina, la falta de interés por las asignaturas, las malas estrategias docentes, un entorno de aprendizaje desfavorable, la combinación de la escuela con el trabajo en algunos casos... Estos factores pueden aumentar la probabilidad de que un acto violento o delictivo pueda ocurrir, así como limitar el desarrollo integral de los menores y comprometer su futuro desarrollo profesional. Por otro lado, también se destacan varios factores de protección ligados al absentismo escolar, como la implementación de programas de prevención y tratamiento de la delincuencia mediante actuaciones que aborden los factores de riesgo existentes y que busquen reducir la probabilidad de la aparición de conductas delictivas en menores y promover su desarrollo integral.

De la misma manera, la escuela puede funcionar también como agente de protección en relación con el consumo de sustancias. En este sentido, se ha encontrado una relación significativa entre el consumo de drogas y el absentismo escolar, en concreto, Ribeiro Soares et al. (2019) señalan que el consumo excesivo de alcohol y el consumo de tabaco son dos factores asociados al absentismo escolar en estudiantes de Educación Secundaria

Obligatoria. Se destaca, pues, la importancia de considerar factores como el contexto social, económico, educativo y familiar en el que se encuentra el alumnado para abordar el consumo de sustancias y el absentismo escolar, no centrándose solo en los comportamientos individuales.

Por todo esto, puede concluirse que el absentismo escolar es una variable de vital importancia no solo como predictora del abandono escolar, que es lo que nos ocupa en este trabajo, sino también en relación con el fracaso escolar, la exclusión social y el futuro educativo y laboral del alumnado, entre otros.

Como decimos, el absentismo escolar está estrechamente relacionado con el fracaso escolar. Este término se refiere al hecho de no conseguir terminar el ciclo académico obligatorio de un sistema educativo, en el caso de España, la Educación Primaria (EP) y la Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

De la misma manera que con el absentismo y el abandono escolar, los factores relacionados con el fracaso escolar coinciden con los que venimos comentando desde el inicio del trabajo.

Así, Moles-López et al. (2022) señalaron que el nivel sociofamiliar de los estudiantes está muy relacionado con el fracaso escolar; factores como la clase social, la situación laboral y económica de la familia, la estructura familiar o el nivel educativo de los padres tienen una gran influencia en el fracaso escolar, de manera que las clases sociales menos favorecidas presentan un mayor índice de fracaso escolar (Bayona-i-Carrasco, 2020). Más en concreto, el control parental hacia los estudios de sus hijos e hijas disminuye la probabilidad de fracaso escolar, ya que se relaciona con el seguimiento y el apoyo del contexto familiar, marcando la probabilidad del éxito académico. Además, se ha encontrado que la importancia que los padres otorgan a la educación de sus hijos/as no influye en la probabilidad de fracaso escolar; aunque sí lo hace su nivel educativo en la probabilidad de repetición de curso, disminuyendo esta probabilidad cuando existe un mayor nivel educativo en la familia (Moles-López et al., 2022).

Otras investigaciones señalan de nuevo el significativo impacto del entorno familiar y escolar en el riesgo de fracaso escolar. En cuanto al ámbito familiar (Garrido Yserte et al., 2019) el nivel socioeconómico y cultural, el origen étnico, el nivel educativo de los padres, el ambiente familiar, el apoyo al aprendizaje y las expectativas de los padres son factores determinantes del rendimiento de los estudiantes. Por otro lado, y en relación con el ámbito escolar, factores como el clima de clase, el nivel socioeconómico de los compañeros, la calidad de la educación, los recursos materiales y humanos de los centros educativos, el apoyo brindado en el entorno escolar y el hecho de haber repetido curso (Bayona-i-Carrasco, 2020; Garrido Yserte et al., 2019) también tienen impacto en el riesgo de fracaso escolar.

Además, a nivel individual existen diversos factores asociados al rendimiento académico, y por tanto en la posibilidad de éxito académico, como el género, la motivación y las

expectativas, el hecho de haber repetido curso y el estatus de inmigrante (Garrido Yserte et al., 2019). Por otro lado, la concentración de alumnos inmigrantes y las diferencias lingüísticas son dos variables que pueden afectar negativamente al rendimiento académico y por tanto influir en el fracaso escolar de este grupo poblacional (Bayona-i-Carrasco, 2020). También constituyen factores de riesgo la necesidad de incorporación temprana al mercado laboral para acceder a bienes materiales o las demandas académicas y el nivel de exigencia de la Educación Secundaria Obligatoria (Arredondo Quijada y Vizcaíno Martínez, 2020).

También, las políticas educativas que fomenten la inclusión educativa, la integración socioeconómica y étnica en las escuelas, y la participación de las familias como agentes educativos son importantes para prevenir el fracaso escolar (Garrido Yserte et al., 2019).

En este contexto, la Formación Profesional (FP) se presenta como una alternativa efectiva al fracaso escolar por diversas características como una mayor tasa de empleabilidad en comparación con los títulos universitarios, una formación más práctica y adaptada a las necesidades del mercado laboral, la posibilidad de realizar una modalidad combinada de formación en el aula y experiencia laboral en empresas (Escarbajal Frutos, 2021). Por tanto, la FP ofrece una alternativa atractiva que puede ayudar a disminuir las tasas de abandono escolar.

Por otro lado, las Escuelas de Segunda Oportunidad suponen otra alternativa encaminada a la reducción del fracaso escolar y del abandono escolar temprano (Arredondo Quijada y Vizcaíno Martínez, 2020). Su función es la de ofrecer retomar la formación académica y obtener una titulación a aquellas personas que han abandonado sus estudios o que se encuentran en riesgo de hacerlo. Desde estas escuelas se trabaja principalmente la motivación y el apoyo, fomentando un ambiente educativo más flexible y adaptado a las necesidades individuales de cada estudiante, de manera que se presta una atención personalizada, además de ofrecer una formación integral que promueve el desarrollo personal y profesional de los estudiantes, contribuyendo a la reducción del riesgo de exclusión social.

2.2. Situación actual

En este contexto, es importante conocer la situación actual de esta problemática tanto a nivel nacional como autonómico.

Según el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2024) la Encuesta de Población Activa reveló que el abandono educativo temprano en 2022 se mantuvo estable con un 13,9% de personas de 18 a 24 años que no había completado la segunda etapa de Educación Secundaria y no seguía ningún tipo de formación. Dicha tasa supone un ligero aumento respecto al año anterior y marca la segunda cifra más baja desde 2012, cuando era del 24,7%. Por otro lado, la diferencia entre hombres (16,5%) y mujeres (11,2%) sigue siendo muy significativa. El importante incremento del nivel de formación de la

población joven en la última década, clave en la reducción del abandono educativo temprano, queda también reflejado a través de la evolución del porcentaje de población de 20-24 años que ha alcanzado al menos el nivel de segunda etapa de Secundaria. En 2022 este indicador se sitúa en el 78,7%, (a diferencia del 63% en 2012) y cada vez más próximo a la media europea (84,6% en 2021).

Farreras (2023) expone respecto a la situación de España en comparación con otros países, que más de una cuarta parte de jóvenes entre 25 a 34 años, concretamente el 26,5%, tienen de máximo 3º de la ESO. Este dato mejora respecto al relativo a generaciones mayores (35,8%), pero sigue siendo muy alto respecto a los países desarrollados (casi 14%) y de la UE (12%). Por otro lado, de media en los países de la OCDE, un 54% de las personas jóvenes de 18 a 24 años de edad está estudiando, un 31% no lo está, pero trabaja, y el 14,7% ni estudia ni trabaja. En España, un 61% está estudiando, un 22% está trabajando y un 17,2% no hacen ni una cosa ni otra.

A nivel autonómico (Gobierno del Principado de Asturias, 2022) el punto de referencia asturiano en relación con la tasa de abandono escolar temprano (bajar del 12%) era más ambicioso que el español (bajar del 15%). En el año 2020, dicha tasa en Asturias mejoró el promedio español y superó el objetivo específico de Asturias colocándose en un 8,9%. El indicador asturiano es casi la mitad que el español (16%) y se sitúa incluso por debajo de la media europea de los 27 países, que alcanza el 10,3%. Asturias es, además, la segunda comunidad con mejor resultado, solo por detrás de País Vasco (Gobierno del Principado de Asturias, 2021).

2.3. Renganche educativo

Como hemos visto, la literatura sobre el abandono escolar temprano indica que este fenómeno es el resultado final de un proceso gradual de desconexión con los procesos de aprendizaje y la educación formal. Este proceso se desarrolla a lo largo del recorrido escolar y se manifiesta de diversas maneras: algunas son más evidentes, como la ausencia frecuente en clase, la falta de interés y participación en las actividades del aula, o la reluctancia a colaborar con los compañeros, y otras lo son menos, como la desconexión cognitiva y emocional del proceso de aprendizaje, incluso estando físicamente en el entorno escolar.

Previamente, se ha realizado una revisión del conjunto de factores personales, familiares y académicos, entre otros, que inciden en este complejo fenómeno. En este sentido, González González (2021) destaca dos perspectivas de análisis del abandono escolar, que colocan respectivamente al individuo y al centro educativo como el foco de atención.

En cuanto a la perspectiva que coloca al estudiante como foco de atención, se destaca, a modo de resumen, pues ya se han revisado con anterioridad los diferentes factores individuales relacionados con este fenómeno, que es fundamental reconocer el carácter multidimensional y multifactorial del problema; también que, como tal, es imperativo

reconocer la parte de responsabilidad del alumno y la relativa al orden y reglas escolares vigentes, a los centros educativos, al currículum seleccionado, a los procesos de enseñanza-aprendizaje, a los entornos comunitarios y familiares... En esta línea de reconocimiento de corresponsabilidades, Escudero (2016) indica las consecuencias de atribuir las culpas a los alumnos, pero también de exonerarlos de ellas:

Salvo que se quiera asumir un planteamiento paternalista y simplificador, también ellos tienen su propia parte de responsabilidad, de manera que, al ser considerados como parte del problema (aunque no la única), a ellos les corresponde consecuentemente alguna parte de la solución (aunque no toda). (pp. 60-61)

Por otro lado, la perspectiva que sitúa al centro escolar como foco del problema, hace hincapié en la “sociopolítica”, refiriéndose a aspectos como los referentes sociales, políticos y estructurales entran en juego en la gestación y construcción del desenganche y abandono, y en la “organizativa curricular”, haciendo referencia a la incidencia en los procesos de desenganche del modo de ser y funcionar del centro, del currículum que se oferta y de lo que ocurre en las aulas (González González, 2021).

Por tanto, en este contexto de abandono, absentismo y fracaso escolar es fundamental trabajar en el concepto de reenganche educativo, y encontrar factores que se relacionen con este proceso para establecer estrategias y actuaciones con el objetivo de fomentar el éxito educativo y reducir las tasas tanto de absentismo como de abandono escolar.

Para introducir el concepto de reenganche educativo, consideramos pertinente introducir previamente el concepto de resiliencia. Vanistendael et al. (2009) distingue entre tres dimensiones fundamentales de la resiliencia que son la resistencia, entendida como la capacidad de proteger la integridad humana en condiciones difíciles; la construcción de la vida, que implica un avance continuo a pesar de las dificultades; y, por último, la transformación del problema en un bien, es decir, la capacidad de convertir las experiencias difíciles en algo positivo. Añade además que la resistencia no se limita únicamente a la superación de traumas visibles, sino que puede referirse también a la capacidad para superar problemas y reconstruir la vida. En este sentido, señala que la escuela, la familia y otros agentes educativos deben promover la aceptación, la confianza realista, el apoyo social y el desarrollo de competencias e intereses para fomentar la resiliencia en el alumnado.

Una vez comentado el concepto de resiliencia, podemos comenzar a tratar el tema del reenganche educativo mencionando que, para que este tenga lugar, deben concurrir una serie de características que minimicen los factores de riesgo que dieron lugar a la situación de fracaso escolar. Estas características están relacionadas con diferentes entornos del individuo: en el personal, la voluntad propia y la consciencia de la importancia de la formación; y en el familiar y académico, el apoyo y respaldo de la familia y del profesorado, respectivamente (Picazo-Gutiérrez y Ruíz Bejarano, 2023). También se destacan las prácticas educativas y organizativas de los centros como factores que influyen en el reenganche educativo del alumnado (Nieto Cano et al., 2018).

Así, es importante desarrollar programas y proyectos desde una perspectiva sistémica e integral, que además de considerar los factores académicos, tenga en cuenta también los personales, familiares y socioculturales del alumnado (Mancila et al., 2022; Escarbajal Frutos et al., 2019). También adquiere relevancia la necesidad de una mayor coordinación entre entidades como servicios sociales, centros educativos, centros de salud, fuerzas de seguridad... para compartir información y abordar el problema de manera integral y preventiva (Cruz Orozco et al., 2017; Mancila et al., 2022).

En concreto, en relación con el alumnado, es importante desarrollar estrategias personalizadas de prevención del abandono escolar que consideren las necesidades específicas de cada estudiante (Curran, 2022). Por ejemplo, es fundamental trabajar en la percepción de utilidad de la actividad académica y en la creación de entornos que faciliten el logro de metas académicas, ya que, como se trató anteriormente, ambas son variables relacionadas con el abandono escolar temprano (Suberviola et al., 2024). Además, también se debe trabajar con el alumnado en cuestiones como la motivación y el compromiso, a través de estrategias que refuercen la autoeficacia y la autoestima (Suberviola et al., 2021). En este sentido, tanto el profesorado como los progenitores deben brindar apoyo motivacional y emocional a los alumnos (Conde Vélez et al., 2023) a través de acciones como el reconocimiento de los logros o el fomento de una actitud positiva hacia los estudios. Por último, dado que el rendimiento académico se identificó como otro predictor del abandono escolar, los programas de prevención deben centrarse en mejorar el desempeño académico de los estudiantes (Ferreira et al., 2022).

Por otro lado, en relación con el ámbito familiar se destaca la influencia significativa del nivel socioeconómico y cultural de los padres en el abandono escolar temprano, lo que indica la necesidad de implementar programas de apoyo específicos para familias con bajos recursos (Rojas Ruíz et al., 2011). En cuanto a la implicación de los padres en la educación de los hijos, que también se ha detectado como factor de significativa influencia en el abandono escolar, Rojas Ruiz et al. (2011) y Conde Vélez et al. (2023) coinciden en la importancia de fomentar dicha participación, mediante la asistencia a reuniones, eventos y actividades educativas, por ejemplo. Además, se destaca la importancia de que las familias realicen acciones para fomentar el éxito educativo como crear un ambiente apropiado para el estudio y establecer rutinas de estudio, fomentar la lectura, apoyar en las tareas escolares, estimular la curiosidad y el pensamiento crítico y valorar el esfuerzo y el progreso de sus hijos e hijas (Ramírez Fernández et al., 2011).

Por último, en lo referente a la relación entre la familia y la escuela, es importante estudiar los factores que contribuyen a relaciones más armoniosas, que incluyan una comunicación abierta y una colaboración efectiva, y tener en cuenta los contextos socioculturales diversos en los que se desarrollan dichas relaciones, así como abordar las desigualdades y sesgos de clase presentes en dichas relaciones (Curran, 2022). Una buena relación entre el centro educativo y el profesorado es fundamental para promover el éxito escolar, y para que esta exista es importante que estén presentes la colaboración y la

participación, la comunicación efectiva, el apoyo mutuo, la transmisión del valor de la educación, etc. (Ramírez Fernández et al., 2011).

En esta misma línea, un estudio realizado por Calvo González et al. (2020) reveló, mediante una comparación de programas de reenganche formativo y sociolaboral, los principales rasgos de éxito de programas de este tipo. Los programas compartían la orientación hacia jóvenes desvinculados del sistema educativo formal y hacían hincapié en una tutorización individualizada y una metodología adaptada a cada situación. Sin embargo, se encontraron diferencias entre los programas que permitieron diferenciar sus resultados. Por ejemplo, el programa cuya flexibilidad organizativa y diversificación en sus programas era mayor, permitió la adaptación de una manera más efectiva a las necesidades de los jóvenes con itinerarios vitales más complejos. Además, la pluralidad de perfiles profesionales también se destaca como factor de éxito para este tipo de programas, ya que permite la combinación de aspectos teóricos y prácticos fundamentales.

Estas autoras identificaron también varios desafíos a los que se enfrentan los programas de reenganche educativo, como la necesidad de garantizar la titulación en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) para los participantes, así como el trabajo de habilidades complementarias orientadas a mejorar la calidad de vida laboral y personal. Asimismo, destacan la falta de resolución del problema del abandono escolar temprano como un desafío importante, ya que afecta a la efectividad de los programas de reenganche educativo.

En esta misma línea, cabe mencionar el ya mencionado fenómeno de la Educación de Segunda Oportunidad, y las razones que llevan a los jóvenes que abandonaron el sistema educativo sin obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria a reincorporarse al sistema. Algunas de estas razones, como señalan Salva-Mut et al. (2016) son la influencia positiva de personas en su entorno que han tenido experiencias exitosas al continuar su formación, la imposibilidad de acceder a otras actividades deseadas ya sea formativas o laborales, y obligaciones derivadas de su situación personal, como medidas judiciales o protocolos de atención a menores inmigrantes no acompañados. Asimismo, es importante conocer las condiciones que llevan, efectivamente, al éxito de estos jóvenes en estos programas, como el abordaje integral e individualizado, las estrategias metodológicas, el vínculo afectivo y el entorno educativo.

Por otro lado, y según González González y Cutanda López (2021), los programas de reenganche educativo o formativo pueden constituir una mejora en los centros educativos, que tendrá lugar si los programas contribuyen a modificar los modos de hacer y las rutinas curriculares y pedagógicas que incidan en aminorar la desafección de los estudiantes y en reengancharlos en su formación académica.

En este sentido, diversos autores como Allensworth (2012), Bolívar (2012) y Bryk et al. (2017) reiteran la importancia de ciertas condiciones organizativas que inciden en la

mejora escolar, como la facilitación y promoción de procesos de colaboración profesional de trabajo bien coordinado, estructuras y recursos que faciliten tales procesos de coordinación, tiempos, apoyos y oportunidades para que el profesorado acceda a nuevas ideas, nuevos materiales, nuevos modos de trabajo en las aulas..., un clima de centro propicio al aprendizaje, la implicación de las familias y entidades del entorno y un liderazgo que impulse y movilice compromisos, energía y condiciones que repercutan en una buena formación para todos.

Por otro lado, existen diversas condiciones que ayudan a configurar un escenario organizativo propicio al adecuado desarrollo de programas de reenganche como plantear dinámicas de coordinación y colaboración entre docentes y otros profesionales, y condiciones que posibiliten dichos procesos de cooperación, cultivar y alimentar la disposición de los profesores implicados en los programas y trabajar conjuntamente sobre aspectos relacionados con su práctica educativa, recursos financieros suficientes y estables, climas relacionales que alimenten y aseguren ambientes propicios a un aprendizaje riguroso, apertura, relación y coordinación con familias y otras entidades y mecanismos que permitan obtener información sobre la implementación y los resultados de los programas para mejorar la toma de decisiones (González González, 2015; González González y San Fabián, 2018; González-González y Cutanda López, 2020).

Cabe mencionar en este sentido las escuelas taller, que representan una modalidad con una amplia eficacia demostrada no solo como vía de formación e inserción laboral, sino también como instrumento de formación personal y empoderamiento de colectivos con mayores dificultades de acceso al mercado laboral (de Miguel Díaz et al., 2010). La finalidad de estas escuelas es la inserción sociolaboral de jóvenes en riesgo de exclusión mejorando su ocupabilidad mediante la combinación de la formación y de labores productivas, y merece la pena su mención en estas líneas debido a que una de sus principales claves de éxito está en su singularidad organizativa de gestión y coordinación como factores que mediatizan la eficacia en la intervención de los profesionales implicados (Gutiérrez, 2020).

También el currículum escolar influye significativamente en el desenganche y abandono escolar de los estudiantes (González González y San Fabián, 2018). Por lo tanto, su diseño e implementación juegan un papel crucial en el compromiso y la participación de los estudiantes. Así, es importante conocer las características de un currículum exitoso a la hora de elaborar programas de reenganche formativo, como que presente una conexión con la vida de los estudiantes, que tenga un enfoque integrado en cuanto a las diferentes áreas de conocimiento, que sea personalizado y flexible, etc.

No puede olvidarse, por supuesto, el importante papel que desempeñan los docentes en los programas de reenganche formativo. Al cambio de la sociedad viene ligado el cambio de perfil del formador, más allá del colectivo con el que trabaje o del tipo de información que imparta. Según Marquès Graells (2000) los educadores han de tener un papel que vaya más allá de la mera transmisión y evaluación de conocimientos académicos. Su

enfoque debe estar en capacitar a los estudiantes para “aprender a aprender” de forma autónoma, fomentando tanto su crecimiento cognitivo como personal, mediante la creación y aplicación de actividades críticas y prácticas adaptadas a las necesidades individuales de cada estudiante. En esta línea, Tébar (2003, cit. en Belver y González, 2020) señala algunos de los rasgos fundamentales de las personas formadoras, considerando al docente como un mediador de los aprendizajes de los estudiantes. Se resalta la importancia de que sean personas expertas que dominen los contenidos y que diseñen su proceso de enseñanza de forma rigurosa pero flexible, que establezcan metas, siendo uno de sus principales objetivos que el alumno construya habilidades para lograr su plena autonomía, que regulen los aprendizajes y favorezcan y evalúen los progresos, que fomenten el logro de aprendizajes significativos, transferibles y aplicables a contextos reales, que estimulen la curiosidad intelectual y la reflexión crítica, que potencien el sentimiento de capacidad del alumnado y que atiendan a sus diferencias individuales, apostando por la innovación y la investigación en el aula como forma de crecimiento y de desarrollo personal.

Por último, puede mencionarse también la importancia de la metodología en las aulas y su relación con los procesos de reenganche educativo. Por ejemplo, González Barea y Rodríguez Entrena (2021) ponen de manifiesto la relación entre la creación de ambientes de aprendizaje basados en apoyo, atención, cuidado, confianza, cercanía y respeto y un mayor enganche educativo y formativo del alumno. Otros aspectos relacionados con la metodología en las aulas que no hay que olvidar en el diseño de programas de reenganche educativo son los diferentes enfoques de enseñanza y aprendizaje, distinguiendo entre estilos que suponen una enseñanza más dirigida por el profesor y otros que permiten más autonomía al alumno, las tareas y actividades realizadas en clase, los recursos y los espacios disponibles y, por último, la acción tutorial.

Por todo esto y como ya se ha mencionado, se destaca la necesidad de mantener una mirada de análisis multidimensional, considerando la amplia gama de factores individuales, curriculares, estructurales, relacionales, de clima y ambiente de aprendizaje, y de apertura y relación con la comunidad que influyen en esta problemática para lograr prácticas exitosas en términos de reenganche.

2.4. Evaluación

Debido al objetivo principal del presente Trabajo Fin de Máster, que es la evaluación de un proyecto de reducción del abandono escolar, es pertinente dedicar una parte de esta fundamentación teórica a comentar la importancia de la evaluación de proyectos y programas socioeducativos, así como sus principales requisitos y criterios a tener en cuenta.

La evaluación de programas educativos se puede considerar desde dos enfoques distintos, cada uno situado en un extremo del espectro de actividades metodológicas. Por un lado,

está la evaluación reflexiva ordinaria realizada por cada profesor o educador sobre su propio programa, en el que el programa se considera un plan diseñado para alcanzar objetivos educativos específicos; y, por otro lado, existe la evaluación llevada a cabo por expertos, la cual implica la aplicación rigurosa de diversas metodologías. Este tipo de evaluación se destina a proyectos y programas de intervención socioeducativa de mayor envergadura, complejidad y duración (Pérez Juste, 2000).

La evaluación de programas en este contexto es entendida como la valoración, a partir de criterios especificados previamente, de la información técnicamente diseñada y sistemáticamente recogida y organizada, sobre aquellos factores que integren los procesos educativos, con el objetivo de facilitar la toma de decisiones de mejora (Pérez Juste, 1995).

Por otro lado, Cabrera Rodríguez (2007) concibe la evaluación de programas como el proceso que aporta evidencias acerca de la bondad del programa respecto a diferentes criterios, fundamentalmente la conceptualización y el diseño, la viabilidad, la implementación y ejecución y los resultados conseguidos.

Según Pérez Juste (2000), los cuatro componentes fundamentales de una evaluación en un contexto educativo son: los contenidos a evaluar, es decir, los factores relevantes que integran los procesos educativos; la información a recoger, acudiendo a cuántas fuentes, técnicas e instrumentos sea preciso; la valoración de la información, en base a diferentes criterios y referencias, y, por último, la finalidad de la evaluación, que en el caso de la perspectiva educativa, se suele centrar en facilitar la toma de decisiones de mejora, es decir, una finalidad de mejora o formativa.

La evaluación de programas educativos es un ámbito fundamental por varias razones. Castro y Pirelli (2014) destacan que este ámbito de estudio permite, en primer lugar, determinar si los medios empleados son los apropiados para alcanzar los objetivos del programa e identificar posibles caminos alternativos más efectivos para lograr dichos objetivos. En segundo lugar, la evaluación ayuda a comparar el impacto del programa con el impacto de otras acciones realizadas con los mismos recursos, lo que es clave considerando las limitaciones económicas. Por último, la evaluación, además de permitir analizar si el programa está logrando los resultados propuestos, también ayuda a identificar y analizar los efectos no planificados (tanto positivos como negativos) que el puedan surgir a lo largo de su implementación.

Además, en cuanto a los agentes implicados en las evaluaciones, Ferrández (2008) expone que el proceso de evaluación de proyectos debe realizarse a partir de comités de agentes anónimos formados por todas las partes implicadas, tanto directa como indirectamente, en el desarrollo del proyecto.

Todas estas cuestiones se han tenido en cuenta para la elaboración del presente Trabajo Fin de Máster, aunque la investigación diseñada se ha centrado de manera más concreta en la evaluación de resultados.

3. Contextualización

En este contexto de programas de reenganche educativo, el proyecto Transit es un proyecto que lleva a cabo la asociación *Ye Too Ponese* con el objetivo de prevenir el abandono escolar en jóvenes con altos grados de desmotivación en el sistema formal de educación.

Ye Too Ponese nació en Asturias en 2004 a partir de la convicción compartida por un grupo de personas de que transformar la realidad implica simplemente ponerse en acción y llevar a cabo iniciativas. Su nombre refleja esta filosofía. Consideran que la socialización del conocimiento y la generación de ideas y propuestas son herramientas fundamentales para el cambio social, promoviendo el empoderamiento y la participación activa de las personas. Con una misión centrada en el cambio social a través de la participación a nivel personal, local y global, emplean una metodología participativa, lúdica y creativa. Esta se basa en las expectativas y conocimientos previos de los participantes, construyendo el proceso en torno a sus intereses y habilidades (*Ye Too Ponese*, s.f.a).

El Proyecto Transit ha estado en marcha en el municipio de Avilés desde el año 2012, centrándose principalmente en la prevención del abandono escolar temprano y en brindar apoyo tanto individual como grupal a jóvenes matriculados en Educación Secundaria Obligatoria (ESO). El objetivo es ayudarles a descubrir sus intereses y pasiones, al tiempo que experimentan nuevas vivencias inspiradoras.

La intervención del proyecto comienza en los centros educativos, específicamente en grupos de clase identificados por los Equipos de Orientación Escolar como aquellos con una alta presencia de jóvenes en riesgo de abandonar los estudios. A partir de esta identificación, se lleva a cabo una intervención personalizada y comunitaria, basada en el establecimiento de relaciones seguras. Esto implica la participación activa de los jóvenes en los recursos comunitarios locales, ayudándoles a avanzar hacia el logro de sus metas vitales, educativas y laborales. De esta manera, se busca potenciar los resultados positivos de las medidas disponibles para jóvenes en riesgo de exclusión y sus familias.

El equipo de Transit realiza diversas acciones, como la mentorización y seguimiento individual y familiar, orientación vocacional, y coaching grupal e individual. Esto incluye la implementación de acciones sistemáticas de mentorización y la conexión de los estudiantes participantes con los recursos del territorio en temas como empleo, formación, participación y actividades recreativas saludables. Además, se llevan a cabo acciones a nivel internacional para intercambiar buenas prácticas y poner en marcha iniciativas innovadoras en la prevención del abandono escolar temprano (*Ye Too Ponese*, s.f.b).

En Avilés, el proyecto se encuentra a cargo de dos profesionales de la asociación *Ye Too Ponese*, en concreto, una psicóloga y un trabajador juvenil. El proyecto se aprobó para realizarse en cinco centros educativos del municipio de Avilés.

En cuanto a la temporalización, en cuatro de los centros se realiza una sesión semanal con un solo grupo, y en el restante se realiza una sesión cada quince días, pero con dos grupos. Sin embargo, en uno de los primeros, el proyecto Transit tomó un rumbo diferente, quedando pendiente el establecimiento de un nuevo grupo con el que trabajar.

Es pertinente aclarar que el proyecto Transit sale a concurso anualmente, aunque esta última edición está especificada para dos años, con posibilidad de prórroga para otros dos años adicionales. De esta manera, la edición actual inició en junio de 2023 y tiene previsto su fin en junio de 2025, aunque existe la posibilidad de prorrogarse hasta junio de 2027. El proyecto no se corresponde con cursos escolares sino con años completos, por lo que también actúa en el periodo no lectivo, que comprende julio y agosto. Por tanto, para la presente evaluación del programa se utilizará el término *edición* para referirse a un periodo de un año (incluyendo periodo lectivo y no lectivo). Además, aunque los y las jóvenes inicien en Transit en septiembre, con el comienzo de un curso escolar, una vez entran en el proyecto tienen la oportunidad de seguir formando parte del mismo indefinidamente, participando en las actividades realizadas fuera del horario escolar y recibiendo acompañamiento y apoyo psicológico.

Las principales líneas de actuación del proyecto Transit son las siguientes: en primer lugar, se realizan sesiones tanto individuales como grupales con los y las jóvenes del proyecto. Se intenta realizar una sesión individual con todos al inicio del curso escolar, cuando se asignan nuevos grupos al proyecto, con el objetivo de explorar, a través de una entrevista motivacional, cuáles son sus principales metas y aspiraciones, así como la motivación y competencias que presentan para alcanzar dichas metas en el momento en el que se encuentran. A partir de este momento, las sesiones individuales que se realizan con los y las jóvenes son a demanda particular de cada uno de ellos, y se llevan a cabo con el objetivo de proporcionar apoyo psicológico a los participantes que se encuentren en situaciones personales complicadas. Cuando se acerca el final de curso, también se intenta hacer una última sesión individual con todo el alumnado, para comentar el nivel de logro de sus objetivos y las alternativas a elegir para el siguiente curso escolar.

Por otro lado, también se realizan sesiones grupales con cada grupo asignado al proyecto, y estas pueden ocurrir en periodo lectivo, dentro o fuera de clase, y también en periodo no lectivo, por las tardes o durante las vacaciones escolares. En este sentido, las sesiones suelen tratar temas como las emociones, el consumo, las relaciones entre personas... siempre a través de una metodología activa y participativa, que fomente la reflexión crítica y el debate. Las salidas suelen tener carácter educativo, deportivo, cultural o lúdico, y también se relacionan con visitas a diferentes recursos municipales para jóvenes, como la Psicoasesoría de Avilés o la Casa de la Juventud de Avilés. En esta misma línea, en los periodos no lectivos, el proyecto Transit también incita y acompaña a sus participantes a participar en diferentes proyectos locales, regionales, estatales o europeos, como los intercambios a diversos países europeos, que suelen tener mucho éxito entre los jóvenes Transit. Además, los responsables de proyecto Transit, también ofrecen a los jóvenes

apoyo psicológico y acompañamiento en el caso de que estos lo requieran. Por último, una nueva línea de actuación del proyecto Transit consiste en ofrecer sesiones individuales a las familias de usuarios y usuarias para promover sus competencias parentales y educativas.

4. Objetivos

El objetivo general del presente Trabajo Fin de Máster es la evaluación de “Transit: proyecto para la reducción del abandono escolar”, desarrollado por la asociación *Ye Too Ponese*, a fin de conocer su impacto.

Para ello, se establecen los siguientes objetivos específicos, alineados con los objetivos específicos del propio proyecto:

1. Conocer si el proyecto Transit ha contribuido y contribuye a mejorar la cohesión grupal de los usuarios y usuarias.
2. Conocer si el proyecto Transit ha contribuido y contribuye a mejorar las competencias sociales y personales de los usuarios y usuarias.
3. Conocer si el proyecto Transit ha contribuido y contribuye a la reinserción formativa de los usuarios y usuarias.
4. Conocer si el proyecto Transit ha contribuido y contribuye a promover las competencias educativas de las familias de los usuarios y usuarias del proyecto.

Se plantean, pues, las siguientes hipótesis:

1. El proyecto Transit ha contribuido y contribuye mejorar la cohesión grupal de los usuarios y usuarias.
2. El proyecto Transit ha contribuido y contribuye a mejorar las competencias sociales y personales de los usuarios y usuarias.
3. El proyecto Transit ha contribuido y contribuye a la reinserción formativa de los usuarios y usuarias.
4. El proyecto Transit ha contribuido y contribuye a promover las competencias educativas de las familias de los usuarios y usuarias del proyecto.

5. Metodología

5.1. Fases de la investigación

En primer lugar, debido a que la planificación del proyecto Transit no contaba con evaluaciones previas ni con una planificación acerca de su evaluación, se inició la investigación con una fase de diseño de la investigación, en concreto de la evaluación, en la que se decidió el más adecuado en función de los recursos disponibles (ver 5.2). También se realizó durante esta primera fase, de manera paralela al diseño de la

evaluación, una revisión documental de la literatura existente acerca del abandono escolar y conceptos relacionados.

Tras esto, se procedió con una segunda fase de diseño de los instrumentos de evaluación (ver 5.4), en concreto, un cuestionario, unas guías de discusión, un instrumento de análisis documental y una guía de entrevista.

Una vez diseñados los instrumentos, se procedió a la tercera fase, de recogida de datos y de elaboración de las bases de datos.

Por último, en una cuarta y última fase, se analizaron los resultados obtenidos de acuerdo con los criterios establecidos (ver 5.5), y se elaboraron las conclusiones y recomendaciones pertinentes, de cara a futuras ediciones del proyecto.

5.2. Diseño de la investigación

Para abordar los objetivos del presente Trabajo Fin de Máster se propone la utilización de un diseño de investigación mixto, que combine la utilización de diferentes métodos de obtención y de análisis cualitativo y cuantitativo de la información.

Por un lado, se propone una modalidad cualitativa descriptiva e interpretativa, con el objetivo de describir la realidad. En este sentido, la investigación cualitativa (Denzin y Lincoln, 2005) se refiere a un conjunto de prácticas interpretativas concretas que permiten observar la realidad a través de diferentes representaciones tangibles. Así, la investigación cualitativa adopta un enfoque interpretativo y naturalista del mundo, lo que implica que los fenómenos se estudian dentro de su entorno natural, con el propósito de atribuirles significados desde la perspectiva de las personas implicadas.

Por otro lado, en combinación con este modelo cualitativo, se propone la utilización de técnicas de modalidad de investigación cuantitativa, que destacan por la objetividad y la cuantificación de los fenómenos (McMillan y Scumacher, 2005), centrándose en la medición de las variables con el objetivo de analizar los patrones y las relaciones existentes entre ellas, proporcionando así una comprensión más precisa del fenómeno estudiado.

Se propone, por lo tanto, emplear una triangulación metodológica, la cual implica integrar diversas fuentes de datos y métodos de investigación para analizar los resultados obtenidos por el proyecto Transit. En el ámbito de las ciencias sociales, un enfoque basado en el principio de que, al utilizar diferentes perspectivas y métodos se puede obtener una comprensión más completa y precisa del fenómeno estudiado como es la triangulación metodológica, es muy relevante, porque permite abordar la complejidad de fenómenos sociales desde múltiples ángulos, lo que puede ayudar a mitigar sesgos y limitaciones inherentes a un solo enfoque metodológico (Forni y De Grande, 2020).

5.3. Participantes

En esta investigación participaron un total de 75 personas (28 mujeres y 47 hombres). De ellos, 11 fueron jóvenes de ediciones anteriores del proyecto Transit (2 mujeres y 9 hombres), 55 fueron jóvenes de la edición actual (23 mujeres y 32 hombres), 6 fueron tutores y tutoras de grupos Transit (5 mujeres y 1 hombre), 2 fueron profesionales de los Departamentos de Orientación de los centros en los que se lleva a cabo el proyecto (1 mujer y 1 hombre) y la restante fue una de las personas responsables del proyecto Transit, en concreto una psicóloga de la asociación *Ye Too Ponese*.

Tabla 2. Tabla resumen de los participantes por género (Fuente: elaboración propia)

	Mujeres	Hombres	Total
Alumnado de ediciones anteriores	2	9	11
Alumnado de edición actual	23	32	55
Profesorado	5	1	6
Departamento de Orientación	1	1	2
Responsable Transit	1	0	1
Total	28	47	75

El perfil de las personas participantes, exceptuando a los 55 jóvenes de la edición actual, que son todos alumnos y alumnas con un año de experiencia en el proyecto Transit (el curso actual), es el que se recoge en la tabla 3, donde encontramos a 11 jóvenes de ediciones anteriores, 8 docentes y 1 responsable del proyecto Transit.

Tabla 3. Perfil de los y las participantes (Fuente: elaboración propia)

Tipo de participante	Género	Función	Experiencia	Código
Joven de ediciones anteriores	Masculino	Alumno	2	GF1
	Femenino	Alumna	1	GF2
	Masculino	Alumno	1	GF3
	Femenino	Alumna	2	GF4
	Masculino	Alumno	1	GF5
	Masculino	Alumno	2	GF6
	Masculino	Alumno	1	GF7
	Masculino	Alumno	1	GF8
	Masculino	Alumno	1	GF9
	Masculino	Alumno	2	GF10
	Masculino	Alumno	1	GF11
Profesorado	Femenino	Tutora	7	T1
	Femenino	Tutora	1	T2
	Masculino	Orientador	7	O1
	Femenino	Tutora	1	T3
	Masculino	Tutor	5	T4
	Femenino	Tutora	1	T5
	Femenino	Tutora	1	T6
	Femenino	Orientadora	5	O2
Responsable	Femenino	Psicóloga	10	R1E

Nota: En la columna Experiencia se recogen los años de experiencia de los participantes en el proyecto Transit en un centro educativo.

El procedimiento de selección de los y las participantes ha sido a través de muestreos por conveniencia y accidentales. Además, Transit es un proyecto que se aprueba a nivel municipal en materia de Educación, por lo que los tutores legales no han tenido que dar el consentimiento para que sus hijos e hijas participen en él, de manera que no es necesario un consentimiento informado para la participación en la evaluación en el caso de los menores de 16 años de edad. Sin embargo, sí se informó y se solicitó el consentimiento de todos los y las participantes para participar en la evaluación.

5.4. Técnicas e instrumentos de recogida de la información

Como se indicó anteriormente, el diseño de investigación propuesto plantea la combinación de diferentes técnicas cualitativas y cuantitativas de recogida de la información, que se indican a continuación.

Respecto a los tres primeros objetivos, se decidió que las fuentes de información serían jóvenes de ediciones anteriores del proyecto, jóvenes de la edición actual y profesorado con experiencia en el proyecto. Además, se disponía de varios documentos, en concreto Memorias de ediciones anteriores del proyecto, para su exploración. Para la recogida de información, se utilizaron la técnica de grupo focal y grupo de discusión, la técnica de encuesta y la técnica de análisis documental. Los instrumentos utilizados fueron guías de discusión (ver Anexo 1 y Anexo 4), un instrumento de análisis documental (ver Anexo 2) y un cuestionario (ver Anexo 3).

El grupo focal fue constituido por los y las jóvenes de ediciones anteriores, los grupos de discusión se realizaron con los tutores, tutoras y profesionales del Departamento de Orientación de los centros educativos en los que se lleva a cabo el proyecto Transit, el cuestionario fue cumplimentado por los y las jóvenes de la edición actual del proyecto y el análisis documental se realizó a partir de las Memorias de ediciones anteriores del proyecto Transit.

El grupo focal es un grupo de discusión que permite el diálogo compartido entre varios participantes a partir de estímulos específicos para el debate sobre un asunto en concreto (Pope y Mays, 2009). Consiste en un proceso dinámico, en el que los participantes intercambian ideas de forma que sus opiniones pueden ser confirmadas o rebatidas por otros participantes (da Silveira Donaduzzi et al., 2015). Esta técnica presenta la ventaja de intensificar el acceso a la información acerca de un fenómeno, ya que los participantes presentan diferentes miradas desencadenando la elaboración de percepciones (Dall'Agnoll y Trench, 1999). Además, el uso de esta técnica beneficia a los investigadores ya que permite el ejercicio de una postura crítica y dialéctica al promover el inicio de una discusión abierta sobre temas específicos y propiciar la construcción y deconstrucción de conceptos (Gomes Silva et al., 2013).

El método de selección de los participantes en el grupo focal fue por conveniencia, pero estableciendo las siguientes condiciones: se tuvo en cuenta el criterio de inclusión de

haber participado, por lo menos durante un curso escolar, en el proyecto Transit de Avilés; y como criterio de exclusión se tuvo en cuenta la edad, excluyendo a los menores de dieciséis años, por cuestiones metodológicas. Asimismo, se decidió que el número de participantes no superase las quince personas, proponiendo una duración de media hora y una ubicación en un espacio tranquilo y libre de ruidos, aunque agradable para los jóvenes.

Previo al encuentro del grupo focal, los moderadores (los profesionales responsables del proyecto Transit) y la observadora (la autora del presente TFM) realizaron una planificación inicial en la que se decidieron las dimensiones a explorar durante el grupo, así como la metodología a utilizar y la función a desarrollar por cada participante. La función de los moderadores debe ser la de guiar en todo momento la conversación, lo que incluye introducir las preguntas (previstas y no previstas) para reconducir el tema y recurrir a técnicas que permitan profundizar en la discusión; mientras que la función del observador se corresponde con analizar la red de interacciones presente durante el grupo, así como registrar las informaciones proporcionadas por los participantes (Kind, 2004).

El encuentro con los participantes comenzó con el reencuentro entre los jóvenes, todos ellos de ediciones anteriores del proyecto Transit, y, tras una breve charla entre ellos, se explicaron los objetivos de la investigación y la recolección de datos mediante la técnica de grupo focal. Se solicitó el consentimiento de los participantes para participar en la misma y se informó de que no se trataba de un test de conocimientos y que, por ello, no había respuestas correctas o incorrectas, sino un debate en el que todos eran libres de expresar su opinión y consideración acerca del tema propuesto, destacando la importancia de la participación de cada uno.

Por otro lado, el análisis documental se refiere a las operaciones de análisis, síntesis e indagación llevadas a cabo con documentos originales que han sido escritos previamente (Bisquerra, 2004). En este caso, se realizó un análisis de las Memorias previas del proyecto Transit, elaboradas por la asociación en ediciones anteriores, en las que se recogen aspectos tanto cualitativos como cuantitativos. Para ello, se realizó una primera lectura de todos los documentos disponibles para, posteriormente, elaborar un instrumento de análisis que permitiese obtener información acerca de las dimensiones comunes extraídas de estos documentos, que fueron las siguientes: tipología de actividades realizadas y relación con los centros educativos. Estas dimensiones parten del propio análisis de las Memorias y de la organización particular de dichos documentos.

La técnica de encuesta, por su parte, fue elegida por su capacidad para recopilar la información de manera ágil, lo que facilitaba la recogida de información en una muestra mayor, como lo era la muestra de jóvenes de la edición actual del proyecto, en un corto periodo de tiempo. Además, esta técnica destaca por la versatilidad en la recopilación de la información, ya que permite abarcar una amplia variedad de temas, y por la facilidad para realizar comparaciones intragrupal e intergrupales, ya que la recopilación de datos

de manera estandarizada proporciona información valiosa sobre tendencias y patrones (Casas Anguita, 2003).

Respecto al cuestionario, los temas a abordar y la forma de las preguntas, fueron decididas entre los profesionales responsables del proyecto y la autora del Trabajo Fin de Máster, aunque siempre con el objetivo de satisfacer los objetivos de la evaluación. Previa a la cumplimentación del cuestionario, se realizó una dinámica grupal con los y las participantes para entrar en materia, en la que se recordaban brevemente los objetivos del proyecto Transit y las actividades realizadas. Tras esto, se explicó el objetivo del cuestionario y se informó de que no había respuestas correctas e incorrectas, por lo que se valoraba su sinceridad, y, por supuesto, se solicitó el consentimiento de los y las participantes para formar parte de la muestra. En cuanto al método utilizado, con algunos jóvenes se utilizó lápiz y papel y con otros centros el cuestionario fue cumplimentado a través de la plataforma Google Forms, en función de si la recogida se realizó dentro o fuera del centro educativo, respectivamente. El método de selección de los participantes fue un muestreo accidental, casual o de voluntarios, es decir, la muestra estuvo compuesta por los individuos disponibles o voluntarios.

Por otro lado, la técnica de grupo de discusión es una estrategia metodológica utilizada en investigación cualitativa, que facilita la emergencia de discursos y relaciones en un ambiente de confianza permitiendo la expresión libre de opiniones sobre la vida cotidiana e implica la participación activa de los sujetos bajo la guía de un investigador, fomentando la reflexividad y la comprensión de discursos en interacción grupal para explorar las complejidades del tema estudiado (Mena Manrique y Méndez Pineda, 2009).

Para los grupos de discusión, el método de selección de los y las participantes fue por conveniencia, estableciendo que debían ser tutores, tutoras o profesionales del Departamento de Orientación de los centros educativos en los que se lleva a cabo el proyecto. También se decidió que la duración de cada encuentro sería de media hora aproximadamente y la ubicación estaría sujeta a la disponibilidad de los profesionales, pero primando siempre la necesidad de un espacio tranquilo y libre de ruidos, en el que resultase agradable mantener una conversación.

En concreto, se realizaron grupos de discusión en tres de los cuatro centros en los que se llevaba a cabo el proyecto en el momento de la evaluación, debido a la calidad de la coordinación y la comunicación con esos tres centros. En estos grupos de discusión, participaron la responsable del proyecto Transit y la autora del presente TFM, compartiendo las funciones de moderadora y observadora. Previa a cada encuentro, se explicaron los objetivos a los y las participantes, y se les pidió el consentimiento para grabar la conversación con un teléfono móvil, de cara a facilitar la posterior transcripción. También se explicó que la conversación estaría guiada por una serie de cuestiones de las que se creía conveniente obtener información y que ellos y ellas podrían dar su opinión acerca de cada una de estas cuestiones respetando el turno de palabra.

Por otro lado, para satisfacer el cuarto, se utilizó la técnica cualitativa de entrevista con la psicóloga de la asociación *Ye Too Ponese* responsable del proyecto. La entrevista es una técnica de gran utilidad en la investigación cualitativa, cuyo propósito es la obtención de información lo más precisa posible en relación con un tema determinado y la comprensión profunda del discurso del entrevistado, resultando verdaderamente útil en estudios descriptivos (Díaz Bravo et al., 2013). En concreto se realizó una entrevista semi-estructurada (ver guía de entrevista en Anexo 5), en la que se ha tenido en cuenta, como señalan Jordi Sánchez y Macías Gómez-Estern (2014) que, al entrevistar, el saber escuchar es tanto o más importante que el saber preguntar. La entrevista se realizó en un espacio tranquilo y libre de ruidos y tuvo una duración de veinte minutos. La conversación fue grabada con el consentimiento de la entrevistada.

5.5. Análisis de los datos

De la misma manera, el análisis de los datos se realizó mediante técnicas tanto cualitativas como cuantitativas, que se establecen a continuación en función de la técnica de recogida de la información utilizada.

En primer lugar, para analizar las Memorias del proyecto de ediciones anteriores, se empleó el instrumento elaborado descrito en el apartado anterior, que permite la valoración de cada edición de Transit en una escala codificada con valores del 1 al 5, indicando el éxito del proyecto para cada uno de los indicadores establecidos.

En segundo lugar, para el análisis de los cuestionarios se empleó la herramienta estadística SPSS para realizar un análisis descriptivo de las variables y análisis de frecuencias.

En tercer y último lugar, para analizar la información obtenida a partir del grupo focal, de los grupos de discusión y de la entrevista se ha seguido el procedimiento analítico de datos cualitativos siguiendo las pautas planteadas por Miles Y Huberman (1994, como se citó en Rodríguez et al., 1996). Tras la transcripción de los contenidos de los grupos de discusión y la recogida en notas de campo del grupo focal y de la entrevista, se ha optado por el sistema de categorización, tal y como señalan Rodríguez et al. (1996). Dicho proceso consiste en ir diferenciando unidades de significado a los que se les ha asignado una categoría, que se han ido concretando según su contenido. Las categorías se refieren a opiniones, actitudes, sentimientos, valoraciones, etc., que han expresado los y las participantes, en nuestro caso, respecto a la opinión sobre el funcionamiento y los resultados conseguidos por el Proyecto Transit. Para la codificación se ha utilizado la herramienta Welf-QDA.

La construcción del sistema categorial ha sido emergente (tablas 4, 5 y 6) de tal manera que han sido las aportaciones de los y las participantes las que han marcado la conformación de una categoría.

Tabla 4. Sistema categorial para el grupo focal (Fuente: elaboración propia).

Categoría	Subcategorías
Cohesión grupal	Mejora de las relaciones Creación de vínculos sanos
Competencias trabajadas en el contexto del proyecto Transit	Mejora de competencias personales Mejora de competencias sociales
Motivación para continuar con la formación académica	Aumento de la motivación
Visitas, salidas y actividades fuera del centro educativo	Intercambios europeos Proyectos locales Actividades deportivas

Tabla 5. Sistema categorial para los grupos de discusión (Fuente: elaboración propia).

Categoría	Subcategoría
Cohesión grupal y vinculación	Mejora de la cohesión grupal Vinculación con los profesionales del proyecto
Competencias personales y sociales trabajadas durante las sesiones	Mejora de competencias
Motivación para continuar con la formación académica	Aumento de la motivación Logros relacionados
Actividades y salidas realizadas en el contexto del proyecto Transit	Temáticas y modalidad Utilidad Tipología de actividades realizadas
Conocimiento de alternativas educativas	Actividades Mejora del conocimiento de alternativas
Cuestiones organizativas del proyecto	Temporalización Grupos participantes
Valoración personal del proyecto Transit	Buen funcionamiento del proyecto

Tabla 6. Sistema categorial para la entrevista (Fuente: elaboración propia).

Categoría	Subcategoría
Temporalización de los encuentros con las familias	Surgimiento Intermedio Actualidad Futuro
Contenido de los encuentros con las familias	Objetivos Competencias trabajadas
Resultados de los encuentros con las familias	Logros alcanzados Dificultades encontradas

5.6. Criterios de rigor científico para esta investigación

La presente investigación posee un carácter mixto, es decir, cuantitativo y cualitativo, y se ha tratado de integrar ambos enfoques bajo la lógica de la combinación y la complementariedad.

Los criterios de rigurosidad científica para ambas perspectivas son diferentes, por lo que se hace difícil establecer parámetros comunes para ubicar esta investigación. Sin embargo, debido al predominio de técnicas cualitativas y tomando como referencia a Tracy (2021) se han tenido en cuenta los criterios que se resumen en la Tabla 7.

Tabla 7. Criterios metodológicos (Fuente: Adaptación de Tracy, 2021)

Criterio	Estrategias
Tema valioso	El tema de investigación es relevante, oportuno, significativo e interesante.
Elevado rigor	El estudio utiliza suficientes, apropiadas y complejas construcciones teóricas, muestras, datos y tiempo en el campo, contextos y procesos de recogida y análisis de datos.
Sinceridad	El estudio se caracteriza por la autorreflexión sobre los valores subjetivos, los sesgos y las inclinaciones del investigador y la transparencia sobre los métodos y los retos.
Credibilidad	La investigación se caracteriza por la descripción minuciosa, el detalle concreto, la explicación del conocimiento tácito, y por

	mostrar en lugar de contar, por la triangulación, la multivocalidad y las reflexiones de los miembros.
Resonancia	La investigación influye, afecta o conmueve a determinados lectores o diversos públicos mediante representaciones estéticas y evocadores, generalizaciones naturalistas y conclusiones transferibles.
Contribución significativa	La investigación proporciona una contribución significativa conceptualmente, prácticamente, moralmente, metodológicamente y heurísticamente.
Ética	La investigación tiene en cuenta la ética de los procedimientos, la ética específica de la situación y la cultura, la ética relacional y la ética de salida.
Coherencia significativa	El estudio logra lo que pretende, utiliza métodos y procedimientos que se ajustan a los objetivos establecidos e interconecta de forma significativa la literatura, las preguntas de investigación, los hallazgos y las interpretaciones entre sí.

6. Resultados

a. Análisis documental

En primer lugar, se exponen los resultados obtenidos del análisis documental de seis Memorias de ediciones anteriores del proyecto Transit, que nos han permitido realizar una evaluación de resultados de las ediciones septiembre 2017 – agosto 2018, septiembre 2018 – agosto 2019, septiembre 2019 – agosto 2020, septiembre 2020 – agosto 2021, septiembre 2021 – agosto 2022 y septiembre 2022 – agosto 2023 (ver valoraciones en Anexo 6).

Para comenzar, la edición septiembre 2017 – agosto 2018 destaca por el número de sesiones individuales, de visitas a recursos y actividades realizadas en horario lectivo, pero fuera del centro escolar, y de intercambios europeos en periodo no lectivo realizados por usuarios y usuarias Transit. Del mismo modo, también destacan las salidas lúdicas y culturales en periodo no lectivo y la participación en proyectos locales y otros. Sin embargo, el número de sesiones grupales no fue tan alto como el obtenido en sesiones posteriores, como se observará más adelante, ocurriendo lo mismo con el apoyo psicológico y la coordinación con los centros educativos.

En la siguiente edición, de septiembre 2018 – agosto 2019, destacan de nuevo las sesiones individuales y las visitas a recursos y actividades fuera del centro educativo en horario lectivo, así como las salidas lúdicas y culturales en horario no lectivo. La coordinación

con los centros mejora en comparación con la edición anterior, pero los intercambios europeos y la participación en proyectos locales desciende.

La edición septiembre 2019 – agosto 2020 estuvo marcada profundamente por la situación de crisis sanitaria provocada por la COVID-19. En este sentido, destacó el número de sesiones individuales, ya que se realizaron previamente al cierre de los centros, y destacaron también las salidas lúdicas en periodo no lectivo, cuando la situación lo permitía, como único medio de contacto con los jóvenes, y el apoyo psicológico y el acompañamiento, ya que, como sabemos, la pandemia afectó académica y personalmente a una gran cantidad de jóvenes. De manera coherente con la situación sanitaria, el número de sesiones grupales, las visitas a recursos en periodo lectivo, los intercambios europeos y la participación en proyectos locales no destacaron en esta edición.

En la edición septiembre 2020 – agosto 2021 se retomó la presencialidad en los centros educativos, por lo que las sesiones individuales y grupales volvieron a realizarse y a destacar como una de las líneas de actuación más fuertes del proyecto. En este sentido, se mantiene también con éxito elevado el apoyo psicológico y el acompañamiento y las salidas en periodo no lectivo, y mejora la coordinación con los. En esta edición también vuelven los intercambios europeos y la participación en proyectos locales, pero debido a las limitaciones sanitarias, no lo hacen con la fuerza de ediciones anteriores.

La edición septiembre 2021 – agosto 2022 coincide con el final de la crisis sanitaria, retomando totalmente la presencialidad, aunque se detecta un descenso de la motivación de los alumnos y alumnas, por lo que su participación en las salidas en horario no lectivo también desciende. Las sesiones individuales y grupales se mantienen como unas de las líneas de actuación con más éxito del proyecto. Por otro lado, parece que, al ir dejando atrás el momento más acentuado de crisis sanitaria, los jóvenes precisan de menos apoyo psicológico por parte de los responsables de Transit. Por último, se destaca que los intercambios europeos y las visitas en horario lectivo cogen fuerza en comparación con la edición anterior.

Finalmente, la edición septiembre 2022 – agosto 2023 mantuvo un elevado número de sesiones individuales y grupales, pero se redujo el número de visitas a recursos en horario lectivo. Los intercambios europeos y la participación en proyectos locales y otros proyectos también se mantuvieron, pero las salidas en horario no lectivo tuvieron un ligero descenso. Por último, el apoyo psicológico y el acompañamiento a los y las jóvenes, además de la coordinación con los centros educativos, se mantienen como otros de los puntos fuertes del proyecto.

A modo de resumen, podemos decir que el número de sesiones individuales se califica como “Excelente”, ya que en casi todas las ediciones se mantienen entrevistas con todos o casi todos los participantes del proyecto, y que el número de sesiones grupales asciende de edición en edición, hasta colocarse en una cifra de una sesión semanal en la última edición. Por otro lado, la coordinación con los centros educativos se mantuvo estable a lo

largo de las ediciones también en el nivel “Satisfactorio”, con un ligero aumento en las dos últimas ediciones. Las salidas lúdicas y culturales también obtienen un nivel de éxito “Satisfactorio”, siendo actividades muy importantes ya que permiten la interacción entre los y las jóvenes Transit, desarrollando su cohesión grupal. Debido a que el perfil de joven Transit suele ser un perfil complicado, con unas circunstancias personales, sociales y familiares difíciles, el apoyo psicológico y el acompañamiento por parte de los responsables de Transit también se destaca como uno de los puntos fuertes y de éxito del proyecto. Por último, las visitas a diferentes recursos en periodo lectivo, la participación en proyectos locales y otros proyectos y los intercambios europeos son las tres actividades que menor puntuación obtienen según el análisis realizado, aunque las tres se mantienen en el nivel “Adecuado”.

Gráfico 1. Evolución por ediciones (Fuente: elaboración propia)

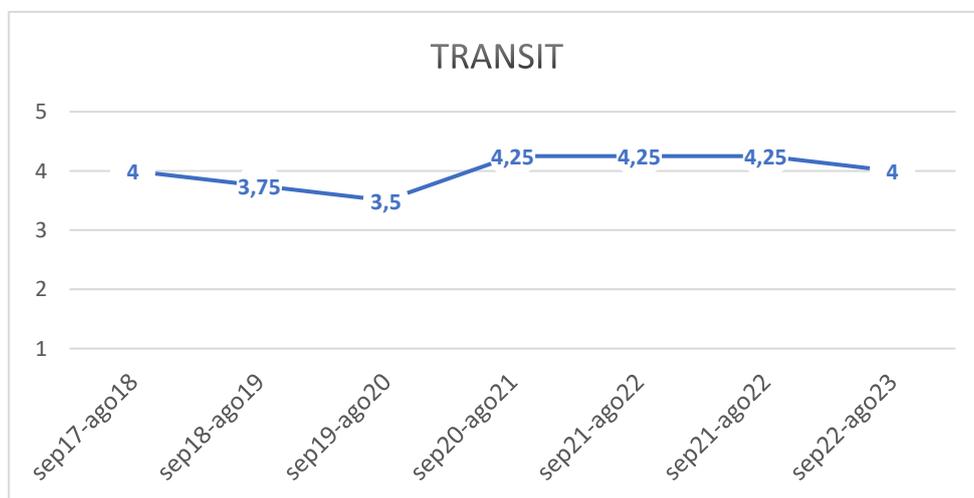
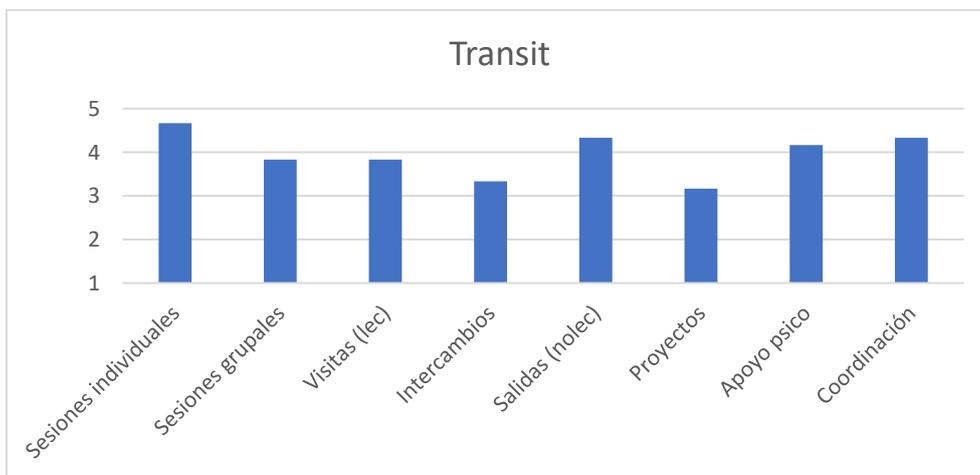


Gráfico 2. Resumen de puntuaciones de los indicadores (Fuente: elaboración propia).



b. Grupo focal

En segundo lugar, se expone la información obtenida a partir de los jóvenes usuarios y usuarias del proyecto de ediciones anteriores.

En cuanto al grupo focal, la información obtenida nos ha permitido realizar una evaluación de resultados de las ediciones anteriores del proyecto, en concreto de las ediciones septiembre 2018 – agosto 2019, septiembre 2020 – agosto 2021 y septiembre 2022 – agosto 2023, y se ha articulado en cuatro categorías referidas a las mejoras detectadas a raíz del proyecto Transit: la cohesión grupal, las competencias personales y sociales, la motivación y las visitas, salidas y actividades realizadas fuera del centro educativo.

Más en concreto, de un total de 1577 caracteres analizados, correspondientes al discurso recogido en el grupo focal, 543 y 539 corresponden a las categorías “cohesión grupal” y “actividades y salidas” respectivamente, suponiendo un 34,4% y un 34,2% del total. Además, 404 (un 25,6%) corresponden a la subcategoría “mejora de relaciones” y 271 (un 17,2%) corresponden a la subcategoría “deporte” (ver tablas de caracteres y porcentajes en Anexo 7).

¿Cómo se ha visto mejorada la cohesión grupal?

Son dos los aspectos que más se repiten entre los y las jóvenes de ediciones anteriores, y son la mejora de las relaciones individuales dentro del grupo y la creación de vínculos sanos.

La mejora de las relaciones individuales se debe al aumento de las interacciones entre los y las jóvenes en las diferentes actividades realizadas y a la continuidad de dichas actividades. Se destaca que uno de los puntos fuertes del proyecto Transit, es, de hecho, la compañía, la mejora de las relaciones entre los usuarios y usuarias y del clima del grupo:

“Porque gracias al aumento de interacciones en los talleres en clase y a todas las actividades hubo una mejora importante de las relaciones entre nosotros” (GF1); “Para mí los puntos fuertes del proyecto Transit son (...) la compañía y la mejora de relaciones entre nosotros” (GF3).

La creación de vínculos sanos surge, como la mejora de las relaciones, del aumento de tiempo compartido por los y las usuarias, pero también del trabajo realizado en las actividades de Transit acerca de cuestiones emocionales y relacionales sobre los vínculos afectivos, el establecimiento de límites en las relaciones, etc:

“Se aprende a crear vínculos sanos entre compañeros, sobre todo al pasar tiempo juntos y al trabajar cuestiones importantes sobre relaciones sanas” (GF5).

¿Cómo se han visto mejoradas las competencias personales y sociales?

Podemos dividir en dos grupos: competencias personales y competencias sociales, las principales competencias que los y las jóvenes de ediciones anteriores consideran que se han visto mejoradas tras su experiencia en el proyecto Transit.

En cuanto a las competencias personales, los y las jóvenes consideran que, después de Transit, han percibido una mejoría de la confianza en sí mismos, su autoestima, su autoconcepto, su apertura hacia otros colectivos, sus competencias en otros idiomas y su motivación:

“Yo tengo mucha más confianza en mí misma” (GF2); “Y para mejorar el idioma y estar más motivados” (GF7); “Me acepté mejor a mí mismo con la sexualidad y el género” (GF3); “Y tú que antes eras pila racista y homófobo y ahora...” (GF3).

En cuanto a las competencias sociales, los y las usuarias consideran que mejoró su forma de relacionarse con los demás y que se consideran más sociables y más atrevidos a la hora de relacionarse con los demás que antes de su experiencia en Transit:

“Mejorar mi forma de relacionarme” (GF3); “Ser mucho más sociable y atrevido” (GF5).

¿Cómo se ha visto mejorada la motivación?

En general, los y las usuarias de ediciones anteriores de Transit reconocen que el proyecto les ayudó a estar más motivados para continuar con la formación académica, en parte como consecuencia de la mejora de la cohesión grupal:

“A mi Transit me ayudó para venir a clase y poder terminar el curso” (GF3); “Y para ir a los cursillos de formación para el empleo también” (GF6); “Es que al llevarnos mejor entre nosotros eso ya me motivaba para venir” (GF7).

¿Qué destacan de las visitas, salidas y actividades realizadas fuera del centro educativo?

Son tres las actividades que más repiten los y las jóvenes de ediciones anteriores del proyecto Transit, en concreto, los intercambios europeos, los proyectos locales y las actividades deportivas:

“Yo estuve en Croacia” (GF8); “Yo Alemania”(GF9); “Yo Portugal” (GF7); “Yo me metí en lo de Conecta Joven y en el Antenas” (GF1); “A mi el proyecto internacional de género” (GF3); “Y lo mejor lo de por las tardes, las salidas, las pachangas... esas estaba bien repetirlas ahora también” (GF8); “Yo me apunté a más proyectos locales, varios años, y ahora hago voluntariado en Cruz Roja con mi novia” (GF11).

c. Encuesta

En cuanto a la información obtenida a partir de los cuestionarios cumplimentados por los y las jóvenes de la edición actual, nos ha permitido realizar una evaluación intermedia o formativa de dicha edición. Se obtuvieron 55 respuestas, una por alumno, de un total de 88 estudiantes matriculados/as en la edición actual. En cuanto a los análisis, se realizaron análisis descriptivos y de frecuencia de cada variable. Para tratar los resultados relativos a cada centro educativo y conservar el anonimato, nos referiremos a ellos como Centro 1, Centro 2, Centro 3 y Centro 4.

En cuanto a la variable Género, la muestra está formada por 32 hombres (58,2%) y 23 mujeres (41,8%). Por otro lado, en cuanto a la variable Centro educativo, la muestra esta compuesta por 21 estudiantes pertenecientes al Centro 4 (38,2%), 14 al Centro 2 (25,5%), 10 al Centro 1 (18,2%) y 10 al Centro 3 (18,2%).

La variable edad presenta una media de 16,24 años y una desviación típica de 0.922, oscilando el resto de los valores entre 14 y 19 años de edad (ver histograma en Anexo 8).

Por otro lado, en cuanto a los ítems del cuestionario, cada uno fue considerado como una variable dependiente, medida en una escala Likert con los siguientes valores: Nada, Poco, Algo, Bastante y Mucho.

A continuación, se indican en la tabla las medidas de tendencia central de cada variable. En general, todas las variables obtienen una media de respuesta que oscila entre 3 y 3,5 puntos, es decir, en el nivel “Algo”. Las variables con mayor puntuación media son Relaciones compañeros, Competencias personales, Motivación y Alternativas educativas. En general, la dispersión de las respuestas es de aproximadamente 1,2 puntos.

Tabla 8. Análisis descriptivo de las variables

Variable	Media	Desviación típica
Relaciones compañeros	3,40	1,082
Competencias sociales	3,33	1,055
Competencias personales	3,42	1,150
Relaciones familiares	2,73	1,283
Motivación	3,44	1,118
Alternativas educativas	3,44	1,167
Estudios que se adaptan	3,38	1,209
Rendimiento	3,00	1,217

Recursos	3,31	1,169
Actividades	3,24	1,290
Proyectos	2,95	1,407

Por otro lado, en cuanto a la distribución de frecuencias de cada variable, en la variable Rendimiento, la puntuación con mayor frecuencia es 2; en las variables Relaciones compañeros, Competencias personales, Relaciones familiares, Recursos y Proyectos es 3 y en las variables Competencias sociales, Motivación, Alternativas educativas, Estudios que se adaptan y Actividades es 4 (ver tablas de frecuencias completas en Anexo 9).

Además, se comprobó si existían diferencias en los patrones de respuestas por género y por centro educativo.

La media en la mayoría de las variables en las mujeres es mayor que la de los hombres, excepto en las variables Relaciones compañeros, Rendimiento, Recursos, Actividades y Proyectos. Sin embargo, las diferencias son muy sutiles, apenas perceptibles, como se puede observar en la Tabla 9.

Tabla 9. Análisis descriptivo de las variables por género

Variable	Media	
	Hombres	Mujeres
Relaciones compañeros	3,44	3,35
Competencias sociales	3,25	3,43
Competencias personales	3,38	3,48
Relaciones familiares	2,69	2,78
Motivación	3,34	3,57
Alternativas educativas	3,34	3,57
Estudios que se adaptan	3,31	3,48
Rendimiento	3,22	2,70
Recursos	3,34	3,26

Actividades	3,44	2,96
Proyectos	3,00	2,87

Por otro lado, en lo que respecta a la distribución de frecuencias de cada variable en función del género, en la variable Relaciones compañeros, la puntuación con mayor frecuencia tanto en los hombres como en las mujeres es 3. Algo parecido ocurre con la variable Estudios que se adaptan, en la que la puntuación con mayor frecuencia en los dos géneros es 4. Las diferencias entre géneros comienzan en las variables Competencias personales y Relaciones familiares, en las que la puntuación con mayor frecuencia para los hombres es 3 y para las mujeres 4. Asimismo, en las variables Competencias sociales y Motivación, también se encuentra una sutil diferencia entre las puntuaciones con más frecuencia, siendo 3 y 4 las más comunes en los hombres y 4 en las mujeres. Las mujeres también refieren más puntuación en la variable Alternativas educativas, situándose la puntuación con mayor frecuencia en 5, mientras que en los hombres se sitúa en 4. De manera contraria, los hombres puntúan más alto que las mujeres en las variables Rendimiento (3 y 4, contra un 2 en las mujeres), Recursos (4, contra un 3 en las mujeres), Actividades (4, contra un 2 en las mujeres) y Proyectos (3, contra un 1, 2 y 3 en las mujeres). Pueden observarse con más detalle los gráficos de frecuencias completos para cada variable en el Anexo 10.

Por último, en cuanto al centro educativo, el Centro 1 presenta las mejores puntuaciones medias en todas las variables menos en Relaciones compañeros, en la que la mayor puntuación media la obtiene el Centro 2. En general, y como ocurría en el caso del género, las diferencias entre centros educativos no son muy marcadas, como puede observarse en la tabla 10.

Tabla 10. Análisis descriptivo de las variables por género educativo

Variable	Media			
	CENTRO 1	CENTRO 2	CENTRO 3	CENTRO 4
Relaciones compañeros	3,50	3,79	3,70	2,95
Competencias sociales	4,00	3,29	3,20	3,10
Competencias personales	4,30	3,50	3,30	3,00

Variable	Media			
	CENTRO 1	CENTRO 2	CENTRO 3	CENTRO 4
Relaciones familiares	3,50	2,71	3,00	2,24
Motivación	3,80	3,50	3,70	3,10
Alternativas educativas	4,20	3,79	3,80	2,67
Estudios que se adaptan	4,20	3,64	3,30	2,86
Rendimiento	3,50	2,71	3,20	2,86
Recursos	4,00	3,21	3,70	2,86
Actividades	4,30	2,79	3,20	3,05
Proyectos	3,60	2,93	2,70	2,76

Además, en cuanto a la distribución de frecuencias por centro educativo se han encontrado los siguientes resultados.

En la mayoría de las variables, los y las estudiantes del Centro 1 dan puntuaciones iguales o superiores a las del resto de centros, excepto en Relaciones compañeros. Además, el Centro 1 obtiene la mayor puntuación en la variable Actividades, con una puntuación con mayor frecuencia de 5, mientras que el Centro 2 lo hace en las variables Motivación, Estudios adaptados y Alternativas Educativas, con una puntuación con mayor frecuencia de 4. Por su parte, el Centro 3 obtiene la mayor puntuación en las variables Relaciones compañeros, Motivación, Alternativas educativas, Recursos y Actividades, también con una puntuación con mayor frecuencia de 4. Por último, el Centro 4 obtiene la mayor puntuación en las variables Relaciones compañeros, Competencias sociales, Recursos y Proyectos, con una puntuación con mayor frecuencia de 3.

Pueden observarse con más detalle los gráficos de frecuencias completos para cada variable en el Anexo 11.

d. Grupos de discusión

En tercer y último lugar, se detallan los resultados obtenidos a partir de los grupos de discusión con los tutores y tutoras de cada grupo y con los y las profesionales del Departamento de Orientación de cada centro, que han permitido articular siete categorías:

la cohesión grupal y la vinculación con los profesionales del proyecto Transit, las competencias personales y sociales trabajadas durante las sesiones, la motivación para continuar con la formación académica, las actividades y salidas realizadas en el contexto del proyecto, el conocimiento de alternativas educativas, las cuestiones organizativas del proyecto y la valoración personal del mismo.

Más en concreto, de un total de 17.183 caracteres analizados, correspondientes a los tres grupos de discusión realizados, 5143 y 4808 corresponden a las categorías “cohesión grupal” y “motivación” respectivamente, suponiendo un 29,9% y un 28% del total. Además, 3283 (un 19,1%) corresponden a la subcategoría “mejora de la cohesión”, 2483 (un 14,5%) a “mejora de competencias”, 1975 (un 11,5%) a “utilidad” y 1860 (un 10,8%) a “vinculación con los profesionales” (ver tablas de caracteres y porcentajes en Anexo 12).

¿Cómo se ha visto mejorada la cohesión grupal y qué vinculación existe entre los usuarios y usuarias y los profesionales de Transit?

Son dos los aspectos que más se repiten entre lo comentado por el profesorado en cuanto al clima relacional del proyecto, por un lado, la mejora de la cohesión grupal y por otro lado, la vinculación con los profesionales del proyecto Transit.

En cuanto a la mejora de la cohesión grupal, el profesorado coincide en que las actividades de Transit ayudan a mejorar el funcionamiento de grupo, la relación y la conexión entre los compañeros y compañeras. Se observa un cambio positivo en la dinámica de los grupos, en aquellos en los que inicialmente había fragmentación, luego se generó una mayor cohesión grupal:

“Yo la experiencia que tengo con vosotros es que al grupo le ayuda muchísimo, muchísimo” (T3); “Como yo no estoy presente durante las sesiones no puedo opinar mucho, pero la visión desde fuera de todos estos años es que en este aspecto de funcionamiento de grupo se nota mucha mejoría” (O1); “(...) creíamos que se iban a dividir cada uno con su grupo de clase y, sin embargo, los grupos fueron mixtos y había buena conexión entre ellos” (T5); “Había más subgrupos aislados unos de otros, y ahora se va notando que hay más conexión” (T5).

Aunque en un caso se menciona que aún no se ha alcanzado una cohesión plena entre los alumnos y alumnas, se reconocen el esfuerzo del proyecto por mejorar la interacción entre ellos y ellas:

“Aunque sí que se llevan mejor y hay mejoras en cuanto al clima grupal, no hay todavía una cohesión real entre ellos (...) pero sí que creo que Transit intenta incidir en este aspecto” (T2).

Por otro lado, desde los centros educativos coinciden en resaltar la importancia del vínculo afectivo entre los estudiantes y los profesionales del proyecto Transit, así como la necesidad de continuar brindando apoyo y acompañamiento personalizado incluso después de que finalice cada edición del proyecto:

“Además no solo la vinculación entre ellos, sino también su relación con vosotros, la empatía, el cariño... que cuando llegabais algunos os abrazaban, estaban deseando que llegaseis...” (T3); “Yo lo que diría sobre todo es seguir potenciando lo de una vez que acaben el proyecto aquí en el centro, que sigan teniendo alternativas de ocio sano y que sigan con vosotros todo lo que podáis, porque les viene muy bien” (T4); “Estos lo que necesitan es acompañamiento más personalizado de alguien, y yo me desvinculo relativamente cuando terminan aquí, entonces muchos no consiguen tener un referente si no es por vosotros” (O1); “Ellos ya de primeras cuadraron bien con vosotros y el vínculo funciona bien” (T5).

¿Cómo se han visto mejoradas las competencias personales y sociales de los y las jóvenes?

Según la mayoría de los docentes, las actividades realizadas en el proyecto Transit son muy útiles para fomentar la participación, la autoexpresión y el desarrollo de habilidades sociales y emocionales en los y las estudiantes. Se destaca que estas actividades ayudan a superar la falta de autoestima y la desconexión percibida por algunos alumnos y alunas respecto del sistema educativo. Además, se reconoce que las actividades permiten que los y las estudiantes se expresen libremente y se sientan cómodos para participar en discusiones y expresar sus opiniones:

“Les cuesta mucho opinar e interesarse y centrarse en algo. Entonces lógicamente las actividades que realizáis favorecen, favorecen mucho” (T3); “Les cuesta muchísimo opinar y hablar en público, así que yo creo que les viene muy bien” (T5); “Tienen una falta de autoestima enorme, yo creo que tienen miedo de dar su opinión porque no se sienten capaces, por la desconexión del sistema que tienen, así que yo creo por actividades que habéis hecho que por lo menos intentan debatir y dar su opinión... y eso está muy bien” (T2).

¿Se ha visto mejorada la motivación de los y las jóvenes?

En cuanto a la motivación, los y las docentes están de acuerdo en que sí que existe un aumento de la motivación en los y las jóvenes, y además señalan logros específicos que lo demuestran.

Transit contribuye significativamente a generar un vínculo entre los y las estudiantes y el sistema educativo, así como a mantener, en la medida de lo posible, su motivación y participación activa. La variedad de actividades y la metodología activa y participativa de los mismos resultan atractivas y motivadoras:

“Transit apoya ese, no granito, sino roca suficiente para que al menos se cree cierto vínculo entre ellos y se vinculen con el sistema” (O1); “Yo sí que creo que les ayuda mucho el proyecto, los lunes están más animados porque saben que venís (...) Ya sabéis que a veces faltan y con vosotros suelen venir mucho”(T6); “Además como son talleres activos en los que pueden participar y dar sus puntos de vista, sienten que todas las opiniones son válidas y que se les escucha, creo que les motiva mucho” (T5).

Por otro lado, los profesionales de los centros educativos señalan diferentes logros relacionados con la motivación, como superar el curso o asistir a clase:

“Yo la motivación puedo explicarla a nivel objetivo, la mitad del grupo del año pasado habían repetido o ese curso o cursos anteriores alguna vez, y la mayoría aprobaron el curso” (T3); “Por lo que sé, un alumno que es totalmente absentista a lo único que viene es a vuestras sesiones” (O1); “Una de las alumnas que tenéis este año era un caso claro de abandono el curso pasado, con protocolo de absentismo abierto y todo, y este año desde que empezasteis con ella cambió muchísimo de actitud, puede estar afectando también la situación familiar pero es que ahora no falta casi nunca” (O2); “Las ausencias a clase son la mejor muestra de motivación, no vienen, así que motivación poca, y si vienen, vienen a lo vuestro” (T1); “Yo creo que algo mejor sí que están, al principio no venían casi nunca y ahora siguen faltando pero mucho menos” (T2).

¿Qué actividades y salidas se han realizado en el contexto del proyecto Transit y cuál es su utilidad?

Se organizó la información obtenida en tres subcategorías: temáticas abordadas, utilidad de las actividades y salidas realizadas y tipología de las mismas.

En primer lugar, en cuanto a las temáticas abordadas, el profesorado coincide en que los temas que se abordan son muy adecuados a las necesidades de los y las jóvenes en el momento vital en el que se encuentran. Destacan temáticas como el consumo de sustancias, la sexualidad, la imagen personal... y sugieren que sería interesante trabajar cuestiones como el machismo, el racismo y la dependencia al móvil:

“Yo me acuerdo de que hablasteis de drogas, de sexo, de imagen personal... tocasteis un poco todos los temas (...) por daros alguna idea, el tema del móvil y de la dependencia al móvil” (T6); “Pero creo que es muy importante que

trabajen más temas de racismo, machismo, sexualidad... porque a veces les escucho unos comentarios que...” (T2).

Además, en cuanto a la modalidad de las sesiones, destacan la metodología activa y participativa:

“Hay temas en los que necesitan trabajar mucho y vuestras actividades son una manera de trabajar esos temas pero de manera más indirecta y con propuestas que les permiten participar y opinar sin sentirse juzgados” (T2).

En segundo lugar, se destaca la importancia de proporcionar a los y las estudiantes experiencias fuera del entorno escolar que les permitan aprender, relacionarse y conocer recursos en comunidad:

“Eso es vital, darles algo de fuera, que conozcan una serie de actividades que luego puedan hacer de normal. Yo sigo en contacto con algunos de otros años y sé que siguen yendo y haciendo cosas que iniciaron en Transit y ¡ostras!, que en su tiempo libre, después de terminar, sigan yendo a cosas... Eso es un gran logro, con lo desconectados que estaban...” (T4); “Yo siempre soy voluntaria para acompañar a los alumnos en las salidas, creo que se aprende mucho fuera, más que en clase incluso” (T3); “Además esto responde a una necesidad específica del centro, porque deberíamos ser nosotros los que acerquen a estos chavales, a los que les cuesta tanto salir del entorno del propio barrio, a los recursos que hay, pero muchas veces por limitaciones no podemos hacerlo y este es otro de los puntos fuertes de Transit” (O1).

Por último, en cuanto a la tipología de actividades realizadas, el profesorado está de acuerdo en que aquellas que más les gustan a los y las jóvenes son las lúdicas:

“La de la cocina fue genial, esa les encantó” (T5); “Y cuando los talleres en el otro lado igual, no querían marchar de allí (...) y la de Parqueastur, fuera del horario escolar, al día siguiente nos lo contaron muy animados” (T6).

¿Ha ayudado el proyecto Transit a la mejora del conocimiento de alternativas educativas?

El profesorado considera que el proyecto Transit ayuda a proporcionar a los estudiantes una perspectiva más amplia sobre alternativas educativas y profesionales, a través de diferentes salidas y actividades:

“Muchas veces no tenemos ni los recursos ni el tiempo suficiente para ofrecerles esta perspectiva y vosotros les podéis ayudar a considerar opciones que a lo mejor no habrían contemplado de otra manera” (T4); “En mi grupo hay dos que les viene muy bien lo de conocer al azafato de vuelo para aclararse un poco” (T5); “La visita al Suances está muy bien también” (O1); “Y también lo del CIFP del Deporte está muy bien” (T6); “Es que claro, si

además vosotros nos cubrís alguna salida de las que no podemos organizar nosotros, está fenomenal (O2).

¿Cuáles son las principales cuestiones organizativas de éxito del proyecto?

De la información obtenida en los grupos con el profesorado, en concreto aportada por los orientadores de los centros, se destacan dos condiciones organizativas de éxito del proyecto relacionadas con la temporalización y con los grupos participantes.

En cuanto a la temporalización, en uno de los centros se reconoce que el modelo quincenal (una sesión cada quince días) funciona mejor que el semanal, utilizado en ediciones anteriores, porque ayuda a que los y las estudiantes no se desvinculen totalmente de las actividades de tutoría del centro:

“El modelo de una semana sí y otra no funciona muy bien, yo creo que lo vamos a mantener así de cara al año que viene, así no se sienten apartados del PAT del centro, ya que es algo que tienen la totalidad de los alumnos” (O2).

En cuanto a los grupos que participan en el proyecto, es el Departamento de Orientación el que los decide, y, en este sentido, desde uno de los centros creen que sería buena idea darle más continuidad al proyecto con los mismos grupos:

“Igual otra cosa que tenemos que pensar es que la actuación aquí fuese más tiempo que solo un año, igual probar por ejemplo en tercero y seguir en cuarto al año siguiente (...) eso les ayudaría a vincularse mucho más fuerte con el proyecto y todo el trabajo iba a tener mejores resultados, porque a veces un año solo es insuficiente” (O1).

¿Cuál es la valoración personal de los docentes acerca del proyecto Transit?

La valoración personal por parte del profesorado es, en general, positiva. Consideran que el proyecto debe continuar porque se obtienen buenos resultados con los y las jóvenes:

“Así que muy bien, muy bien y por muchos años más que estéis, de verdad” (T4); “Yo estoy encantada, que siga el proyecto porque funciona muy bien” (T6); “Yo creo que no se me ocurre nada que mejorar, estamos encantadas” (T5); “Ojalá tuvieseis más tiempo con ellos porque es un trabajo muy valioso” (T1).

e. Entrevista

Se detalla a continuación la información obtenida en la entrevista realizada con la psicóloga de la asociación, responsable de los encuentros con las familias de los usuarios y usuarias del proyecto. Son tres las categorías a través de las cuales se ha articulado dicha información: la temporalización de los encuentros, lo que se trabaja en los mismos y los resultados obtenidos.

¿Cómo surge esta línea de actividad y que pronóstico tiene? ¿Cuál es su temporalización?

En cuanto a la temporalización de los encuentros, se ha organizado la información a través de la siguiente línea temporal: surgimiento de esta línea de actuación, fase intermedia, actualidad y futuro.

Los encuentros o sesiones con las familias surgen dentro del proyecto Transit, en concreto durante la situación de crisis sanitaria provocada por la COVID-19. En este sentido, desde el proyecto, conocedores de las situaciones individuales de los usuarios y usuarias, se detectó la necesidad de mantener el contacto tanto con los y las jóvenes como con sus familias, por lo que se les ofreció apoyo psicológico por vía online y telefónica:

“Durante la pandemia, les ofrecimos la posibilidad de mantener el contacto con nosotros para que pudiesen recibir apoyo psicológico online y telefónico, en el caso de necesitarlo” (R1E).

Tras el éxito de estos contactos, ya que fueron varias familias y jóvenes los que mantuvieron esta actividad, se inició durante el curso 2022-2023 un proyecto piloto, financiando por otro proyecto, en el que se ofrecía este servicio a diferentes familias:

“Esta actividad funcionó porque fueron varias las familias y jóvenes que mantuvieron este tipo de contacto y recibieron apoyo psicológico, por lo que el curso pasado hubo un pilotaje en el que se ofrecía este servicio no solo a familias Transit” (R1E).

De nuevo, tras el éxito en el proyecto piloto, se inició durante el actual curso 2023-2024 este servicio, destinado únicamente a familias de usuarios y usuarias del proyecto derivadas desde los Departamentos de Orientación de los centros educativos. En concreto, se establecieron los máximos de 15 familias por curso escolar, con un máximo de 12 encuentros con cada familia:

“Nos dimos cuenta de que funcionaba y de que producía buenos resultados, ya que los jóvenes detectaban que era positivo que hablásemos con sus familias, porque se mostraban más comprensivas, los animaban más, les permitían participar en ciertas actividades [...] Así que este año fue cuando se inició por primera vez esta actividad únicamente con familias de jóvenes pertenecientes al proyecto derivadas de Orientación [...] En principio, la idea es realizar un máximo de 12 sesiones por familia, alcanzando un máximo de 15 familias por curso escolar”(R1E).

En cuanto al pronóstico de esta línea de actividad, la psicóloga responsable del proyecto sugiere considerar este servicio entendido a largo plazo, enfocándose en objetivos a largo plazo y promoviendo cambios graduales en la percepción de las familias por parte del centro educativo, adoptando una actitud más flexible:

“Se pretende mantener esta actividad, pero recalcando la importancia de que las familias y los jóvenes tengan contacto con nosotros y puedan recibir la ayuda o la orientación que necesiten en cada momento, y siempre sin presionar a las familias para que los cambios se produzcan rápidamente, porque así no funciona [...] Sería interesante plantear este servicio como un servicio a largo plazo y hacérselo entender así al Departamento de Orientación” (R1E).

¿Cuál es el contenido de los encuentros con las familias? ¿Cuál es su objetivo y qué competencias se trabajan en ellos?

La psicóloga narra el objetivo de los encuentros con las familias y las competencias que se trabajan en los mismos.

El objetivo de las reuniones con las familias es mejorar sus habilidades parentales para apoyar y motivar a sus hijos e hijas en sus metas educativas, fomentando su permanencia en el sistema escolar. Dado que muchas familias enfrentan circunstancias difíciles, se busca cambiar las dinámicas familiares para incentivar a los hijos e hijas de manera positiva, resaltando lo positivo y fomentando estrategias de apoyo:

“El objetivo de los encuentros con las familias es ayudarlas a mejorar sus funciones como madres y padres y para motivar y ayudar a sus hijos a lograr sus metas, y en la medida de lo posible, mantenerse dentro del sistema educativo [...] Muchas familias presentan situaciones personales complicadas e hijos marcados por los centros y por el sistema de forma negativa, y por ello ponen en marcha estrategias de control, de desánimo... y Transit intenta cambiar esa filosofía de las familias, ayudarles a verla parte positiva de sus hijos” (R1E).

Las principales competencias trabajadas en los encuentros familiares son la comunicación, la resolución de conflictos, las formas sanas de relación entre padres y madres e hijos e hijas, el establecimiento de límites, el apoyo y acompañamiento emocional, etc.:

“Trabajamos la comunicación, estrategias de resolución de conflictos, las formas sanas de relación entre padres e hijos, los límites, el apoyo emocional” (R1E).

¿Qué resultados se han obtenido de estos encuentros?

Lo narrado por la responsable del proyecto Transit permite establecer dos subcategorías, los logros obtenidos y las dificultades encontradas.

En cuanto a los logros obtenidos, la psicóloga indica que las familias suelen alcanzar los objetivos establecidos en los primeros encuentros y mejorar sus competencias parentales:

“Sesión tras sesión, se va puntuando si las mejoras están ocurriendo o no, y las familias que continúan con las sesiones suelen mejorar en los objetivos planteados” (R1E).

También señala que es positivo que las familias perciban a Transit como parte del sistema educativo formal, ya que son derivados desde la escuela, porque así reciben opiniones positivas de sus hijos e hijas, en contraste con las recibidas usualmente por el centro:

“Al derivar a las familias desde el centro estos reciben una visión de sus hijos positiva en comparación con las opiniones del propio centro [...] Una madre me dijo una vez que había sido la primera persona en hablarle bien de su hijo” (R1E).

Por último, la principal dificultad encontrada es la alta tasa de deserción de familias después de las primeras sesiones, que puede deberse a la presión ejercida por la psicóloga responsable de Transit, influenciada por el Departamento de Orientación, lo que puede hacer que las familias se sientan incómodas y decidan abandonar el proceso:

“La principal dificultad encontrada es que muchas de la familias que inician los encuentros con una primera o segunda sesión, no continúan en sesiones próximas [...] Ahí reconozco yo mi culpa, como tenemos la presión de Orientación, yo creo que ejercemos demasiada presión en las primeras sesiones y se agobian y no vuelven más” (R1E).

Además, los cambios requeridos son lentos y difíciles, y muchas veces las familias carecen de los recursos necesarios o enfrentan circunstancias personales, sociales o económicas que dificultan su compromiso con el proceso de cambio:

“Los cambios que se les piden a las familias son cambios difíciles, para los que muchas veces no presentan recursos o tienen circunstancias difíciles que no les permiten centrarse en los cambios propuestos” (R1E).

7. Metaevaluación

Por último, se expone a continuación lo obtenido tras la exposición de los resultados de la evaluación del proyecto Transit a los profesionales de la asociación *Ye Too Ponese* responsables del proyecto, a modo de metaevaluación. La metaevaluación, según (Díaz, 2001) es el proceso de evaluación de la calidad y el impacto de las evaluaciones mismas. Consiste en comprender e interpretar la evaluación, con el objetivo de comprender su ética, así como sus resultados, para analizarla como un proceso social complejo.

En concreto, la presente metaevaluación se organiza en dos partes. Una primera parte de metaevaluación del proceso evaluativo, que implica el análisis e interpretación de los elementos que conforman la evaluación, a partir de una lista de elementos elaborada para este fin, que incluye: objetivos de la evaluación, participantes y muestreo y técnicas de recogida y de análisis de la información; y una segunda parte de metaevaluación de los resultados obtenidos, en la que se hace hincapié en las impresiones de los responsables del proyecto acerca de los resultados obtenidos en la evaluación.

7.1. Metaevaluación del proceso evaluativo

Objetivos de la evaluación

Los objetivos específicos establecidos responden al objetivo general y están alineados con la misión de la investigación, que es conocer el impacto del proyecto Transit. Además, se encuentran claramente definidos y son fáciles de entender.

Participantes y muestreo

La muestra está compuesta por las personas que más se han beneficiado del proyecto y que han conseguido desarrollar una relación colaboradora con el mismo, por lo que la representatividad de la muestra puede verse afectada. Además, el muestreo no es el óptimo y no permite la generalización al resto de la población, ya que se ha utilizado un muestreo accidental debido a que la población diana es un colectivo de alumnos en situación vital complicada, con faltas de asistencia y de participación. Aun así, se ha optado por recoger diferentes perspectivas, incluyendo alumnado de ediciones anteriores y de la edición actual, de diferentes centros, y profesorado, con el conocimiento y la experiencia necesarias para proporcionar información relevante acerca del proyecto, y comprometidos con el proceso de evaluación. Por último, en cuanto a la neutralidad de los participantes, es interesante añadir que la construcción de relaciones colaboradoras es parte de la idiosincrasia del proyecto, por lo que no se puede asumir imparcialidad por parte de los participantes y, para la asociación, es importante que así sea.

Técnicas de recogida y de análisis de la información

Las técnicas de recogida de la información son apropiadas para responder a los objetivos de la evaluación teniendo en cuenta el contexto en el que se desarrolla el proyecto. Los instrumentos utilizados han sido elaborados durante el proceso evaluativo y carecen de validez científica comprobada previamente, pero se necesitaba que fuesen instrumentos muy específicos que midiesen, principalmente, cuestiones subjetivas. Para contrarrestar este aspecto, se han utilizado diferentes técnicas que han permitido recoger las impresiones, percepciones y opiniones de los participantes de diferentes maneras, y se ha

abogado por mantener la consistencia durante la recogida de información, creando previamente ambientes apropiados para la aplicación de las diferentes técnicas.

En cuanto a los análisis realizados, estos abordan la profundidad necesaria para comprender los resultados obtenidos y se han utilizado métodos analíticos rigurosos para la interpretación, identificando y explorando tendencias y patrones a partir de los datos recopilados. Además, los resultados se presentan de forma clara y coherente, recurriendo al uso de tablas o gráficos cuando es preciso. Por último, en cuanto a la imparcialidad en los análisis, al ser realizados por una persona vinculada al proyecto, se pueden destacar puntos fuertes, como un mejor entendimiento del mismo. Esto permite la elaboración de instrumentos más precisos y una interpretación de los resultados más cercana a la realidad del proyecto; y puntos débiles, como la existencia de algún sesgo a la hora de dicha interpretación.

7.2. Metaevaluación de resultados

En cuanto a los resultados del análisis documental, la asociación destacó la importancia del contexto local para el éxito de muchas líneas de actuación del proyecto. Comentaron que actividades como las salidas, la participación en proyectos locales y los intercambios europeos dependen de recursos materiales y personales de la entidad, de la disponibilidad de proyectos y de la existencia de buena coordinación con las personas que gestionan dichos proyectos. Subrayaron que los resultados del análisis documental de cada edición reflejan las circunstancias y el contexto específico de cada momento temporal y facilitan una evaluación precisa del empleo de los recursos a lo largo de los años, lo que permite realizar un balance exhaustivo y fundamentado sobre la eficacia de las inversiones realizadas en el proyecto.

Por otro lado, los responsables del proyecto inicialmente esperaban tener menos capacidad de convocatoria para el grupo focal y pensaban que los participantes tendrían una percepción más baja sobre el impacto del proyecto en sus competencias y en sus vidas. Sin embargo, los resultados sorprendieron positivamente. La asociación valoró especialmente la retroalimentación positiva sobre las salidas fuera del horario lectivo, reconociendo que, aunque son actividades difíciles de organizar y a veces poco gratificantes por la baja participación, resultan altamente significativas para el alumnado participante. Esta valoración por parte de los responsables del proyecto valida su decisión de continuar con dichas actividades a pesar de los desafíos logísticos.

En cuanto a los resultados de los cuestionarios, la asociación prestó especial atención a las diferencias entre centros educativos. Por ejemplo, mientras que en el Centro 1 los resultados no les resultaron especialmente sorprendentes, ya que la mitad de la muestra se encuentra realizando una actividad fuera del horario lectivo con una participación y continuidad a destacar, sí les sorprendieron los de los centros restantes. El Centro 4 es un centro al que, en esta edición, el proyecto Transit ha destinado mucho tiempo y recursos

y los resultados parecen no corresponder a dicha dedicación. En este sentido, los responsables creen que la forma de recoger los resultados pudo afectar a su interpretación, ya que se recogieron como una muestra conjunta, cuando se trata de dos grupos que siempre trabajan por separado y entre los que hay diferencias significativas en cuestiones de participación y actitud hacia el proyecto. Ocurre lo contrario, sin embargo, con los Centros 2 y 3, que sorprendieron por su optimismo, ya que los resultados son buenos en comparación con las expectativas de los responsables, que creen que puede deberse a la diferencia entre principios de curso y el momento actual. Por último, la asociación destaca la importancia de considerar que estos resultados pertenecen a una evaluación intermedia y que esta edición no ha terminado todavía, por lo que todavía tienen tiempo para trabajar aquellos aspectos con los que el alumnado no se encuentra tan cómodo.

Con respecto a los grupos de discusión, los responsables del proyecto son conscientes de que la muestra representa a la parte colaboradora de la población, que da una visión muy positiva del proyecto, achacando muchos cambios directamente a este; pero que existe otra parte no representada en la muestra con la que no se consigue establecer una buena relación, y que refleja los puntos débiles del proyecto. Desde la asociación, creen que reconocer este aspecto es algo crucial, ya que pone de relieve la necesidad de abordar estas brechas en futuras ediciones.

Respecto a la entrevista, la asociación admite que es una línea de actuación difícil de analizar debido a las características de las familias usuarias. Sugirieron que, para obtener resultados más realistas en futuras evaluaciones, sería recomendable realizar entrevistas con las propias familias, que permitan captar una imagen más completa y precisa del impacto del proyecto. Sin embargo, se muestran satisfechos con los resultados obtenidos de esta línea de actuación del proyecto, que se encuentra todavía en un punto muy inicial y que, de momento, está dando buenos resultados con las familias que colaboran.

A modo de resumen, los responsables del proyecto tenían expectativas claras y realistas sobre los resultados esperados y, aunque hubo desviaciones entre lo esperado y lo logrado, estas fueron en su mayoría positivas. La asociación considera los resultados un éxito en términos de impacto, eficacia y relevancia, mostrando satisfacción con el trabajo realizado hasta ahora. Reconocen desafíos como la falta de recursos y de motivación en muchas ocasiones, pero también identifican importantes aprendizajes que influirán en las perspectivas futuras del proyecto, como la necesidad de continuar pidiendo subvenciones que les doten de recursos económicos para realizar más actividades e incluir el proceso evaluativo como parte del proyecto para todas las ediciones, ya que se observó que involucrar a los participantes de esta manera enriquece mucho el proyecto.

En conclusión, la asociación destaca que la evaluación realizada no solo ha proporcionado una visión exhaustiva del desempeño y los logros del proyecto, sino que también ha validado su utilidad y pertinencia ante la Concejalía de Educación de Avilés, demandante de dicha evaluación. La retroalimentación obtenida ha permitido a los responsables

identificar áreas de mejora y fortalecer los aspectos exitosos del proyecto. Esta evaluación ha sido esencial para demostrar la relevancia y el impacto positivo del proyecto en la comunidad, buscando asegurar la continuidad de la financiación y el apoyo necesario para seguir desarrollando y mejorando el proyecto.

Finalmente, la asociación expresó su agradecimiento a la persona encargada de realizar la evaluación, en concreto, la autora del presente Trabajo Fin de Máster. Reconocen que, debido a la escasez de tiempo y recursos humanos, una evaluación realizada internamente habría resultado más simplificada, con análisis menos detallados y, en consecuencia, resultados y conclusiones menos exhaustivas. La asociación valora enormemente el compromiso y la dedicación demostrados, los cuales han sido fundamentales para proporcionar una visión integral y precisa que contribuirá significativamente a las perspectivas de futuro del proyecto Transit en el municipio de Avilés.

8. Conclusiones

El objetivo general del presente Trabajo Fin de Máster era, como se indicó al comienzo del mismo, realizar una evaluación del proyecto “Transit: proyecto para la reducción del abandono escolar”, para conocer su impacto. Al tratarse de un proyecto educativo, es pertinente, además de redactar las conclusiones obtenidas de los resultados de la evaluación, indicar una serie de recomendaciones para futuras ediciones del proyecto.

En primer lugar y en relación con los objetivos específicos 1, 2 y 3, destinados a conocer si el proyecto Transit ha contribuido y contribuye a promover las relaciones y la cohesión grupal, las competencias sociales y personales y la reinserción formativa entre los usuarios y usuarias, podemos dar por válidas las tres hipótesis establecidas, que enunciaban que, efectivamente, el proyecto contribuye a dichos aspectos. Como hemos visto, el análisis documental destaca las sesiones individuales, las salidas lúdicas en horario no lectivo y el apoyo psicológico y el acompañamiento como puntos fuertes del proyecto. Además, según la retroalimentación ofrecida por los y las jóvenes de ediciones anteriores, así como los profesionales de los centros educativos que han tenido contacto con el proyecto en diferentes momentos, se destaca la mejoría de la cohesión grupal, la mejora en las relaciones individuales, la creación de vínculos sanos y la conexión con los responsables del proyecto, etc. y la mejoría de competencias personales y sociales, como la autoconfianza, la autoestima, la expresión, las habilidades sociales y la disposición a relacionarse con los demás... Asimismo, los participantes coinciden al valorar positivamente las actividades extracurriculares, como los intercambios europeos, los proyectos locales y las salidas lúdicas y deportivas. También se ha detectado una mejora en la motivación y en el conocimiento de alternativas educativas del alumnado. Por otro lado, en cuanto a lo recolectado en los cuestionarios cumplimentados por jóvenes de la edición actual, se encuentra un nivel medio de satisfacción con el proyecto.

Sin embargo, atendiendo a lo comentado en la metaevaluación, esto puede deberse a tratarse de una evaluación intermedia, ya que esta edición aun no ha finalizado. Aunque en este caso las diferencias por género no resultan relevantes, dado que se observó que dichas diferencias eran muy sutiles, sí se considera importante analizar las diferencias por centro educativo, ya que se puede considerar al grupo-clase como unidad a la hora de establecer las próximas actuaciones para la edición actual. En este sentido, el Centro 1 obtuvo las mejores puntuaciones en la mayoría de las variables, seguido del Centro 3, por lo que sería recomendable estudiar por qué en los centros restantes hay actividades que no están funcionando y si esto depende del contexto del Centro o del alumnado participante, así como reforzar dichas actuaciones o preguntar directamente al alumnado por sus percepciones y por alternativas que crean que pueden funcionar mejor.

Para optimizar el impacto del proyecto Transit, se recomienda fortalecer las sesiones grupales con enfoques activos y participativos, valorar y diversificar las actuaciones extracurriculares para aumentar la motivación del alumnado y establecer un proceso continuo de retroalimentación para adaptar el proyecto a las necesidades y preferencias de los participantes, promoviendo así una mayor participación y compromiso.

Por otro lado, también se puede validar la cuarta hipótesis, referida al cuarto objetivo, que enunciaba que el proyecto Transit contribuye a promover las competencias educativas de las familias de los usuarios y usuarias del proyecto. Más en concreto, aquellas familias que continúan tras los primeros encuentros consiguen alcanzar los objetivos propuestos. Sin embargo, como se ha visto, se ha encontrado una alta tasa de deserción debida o bien a la idiosincrasia de cada familia o bien a la presión percibida por las mismas. En este sentido, sería recomendable plantear esta línea de actuación como una acción más a largo plazo, de acompañamiento y apoyo a las familias, entendiendo que los cambios por los que han de pasar deben darse de manera lenta pero continuada en el tiempo.

Además, un aspecto que se relaciona con los cuatro objetivos específicos de la evaluación porque incide en todos ellos, es la coordinación con los centros educativos, que constituye un aspecto esencial para que el proyecto funcione, ya que es el centro el que propone a los grupos y, además, en función de la participación de los y las profesionales de los centros, se detectan diferencias por parte de la responsable del proyecto en la actitud del alumnado hacia el proyecto. En este sentido, se encuentra que la valoración personal de los docentes sobre Transit fue mayormente positiva, destacando su eficacia y deseando su continuidad.

En conclusión, se evidencia que Transit aborda varios de los aspectos incluidos en la fundamentación teórica del presente Trabajo Fin de Máster, lo que promueve una mejora de varios de los factores asociados al abandono escolar, como la motivación, las relaciones dentro del entorno escolar y las dinámicas familiares, entre otros. Por todo esto, podemos afirmar que Transit cumple satisfactoriamente su objetivo principal de reducción del abandono escolar.

9. Limitaciones

Se recogen a continuación algunas limitaciones a las que se enfrenta la presente investigación que es importante tener en cuenta para la correcta interpretación de los resultados.

En cuanto a la recogida de la información, una de las principales limitaciones es la ausencia de grabación de la conversación durante el grupo focal. Dicha decisión se basó en el respeto hacia los participantes y en la protección de su privacidad y confidencialidad. Aunque se les explicó la preservación del anonimato y que la grabación sería eliminada tras la transcripción, varios participantes expresaron su incomodidad e inseguridad respecto a ser grabados. Por ello, confiamos en que la toma de notas detalladas durante la sesión nos haya permitido capturar de manera precisa ideas expresadas por los y las participantes.

Además, respecto a las transcripciones que sí pudieron realizarse, a partir de las grabaciones de los grupos de discusión y la entrevista, es importante reconocer que solo recogen el discurso, omitiendo el entorno, el contexto y el lenguaje corporal, lo que puede limitar la comprensión completa de la comunicación.

Otra limitación relacionada con la recogida de datos es la utilización de un cuestionario no validado. Esta elección se fundamentó en la necesidad de recopilar información específica para la evaluación del proyecto Transit. Es por esta razón por lo que decidimos elaborar internamente un cuestionario que se alinea con los objetivos y las necesidades de nuestro proyecto. También la subjetividad del cuestionario puede ser entendida como una limitación, pero creemos en la importancia de dar voz a las opiniones de las personas participantes en el proyecto, aportando una evaluación más holística y significativa del impacto del mismo.

Por otro lado, en cuanto a los análisis cuantitativos realizados, es importante destacar que no se llevó a cabo un análisis exhaustivo de posibles inconsistencias en las respuestas de los y las participantes, sino que se realizaron los análisis descriptivos y de frecuencias sobre la totalidad de los datos obtenidos de la muestra completa, lo que puede tener un impacto negativo en la fiabilidad de los resultados, comprometiendo la precisión y la consistencia de los mismos. La decisión de no llevar a cabo dichos análisis se basó en consideraciones prácticas y de recursos. En primer lugar, es importante tener en cuenta que, al tratarse de un cuestionario no validado previamente, realizar un análisis de consistencia interna hubiera resultado una tarea ardua. Además, y dadas las limitaciones de tiempo, se optó por priorizar el análisis descriptivo y de frecuencias sobre la totalidad de los datos obtenidos de la muestra completa, pues se consideraba lo suficientemente robusta para los análisis realizados. Si bien reconocemos que un análisis detallado de la consistencia de las respuestas podría haber aportado mayor profundidad a los resultados, se tomó la decisión de centrar nuestros esfuerzos en otras áreas clave del estudio.

10. Referencias bibliográficas

- Allensworth, E. (2012). Want to Improve Teaching? Create Collaborative, Supportive Schools. *American educator*, 36(3), 30-31.
- Amer, J., Vives, M. y Pascual, B. (2020). Prevención del absentismo escolar en los centros educativos de secundaria: una aproximación al caso de las Baleares. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 75, 171-188.
<https://hdl.handle.net/11162/202470>
- Arredondo Quijada, R., y Vizcaíno Martínez, D. (2020). Fracaso escolar y abandono educativo temprano. Las escuelas de segunda oportunidad como alternativa. *Rumbos TS*, 23. <https://doi.org/10.51188/rrts.num23.423>
- Bayona-i-Carrasco, J., Domingo, A., y Menacho, T. (2020). Trayectorias migratorias y fracaso escolar de los alumnos inmigrados y descendientes de migrantes en Cataluña. *Revista Internacional de Sociología*, 78(1).
<https://doi.org/10.3989/ris.2020.78.1.18.107>
- Bayón-Calvo, S., Corrales-Herrero, H., y De Witte, K. (2020). Assessing regional performance against early school leaving in Spain. *International Journal of Educational Research*, 99. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.101515>
- Belver, J. L., y González, M. (2020). El papel del personal formador en el reenganche formativo-laboral. Programas de la Fundación Secretariado Gitano en Asturias. En J. L. San Fabián (Coord.). *Jóvenes resilientes en contextos socioeducativos adversos* (pp. 123-140). Editorial GRAÓ.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Ediciones Aljibe.
- Bryk, A. S., Sebring, P. B., Allensworth, E., Luppescu, S. y Easton J. Q. (2017). *Organizing Schools for Improvement. Lessons from Chicago*. The University of Chicago Press.
- Cabrera Rodríguez, F. A. (2007). Elaboración y evaluación de programas de educación para la ciudadanía, 59(2-3), 375-398.
- Calvo González, S., Gutiérrez Berciano, S., y Bayarri López, C. (2020). Rasgos comparativos de programas de reenganche formativo y sociolaboral en el ámbito no formal en Gijón (Asturias). *Educatio Siglo XXI*, 38(2), 67-86.
<http://dx.doi.org/10.6018/educatio.414701>
- Casas Anguita, J., Repullo Labrador, J. R., y Donado Campos, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento

- estadístico de los datos (I). *Atención Primaria*, 31(8), 527-538.
[https://doi.org/10.1016/S0212-6567\(03\)70728-8](https://doi.org/10.1016/S0212-6567(03)70728-8)
- Castro, L. y Pirelli, M. P. (2014). La importancia de evaluar los programas educativos. *Boletín del Instituto Nacional de Evaluación Educativa*.
- Conde Vélez, S., García Rodríguez, M. P., y Toscano Cruz, M. O. (2023). Riesgo de abandono escolar: ¿cómo influyen las características sociofamiliares percibidas por los estudiantes sobre sus actitudes y comportamiento en el aula? *Educación XXI*, 26(2), 267-298. <https://doi.org/10.5944/educxx1.33279>
- Constitución Española (1978). *Boletín Oficial del Estado*.
[https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/\(1\)/con](https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/(1)/con)
- Cruz Orozco, J. I. (2020). Absentismo escolar en España. Datos y reflexiones. *Contextos Educativos*, 26, 121-135. <https://doi.org/10.18172/con.4443>
- Cruz Orozco, J. I., García de Fez, S., y Grau Vidal, R. (2017). Adolescentes en situación de reiterado absentismo escolar. Un estudio a partir de las diligencias de investigación penal de la fiscalía de Valencia. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(4).
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56754639009>
- Curran, M. (2022). Between consensus and conflict: Schools and parents negotiating the Educational trajectories of students at risk of early school leaving. *Spanish Journal of Sociology*, 31(3). <https://doi.org/10.22325/fes/res.2022.119>
- da Silveira Donaduzzi, D. S., Colomé Beck, C. L., Heck Weiller, T., da Silva Fernandes, M. N. y Viero, V. (2015). Grupo focal y análisis de contenido en investigación cualitativa. *Index de Enfermería*, 24(1). <https://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962015000100016>
- Dall'Agnol, C. M., y Trench, M. H. (1999). Grupos focais como estratégia metodológica em pesquisas na enfermagem. *Revista gaúcha de enfermagem*, 20(1), 5-25. <http://hdl.handle.net/10183/23448>
- de Miguel Díaz, M., Pereira González, M., Pascual Díez, J., y Carrio Fernández, E. M. (2010). Evaluación de las Escuelas Taller, Casas de Oficios y Talleres de Empleo en Asturias (2001-2005). *Revista de Educación*, 35, 461-484.
<http://hdl.handle.net/11162/76447>
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: the discipline and practice of qualitative research. En N. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research (3ª ed)* (pp 1-32). Sage.
- Díaz, Luis Fernando (2001). La metaevaluación y su método. *Revista de Ciencias Sociales*, 93(2-3), 171-192. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15309314>

- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733228009>
- Escarbajal Frutos, A., Izquierdo Rus, T., y Abenza Pastor, B. (2019). El absentismo escolar en contextos vulnerables de exclusión. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(1), 121-139. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9147>
- Escarbajal Frutos, A., Navarro Barba, J., y López Barrancos, S. (2021). La Formación Profesional como alternativa al fracaso escolar. Posibilidades y límites. *International Journal of New Education*, 7. <https://doi.org/10.24310/IJNE4.1.2021.11443>
- Escudero Muñoz, J. M. (2016). El fracaso escolar, una forma de exclusión educativa. ¿Por qué ocurre, cómo se produce? En J. M. Escudero Muñoz (Ed.), *Inclusión y exclusión educativa: Realidades, miradas y propuestas* (pp 27-76). Nau Llibres.
- Faci Lucia, F. M. (2011). El abandono escolar prematuro en España. *Avances en supervisión educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación en España*, 14. <http://hdl.handle.net/11162/3350>
- Farreras, C. (13 de septiembre de 2023). España lidera la UE en abandono escolar pese a ser el país con más horas lectivas. *La Vanguardia*. <https://www.lavanguardia.com/vida/20230913/9222677/espana-lidera-ue-abandono-escolar-pese-pais-mas-horas-lectivas.html>
- Ferrández, R. (2008). Programas de Auditoría Institucional Universitaria. Comparación de la Propuesta Española con el Sistema Británico. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(1). <https://doi.org/10.15366/riee2008.1.1.011>
- Ferreira, M., Cardoso, A. P., Campos, S., Duarte, J., Guiné, R., y Pereira, A. (2022). Personal and academic variables as predictors of student dropout. *Revista de Enfermagem Referência*, 6(1). <https://doi.org/10.12707/RV21134>
- Forni, P., y De Grande, P. (2020). Triangulación y métodos mixtos en las ciencias sociales contemporáneas. *Revista Mexicana de Sociología*, 82(1), 159-189. <https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.2020.1.58064>
- Fundación Secretariado Gitano. (2006). *Guía para la actuación con la Comunidad Gitana en los Servicios Sanitarios*. Ministerio de Sanidad y Consumo.
- Fundación Secretariado Gitano. (2023). *Informe Anual 2022*. Fundación Secretariado Gitano.
- García Fronceda, A. (2017). *La relación de la escuela con las familias de etnia gitana* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Cantabria]. Repositorio de la Universidad de Cantabria. <http://hdl.handle.net/10902/12482>

- García i Balda, J. M. (2023). El absentismo escolar como factor de riesgo en la aparición de la conducta delictiva. *Avances en Supervisión Educativa*, 39. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i39.739>
- Garrido Yserte, R., Gallo-Rivera, M. T., y Martínez-Gautier, D. (2019). ¿Cuáles son y cómo operan los determinantes del fracaso escolar? Replanteando las políticas públicas para el caso de España y sus regiones. *Revista Internacional de Ciencias del Estado y do Gobierno*, 1(4), 509-540.
- Gobierno del Principado de Asturias (13 de julio de 2021). Asturias rebaja la tasa de abandono temprano por debajo del objetivo establecido por Europa. *Educastur*. <https://www.educastur.es/documents/34868/284411/2021-07-NP-asturias-rebaja-abandono-temprano.pdf/e8597db1-a609-9c27-3fb3-11fb1cc9aeae?t=1626182666692>
- Gobierno del Principado de Asturias. (2022). *Informes de Evaluación*, 28. Consejería de Educación. <https://www.educastur.es/documents/34868/39574/2022-10-eval-pub-informe-N28.pdf/54529841-0cab-9fb2-8c57-ed2d4dbf874b?t=1666339323922>
- Gomes Silva, M., Dumêt Fernandes, J., Calhau Rebouças, L., Santos Rodrigues, G. R., Alves Teixeira, G., y de Oliveira Silva, R. M. (2013). Publicações que utilizaram o grupo focal como técnica de pesquisa: o que elas nos ensinam? *Ciência, Cuidado e Saúde*, 12(2), 398-406. <https://doi.org/10.4025/ciencuidsaude.v12i2.9194>
- González Barea, E. M. y Rodríguez Entrena, M. J. (2021). Diseño curricular y desarrollo en el aula de programas de reenganche escolar. En M. T. González González y E. M. González Barea (Coords.), *Programas de reenganche educativo y/o formativo. Condiciones organizativas, currículum y evaluación* (pp. 73-90). Ediciones OCTAEDRO.
- González González, M. T. (2015). Los centros escolares y su contribución a paliar el desenganche y abandono escolar. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 19(3), 158-176. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/18871>
- González González, M. T. (2021). Procesos de desenganche de los estudiantes con su educación y programas de reenganche. Un marco para su investigación. En M. T. González González y E. M. González Barea (Coords.), *Programas de reenganche educativo y/o formativo. Condiciones organizativas, currículum y evaluación* (pp. 15-32). Ediciones OCTAEDRO.
- González González, M. T. y Cutanda López, M. T. (2021). Programas de reenganche escolar: condiciones organizativas para su desarrollo. En M. T. González González y E. M. González Barea (Coords.), *Programas de reenganche*

educativo y/o formativo. Condiciones organizativas, currículum y evaluación (pp. 53-72). Ediciones OCTAEDRO.

- González González, M. T. y San Fabián, J. L. (2018). Buenas Prácticas en Medidas y Programas para Jóvenes Desenganchados de lo Escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(2), 41-60.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160059003>
- González-González, M. T., y Cutanda-López, M. T. (2020). Programas de reenganche educativo y condiciones organizativas para su implementación: la importancia de la coordinación curricular. *Educatio Siglo XXI*, 38(2), 17-44.
<http://dx.doi.org/10.6018/educatio.410721>
- González-Rodríguez, D., Vieira, M. J. y Vidal, J. (2019). La percepción del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria sobre las variables que influyen en el Abandono Escolar Temprano. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 181-200. <https://doi.org/10.6018/rie.37.1.308651>
- Gutiérrez, S. (2020). Las escuelas taller de Gijón: una arquitectura organizativa al servicio de la inserción sociolaboral. En J. L. San Fabián (Coord.), *Jóvenes resilientes en contexto socioeducativos adversos* (pp. 107-122). Editorial GRAÓ.
- Instituto Nacional de Estadística. (10 mayo 2022). *Encuesta de Población Activa*.
<https://www.ine.es/>
- Jordi Sánchez, M., y Macías Gómez-Estern, B. (2014). La entrevista en profundidad como recurso pedagógico en los estudios de Trabajo Social y Educación Social. Potencialidades y retos para el aprendizaje teórico-práctico. *Revista de Investigación en Educación*, 12(1), 105-111.
<https://hdl.handle.net/20.500.12799/3269>
- Kind, L. (2004). Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. *Psicologia em Revista*, 10(15), 124-136.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 238, de 4 de octubre de 1990.
<https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>
- Ley Orgánica 1/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. *Boletín Oficial del Estado*, 278, de 21 de noviembre de 1995. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1995/11/20/9>
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 307, de 24 de diciembre de 2002.
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2002/12/23/10>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>

- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares. *Boletín Oficial del Estado*, 154, de 27 de junio de 1980. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1980/06/19/5>
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 159, de 5 de julio de 1985. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1985/07/03/8/con>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8/con>
- Lleó Cabrera, H. (2018). El absentismo escolar como predictor del abandono escolar temprano. *Revista de Intervención Psicosocioeducativa en la Desadaptación Social*, 11, 29-41. <http://hdl.handle.net/10553/97428>
- Llevot, N., y Bernad, O. (2016). La mediación gitana: herramienta performativa de las relaciones entre escuela y familia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 99-110. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.245581>
- López-Aguilar, D., Álvarez-Pérez, P. R., González-Ramos, J. A., y Garcés-Delgado, Y. (2023). El desarrollo de conductas resilientes en la lucha contra el abandono académico universitario. *Educación XXI*, 26(2), 91-116. <https://doi.org/10.5944/educxx1.35891>
- Macías, F., y Redondo, G. (2012). Pueblo gitano, género y educación: investigar para excluir o investigar para transformar. *International Journal of Sociology of Education*, 1(1), 71-92. <https://doi.org/10.4471/rise.2012.04>
- Mancila, I., Márquez García, M. J., Redón Pantoja, S., Angulo Rasco, J. F. (2022). Procesos de abandono escolar en España y Chile. La visión de los adolescentes más vulnerables. *Revista Complutense de Educación*, 35(1), 209-218. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.82974>
- Marqués Graells, P. (2000). *Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias, formación*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- McMillan, J. H., y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa. 5ª edición*. Pearson Educación.
- Mena Manrique, A. M., y Méndez Pineda, J. M. (2009). La técnica de grupo de discusión en la investigación cualitativa. Aportaciones para el análisis de los

- procesos de interacción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(3).
<https://doi.org/10.35362/rie4932094>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (29 enero 2024). *El abandono temprano de la educación y la formación en España se sitúa en el 13,6%, tres décimas menos que en 2022*.
<https://www.educacionyfp.gob.es/prensa/actualidad/2024/01/20240129-abandonoeducativo.html>
- Moles-López, E., Añaños, F. T., y Burgos Jiménez, R. J. (2022). Factores determinantes del fracaso escolar en España: un análisis socioeducativo de la producción del conocimiento. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 24(38).
<https://doi.org/10.9757/Rhela>
- Nieto Cano, J. M., Portela Pruaño, A., Torres Soto, A., y Rodríguez Entrena, M. J. (2018). Del abandono educativo temprano al reenganche formativo: un estudio narrativo con biogramas. *Educatio Siglo XXI*, 36(2), 93-114.
<http://dx.doi.org/10.6018/j/333041>
- Pérez Juste, R. (1995). Evaluación de programas educativos. En A. Medina Rivilla y L. M. Villar Angulo (Eds.), *Evaluación de Programas Educativos, Centros y Profesores* (pp. 73-106). Editorial Universitas.
- Pérez Juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 261-287. <https://revistas.um.es/rie/article/view/121001>
- Picazo-Gutiérrez, M., y Ruíz Bejarano, A. M. (2023). Factores de reenganche educativo en la trayectoria de cinco mujeres andaluzas. *Human Review*, 12.
<https://doi.org/10.37467/revhuman.v12.4705>
- Pope, C., y Mays, N. (2009). *Pesquisa qualitativa na atencao à saúde*. Artmed Editora.
- Ramírez Fernández, S., García Guzmán, A., y Sánchez Núñez, C. A. (2011). El éxito escolar. ¿Cómo pueden contribuir las familias del alumnado? Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos.
- Ribeiro Soares, F. R., Fernandes de Farias, B. R., y Macêdo Monteiro, A. R. (2019). Consumption of alcohol and drugs and school absenteeism. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 72(6). <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2018-0828>
- Rodríguez, G., Gil Flores, J., y García Jiménez, E. (1996). Tradición y enfoques en la investigación cualitativa. En G. Rodríguez Gómez, J. Gil Flores y E. García Jiménez (Eds.), *Metodología de la investigación cualitativa* (pp. 1-35). Ediciones Aljibe.
- Rojas Ruíz, G., Alemany Arrebola, I., y Ortiz Gómez, M. M. (2011). Influencia de los factores familiares en el abandono escolar temprano. Estudio de un contexto

- multicultural. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(3), 1377-1402. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293122852019>
- Salva-Mut, F., Nadal-Cavaller, J., y Melià Barceló, M. A. (2016). Itinerarios de éxito y rupturas en la educación de segunda oportunidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1405-1419. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77346456036>
- Suberviola, I., Navaridas Nalda, F., y González Marcos, A. (2024). Factores de influencia en la intención de abandono escolar temprano: perspectiva del estudiantado. *Educación XXI*, 27(1), 229-252. <https://doi.org/10.5944/educxx1.36980>
- Tarabini, A., Curran M., Montes A., y Parcerisa, L. (2018). Can educational engagement prevent Early School Leaving? Unpacking the school's effect on educational success. *Educational Studies*. <https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1446327>
- Tracy, S. J. (2021). Calidad cualitativa: ocho pilares para una investigación cualitativa de calidad. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2(2), 173-201. <https://doi.org/10.1177%2F1077800410383121>
- Vanistendael, S., Vilar, J., Pont, E. (2009). Reflexiones en torno a la resiliencia. Una conversación con Stefan Vanistendael. *Educación Social*, 43, 93-103.
- Vázquez Recio, R., Calvo-García, G., y López-Gil, M. (2022). El abandono escolar desde la interseccionalidad: el género marca diferencias. *Cadernos de Pesquisa*, 52. <https://doi.org/10.1590/198053148553>
- Ye Too Ponese. (s.f.a). *Quiénes somos*. <https://yetooponese.net/quienes-somos/>
- Ye Too Ponese. (s.f.b). *Proyecto Transit*. <https://yetooponese.net/transit/>

11. Anexos

Anexo 1

Guía de discusión para el grupo focal con los jóvenes de ediciones anteriores del proyecto Transit.

- Ediciones Transit en las que estuvieron presentes:
 - Centros educativos en los que formaron parte de Transit:
1. “Buen rollo” dentro del grupo (cohesión grupal y dinámica de relación de la clase).
 2. Competencias personales (autoconocimiento, autoestima, toma de decisiones, etc.) y sociales (comunicación, resolución de conflictos, etc.)
 3. Participación en actividades educativas, culturales, de ocio y tiempo libre, deportivas...
 4. Conocimiento de alternativas educativas.
 5. Motivación para continuar con la formación académica.
 6. Proyecto Transit: general

Anexo 2

Instrumento para el análisis de las Memorias del proyecto Transit

Edición:						
Dimensión	Indicador	Valoración				
		1	2	3	4	5
Tipología de actividades realizadas	1. Sesiones individuales					
	2. Sesiones grupales en periodo lectivo					
	3. Visitas a recursos y actividades fuera del centro en periodo lectivo					
	4. Intercambios juveniles europeos en periodo no lectivo					
	5. Salidas lúdicas y culturales en periodo no lectivo					
	6. Participación en proyectos locales y otros					
	7. Apoyo psicológico y acompañamiento					
Relación con los centros educativos	8. Coordinación con los centros educativos					

Los valores 1 – 5 corresponden a las siguientes etiquetas referidas al nivel de éxito de cada indicador: 1 – Escaso, 2 – Aceptable, 3 – Adecuado, 4 – Satisfactorio y 5 – Excelente.

Dimensión: Tipología de actividades realizadas
<p>Indicador 1: Sesiones individuales</p> <p>Este indicador hace referencia al número de sesiones individuales realizadas con los y las jóvenes del proyecto Transit.</p> <p>1- Se realizan entrevistas individuales con algunos usuarios del proyecto.</p> <p>2- Se realizan entrevistas individuales con menos de la mitad de los usuarios del</p>

proyecto.

- 3- Se realizan entrevistas individuales con la mitad de los usuarios del proyecto.
- 4- Se realizan entrevistas individuales con más de la mitad de los usuarios del proyecto.
- 5- Se realizan entrevistas individuales con la totalidad de los usuarios del proyecto.

Indicador 2: Sesiones grupales en periodo lectivo

Este indicador hace referencia a la cantidad de sesiones grupales realizadas por parte del proyecto Transit con cada grupo en periodo lectivo

- 1- Se realizó una media de menos de 8 sesiones por grupo.
- 2- Se realizó una media de 9 a 10 sesiones por grupo.
- 3- Se realizó una media de 11 a 12 sesiones por grupo.
- 4- Se realizó una media de 13 a 14 sesiones por grupo.
- 5- Se realizó una media de más de 17 sesiones por grupo.

Indicador 3: Visitas a recursos y actividades fuera del centro

Este indicador hace referencia a la cantidad de visitas y actividades realizadas fuera del centro por parte del proyecto Transit en periodo lectivo.

- 1- Se realizó al menos 1 salida.
- 2- Se realizaron 2 o 3 salidas.
- 3- Se realizaron 4 o 5 salidas.
- 4- Se realizaron 6 o 7 salidas.
- 5- Se realizaron 8 o más salidas.

Indicador 4: Intercambios juveniles europeos en periodo no lectivo

Este indicador hace referencia a la cantidad de intercambios europeos en los que participan jóvenes pertenecientes al proyecto Transit.

- 1- No se realizaron intercambios europeos.
- 2- Se gestionaron menos de 5 intercambios europeos de jóvenes Transit.
- 3- Se gestionaron entre 5 y 10 intercambios europeos de jóvenes Transit.
- 4- Se gestionaron entre 10 y 15 intercambios europeos de jóvenes Transit.
- 5- Se gestionaron más de 15 intercambios europeos de jóvenes Transit.

Indicador 5: Salidas lúdicas y culturales en periodo no lectivo

Este indicador hace referencia a la cantidad de salidas lúdicas y culturales realizadas por el proyecto Transit con participación de jóvenes pertenecientes al proyecto en periodo no lectivo.

- 1- Se realizó al menos una salida.
- 2- Se realizaron 2 salidas.
- 3- Se realizaron 3 salidas.
- 4- Se realizaron 4 salidas.
- 5- Se realizaron 5 o más salidas.

Indicador 6: Participación en proyectos locales y otros

Este indicador hace referencia a la participación de los y las jóvenes en proyectos tanto locales como de otros municipios asturianos, como personas voluntarias o trabajadoras.

- 1- Se gestionó la participación de jóvenes Transit en al menos 1 proyecto.
- 2- Se gestionó la participación de jóvenes Transit en 2 o 3 proyectos.
- 3- Se gestionó la participación de jóvenes Transit en 4 o 5 proyectos.
- 4- Se gestionó la participación de jóvenes Transit en 6 o 7 proyectos.
- 5- Se gestionó la participación de jóvenes Transit en 8 o más proyectos.

Indicador 7: Apoyo psicológico y acompañamiento

Este indicador hace referencia al número de personas pertenecientes al proyecto Transit que reciben acompañamiento o apoyo psicológico por parte de los profesionales responsables.

- 1- Ningún joven de Transit recibió apoyo psicológico
- 2- Al menos 1 joven de Transit recibió apoyo psicológico o acompañamiento.
- 3- Entre 2 y 5 jóvenes de Transit recibieron apoyo psicológico o acompañamiento.
- 4- Entre 5 y 9 jóvenes de Transit recibieron apoyo psicológico o acompañamiento.
- 5- 10 o más jóvenes de Transit recibieron apoyo psicológico o acompañamiento.

Dimensión: Relación con los centros educativos.

Indicador 8: Coordinación con los centros educativos

Este indicador hace referencia a la calidad de la coordinación con el personal de los centros educativos, tanto con los Departamentos de Orientación con los tutoras y tutoras de grupo.

- 1- No se destaca la colaboración con ninguno de los centros.
- 2- Se destaca una buena colaboración con el DO y profesorado de 1 centro.
- 3- Se destaca una buena colaboración con el DO y profesorado de 2 centros.
- 4- Se destaca una buena colaboración con el DO y profesorado de 3 centros.
- 5- Se destaca una buena colaboración con el DO y profesorado de la totalidad de centros.

Anexo 3

Cuestionario para jóvenes de la edición actual del proyecto Transit

- Género:

- Centro:

- Edad:

Puntúa del 1 al 5 cuánto consideras que el proyecto Transit te ha ayudado a:	Puntuación				
	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Mejorar tus relaciones con tus compañeros y compañeras de clase.					
Mejorar tus competencias sociales (comunicación, resolución de conflictos, etc.).					
Mejorar tus competencias personales (autoconocimiento, autoestima, toma de decisiones, etc.).					
Mejorar tus relaciones familiares					
Aumentar tu motivación para lograr tus metas					
Conocer mejor tus alternativas educativas					
Saber qué estudios y trabajos se adaptan mejor a tus motivaciones y competencias.					
Mejorar tu rendimiento académico.					
Conocer recursos educativos, culturales, de ocio y tiempo libre y deportivos.					
Participar en actividades culturales, de ocio y tiempo libre y deportivas.					
Unirme a proyectos y grupos de educación en el tiempo libre.					

Anexo 4

Guía de discusión para el grupo de discusión con los profesionales de los Departamentos de Orientación, tutores y tutoras

Centro educativo:

1. Cohesión grupal entre los alumnos y las alumnas y red de amistades.
2. Competencias personales (autocimiento, autoestima, toma de decisiones, etc.) y sociales (comunicación, resolución de conflictos, etc.) de los alumnos y alumnas.
3. Motivación de los alumnos y las alumnas para terminar el curso escolar y para continuar la educación formal.
4. Conocer y participar en actividades educativas, culturales, internacionales, de ocio, etc.
5. Conocer mejor sus alternativas educativas y saber qué trabajos y estudios se adaptan mejor a sus competencias y motivaciones.
6. Proyecto Transit: general.

Anexo 5

Guía de entrevista con la psicóloga del proyecto Transit

1. ¿Desde qué edición del proyecto Transit se realizan los encuentros individuales con las familias de los usuarios y usuarias del proyecto?
2. ¿Cuál es el objetivo de dichos encuentros?
3. ¿Cuál es la temporalización de los encuentros?
4. ¿Qué competencias se trabajan durante estos encuentros?
5. ¿Se consigue lograr el objetivo de los encuentros?
6. ¿Cuáles son las principales dificultades encontradas y qué soluciones puede haber a dichas dificultades?
7. En ediciones posteriores, ¿se pretende mantener esta actividad como parte del proyecto Transit?

Anexo 6

Valoraciones ediciones anteriores Transit

Edición: edición septiembre 2017 – agosto 2018						
Dimensión	Indicador	Valoración				
		1	2	3	4	5
Tipología de actividades realizadas	1. Sesiones individuales					X
	2. Sesiones grupales en periodo lectivo			X		
	3. Visitas a recursos y actividades fuera del centro en periodo lectivo					X
	4. Intercambios juveniles europeos en periodo no lectivo					X
	5. Salidas lúdicas y culturales en periodo no lectivo				X	
	6. Participación en proyectos locales y otros				X	
	7. Apoyo psicológico y acompañamiento			X		
Relación con los centros educativos	8. Coordinación con los centros educativos			X		

Edición: edición septiembre 2018 – agosto 2019						
Dimensión	Indicador	Valoración				
		1	2	3	4	5
Tipología de actividades realizadas	1. Sesiones individuales					X
	2. Sesiones grupales en periodo lectivo			X		
	3. Visitas a recursos y actividades fuera del centro en periodo lectivo					X
	4. Intercambios juveniles europeos en periodo no lectivo			X		
	5. Salidas lúdicas y culturales en periodo no lectivo					X
	6. Participación en proyectos locales y otros		X			
	7. Apoyo psicológico y acompañamiento			X		
Relación con los centros educativos	8. Coordinación con los centros educativos				X	

Edición: edición septiembre 2019 – agosto 2020						
Dimensión	Indicador	Valoración				
		1	2	3	4	5
Tipología de actividades realizadas	1. Sesiones individuales					X
	2. Sesiones grupales en periodo lectivo		X			
	3. Visitas a recursos y actividades fuera del centro en periodo lectivo			X		
	4. Intercambios juveniles europeos en periodo no lectivo	X				
	5. Salidas lúdicas y culturales en periodo no lectivo					X
	6. Participación en proyectos locales y otros			X		
	7. Apoyo psicológico y acompañamiento					X
Relación con los centros educativos	8. Coordinación con los centros educativos				X	

Edición: edición septiembre 2020 – agosto 2021						
Dimensión	Indicador	Valoración				
		1	2	3	4	5
Tipología de actividades realizadas	1. Sesiones individuales					X
	2. Sesiones grupales en periodo lectivo					X
	3. Visitas a recursos y actividades fuera del centro en periodo lectivo			X		
	4. Intercambios juveniles europeos en periodo no lectivo			X		
	5. Salidas lúdicas y culturales en periodo no lectivo					X
	6. Participación en proyectos locales y otros			X		
	7. Apoyo psicológico y acompañamiento					X
Relación con los centros educativos	8. Coordinación con los centros educativos					X

Edición: edición septiembre 2021 – agosto 2022						
Dimensión	Indicador	Valoración				
		1	2	3	4	5
Tipología de actividades realizadas	1. Sesiones individuales				X	
	2. Sesiones grupales en periodo lectivo					X
	3. Visitas a recursos y actividades fuera del centro en periodo lectivo					X
	4. Intercambios juveniles europeos en periodo no lectivo				X	
	5. Salidas lúdicas y culturales en periodo no lectivo				X	
	6. Participación en proyectos locales y otros			X		
	7. Apoyo psicológico y acompañamiento				X	
Relación con los centros educativos	8. Coordinación con los centros educativos					X

Edición: edición septiembre 2022 – agosto 2023						
Dimensión	Indicador	Valoración				
		1	2	3	4	5
Tipología de actividades realizadas	1. Sesiones individuales				X	
	2. Sesiones grupales en periodo lectivo					X
	3. Visitas a recursos y actividades fuera del centro en periodo lectivo		X			
	4. Intercambios juveniles europeos en periodo no lectivo				X	
	5. Salidas lúdicas y culturales en periodo no lectivo			X		
	6. Participación en proyectos locales y otros				X	
	7. Apoyo psicológico y acompañamiento					X
Relación con los centros educativos	8. Coordinación con los centros educativos					X

Anexo 7

Tablas del análisis de fragmentos discursivos del grupo focal

Caracteres y porcentaje de caracteres por categoría

Categoría	Caracteres	Porcentaje
Cohesión grupal	543	34,4%
Competencias	308	19,5%
Actividades y salidas	539	34,2%
Motivación	187	11,9%

Caracteres por subcategoría

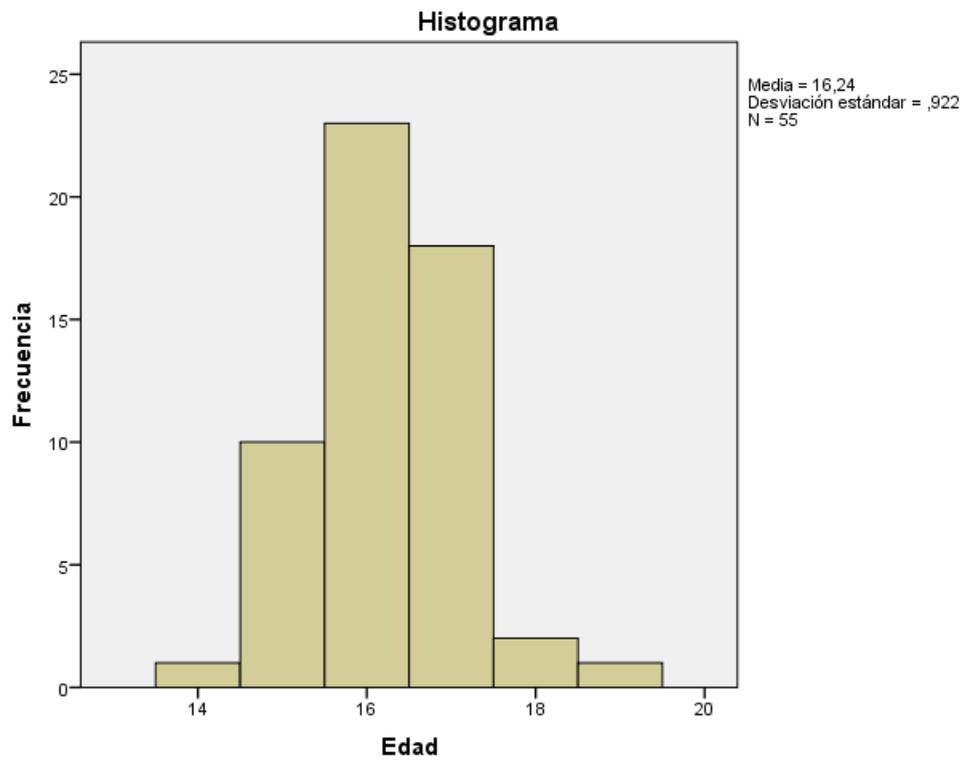
	mej. rel.	vinc. prof.	pers.	soc.	intercambios	proyectos	deporte	sí motiv.
cohesión grupal	404	139	0	0	0	0	0	0
competencias	0	0	172	136	0	0	0	0
act. y sal.	0	0	0	0	106	162	271	0
motiv.	0	0	0	0	0	0	0	187

Porcentaje de caracteres por subcategoría

	mej. rel.	vinc. prof.	pers.	soc.	intercambios	proyectos	deporte	sí motiv.
cohesión grupal	25,6%	8,8%	0	0	0	0	0	0
competencias	0	0	10,9%	8,6%	0	0	0	0
act. y sal.	0	0	0	0	6,7%	10,3%	17,2%	0
motiv.	0	0	0	0	0	0	0	11,9%

Anexo 8

Histograma variable Edad



Anexo 9

Tablas de frecuencia para cada variable

Relacionescompañeros

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada	3	5,5	5,5	5,5
	Poco	6	10,9	10,9	16,4
	Algo	22	40,0	40,0	56,4
	Bastante	14	25,5	25,5	81,8
	Mucho	10	18,2	18,2	100,0
	Total	55	100,0	100,0	

Competenciasociales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada	2	3,6	3,6	3,6
	Poco	11	20,0	20,0	23,6
	Algo	16	29,1	29,1	52,7
	Bastante	19	34,5	34,5	87,3
	Mucho	7	12,7	12,7	100,0
	Total	55	100,0	100,0	

Competenciaspersonales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada	2	3,6	3,6	3,6
	Poco	11	20,0	20,0	23,6
	Algo	16	29,1	29,1	52,7
	Bastante	14	25,5	25,5	78,2
	Mucho	12	21,8	21,8	100,0
	Total	55	100,0	100,0	

Motivación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada	3	5,5	5,5	5,5
	Poco	9	16,4	16,4	21,8
	Algo	13	23,6	23,6	45,5
	Bastante	21	38,2	38,2	83,6
	Mucho	9	16,4	16,4	100,0
	Total	55	100,0	100,0	

Alternativas educativas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada	3	5,5	5,5	5,5
	Poco	10	18,2	18,2	23,6
	Algo	13	23,6	23,6	47,3
	Bastante	18	32,7	32,7	80,0
	Mucho	11	20,0	20,0	100,0
	Total	55	100,0	100,0	

Estudios adapt

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada	5	9,1	9,1	9,1
	Poco	8	14,5	14,5	23,6
	Algo	13	23,6	23,6	47,3
	Bastante	19	34,5	34,5	81,8
	Mucho	10	18,2	18,2	100,0
	Total	55	100,0	100,0	

Rendimiento

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada	5	9,1	9,1	9,1
	Poco	18	32,7	32,7	41,8
	Algo	11	20,0	20,0	61,8
	Bastante	14	25,5	25,5	87,3
	Mucho	7	12,7	12,7	100,0
	Total	55	100,0	100,0	

Recursos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada	4	7,3	7,3	7,3
	Poco	9	16,4	16,4	23,6
	Algo	18	32,7	32,7	56,4
	Bastante	14	25,5	25,5	81,8
	Mucho	10	18,2	18,2	100,0
	Total	55	100,0	100,0	

Actividades

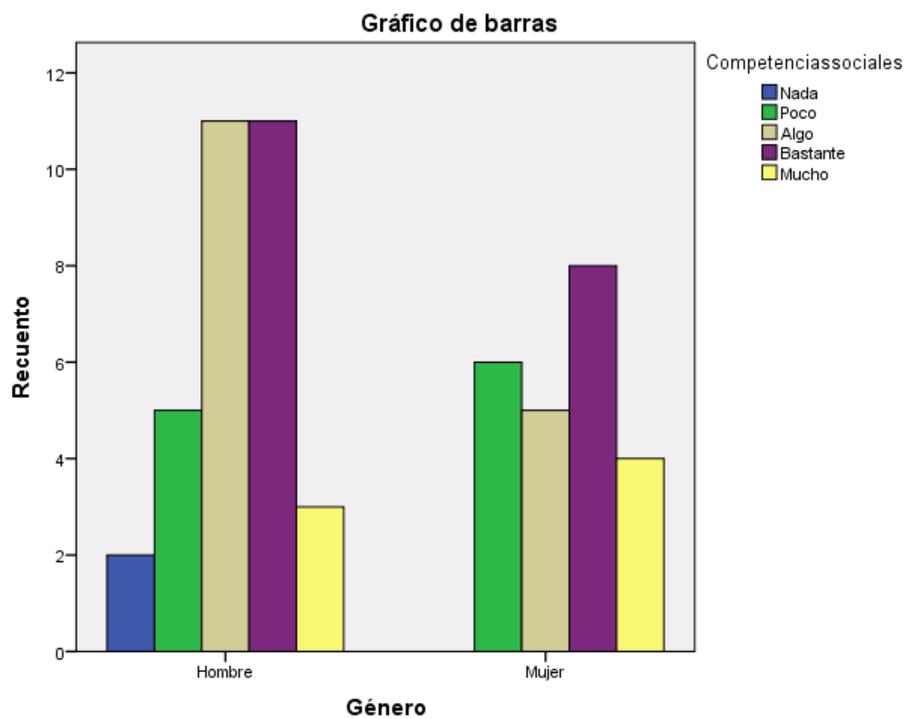
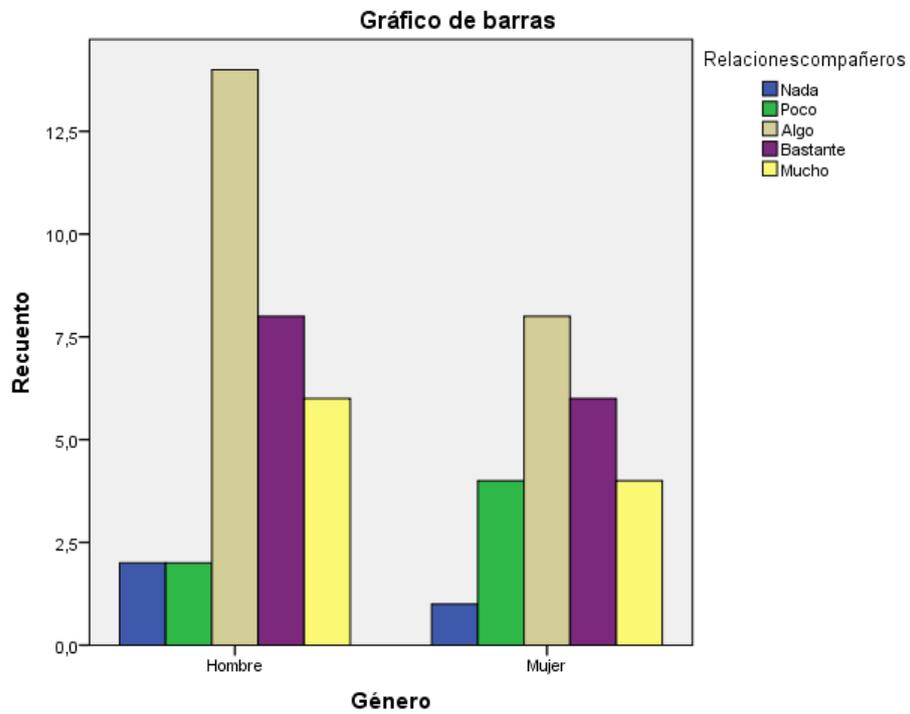
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada	5	9,1	9,1	9,1
	Poco	14	25,5	25,5	34,5
	Algo	10	18,2	18,2	52,7
	Bastante	15	27,3	27,3	80,0
	Mucho	11	20,0	20,0	100,0
	Total	55	100,0	100,0	

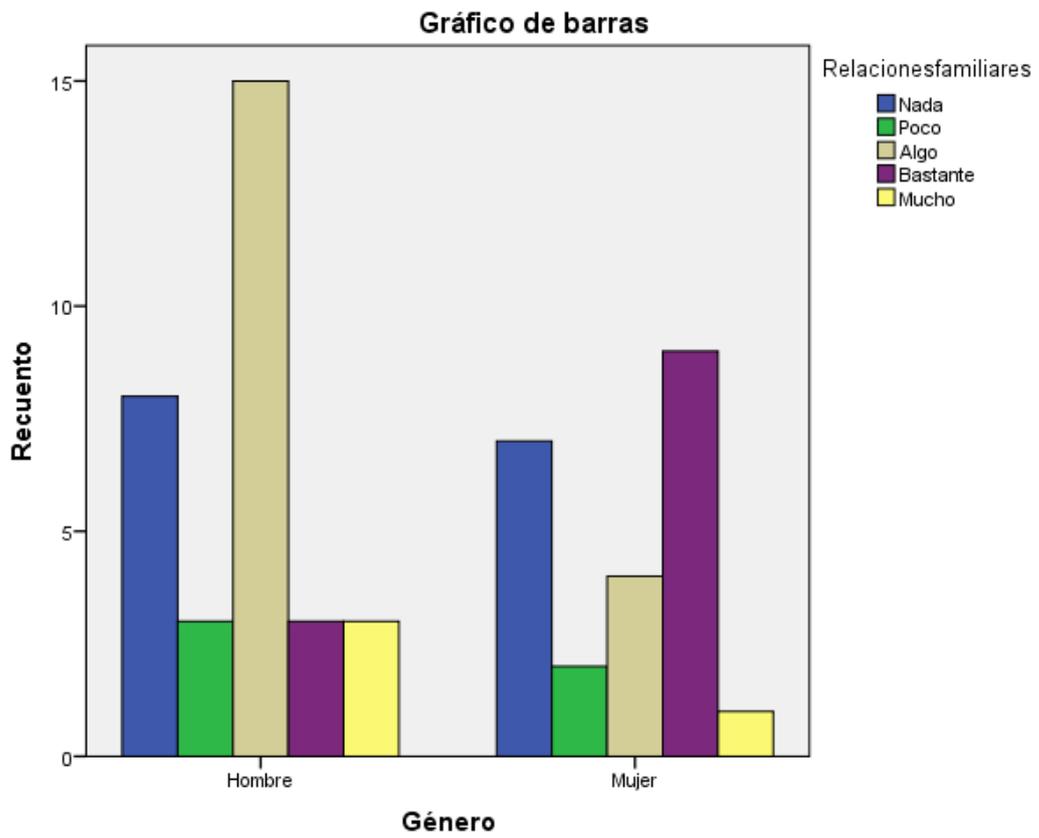
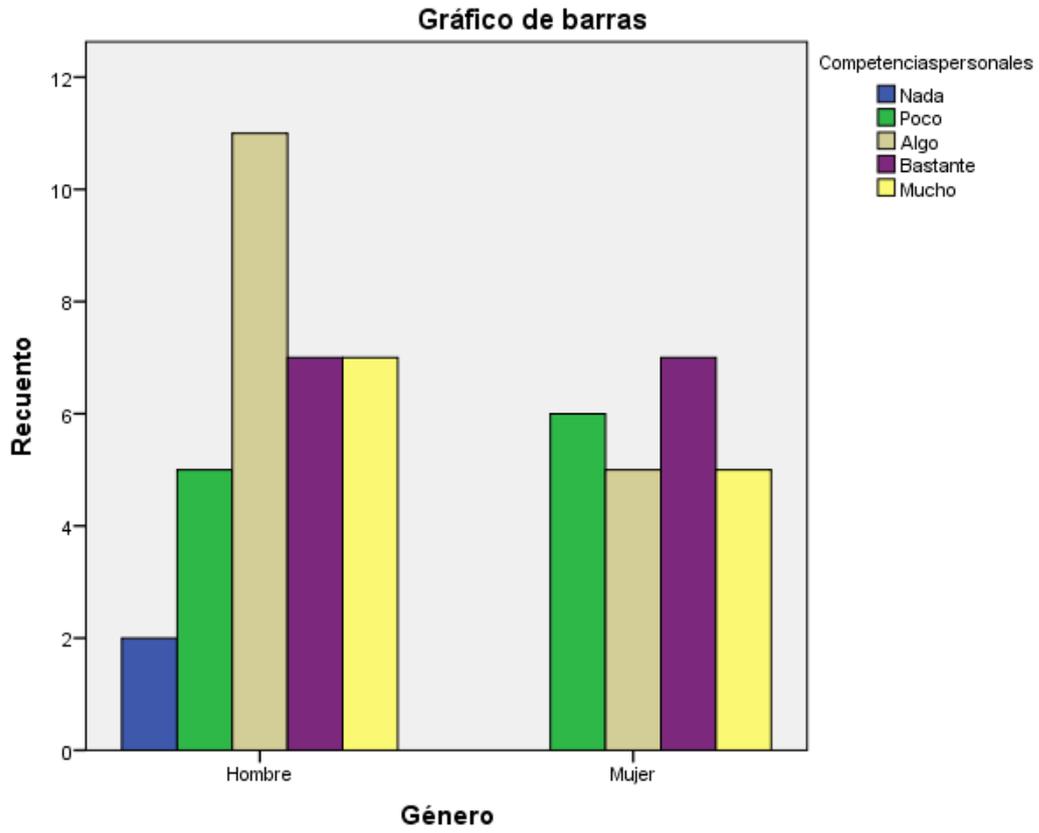
Proyectos

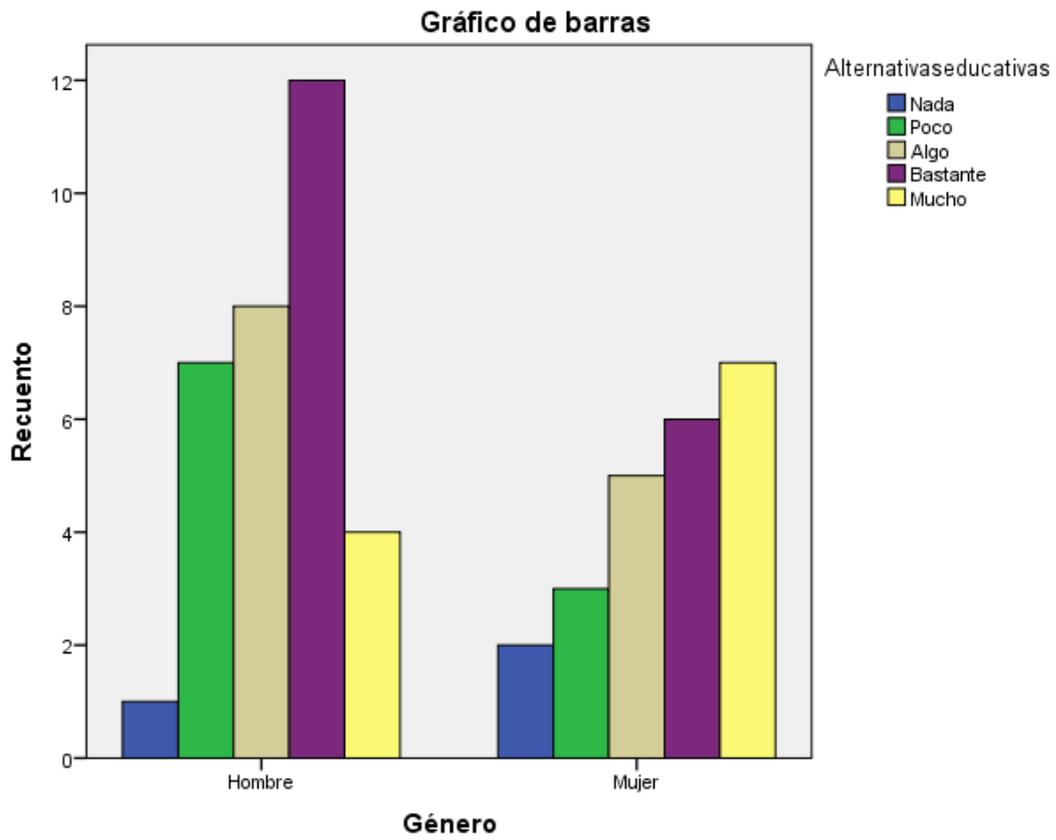
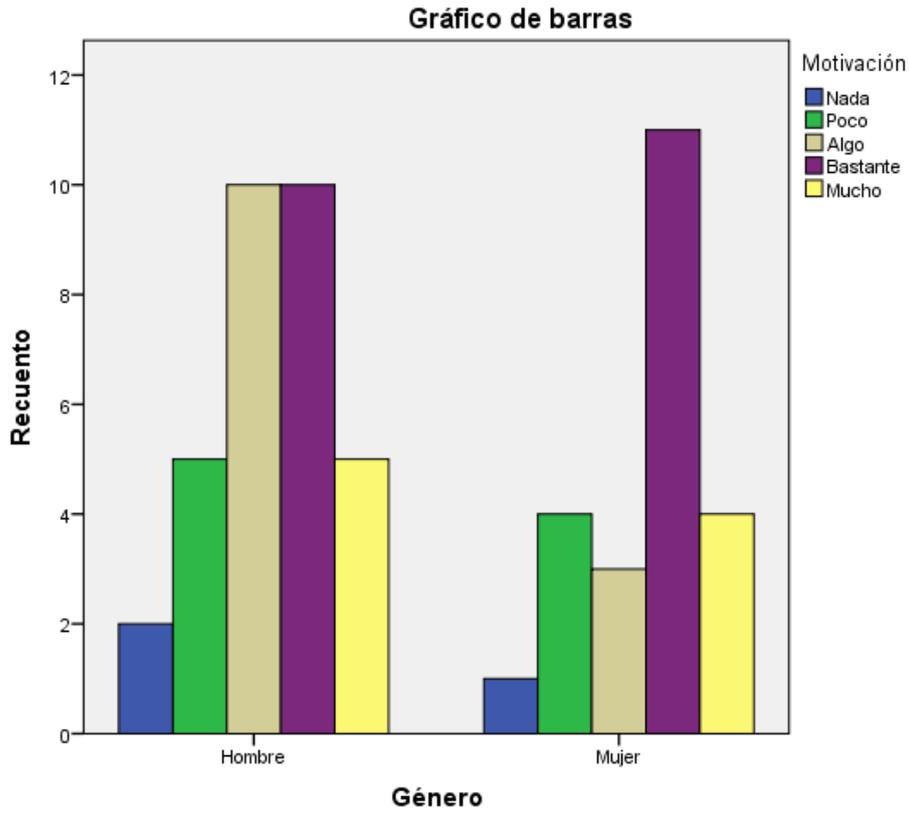
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada	12	21,8	21,8	21,8
	Poco	9	16,4	16,4	38,2
	Algo	14	25,5	25,5	63,6
	Bastante	10	18,2	18,2	81,8
	Mucho	10	18,2	18,2	100,0
	Total	55	100,0	100,0	

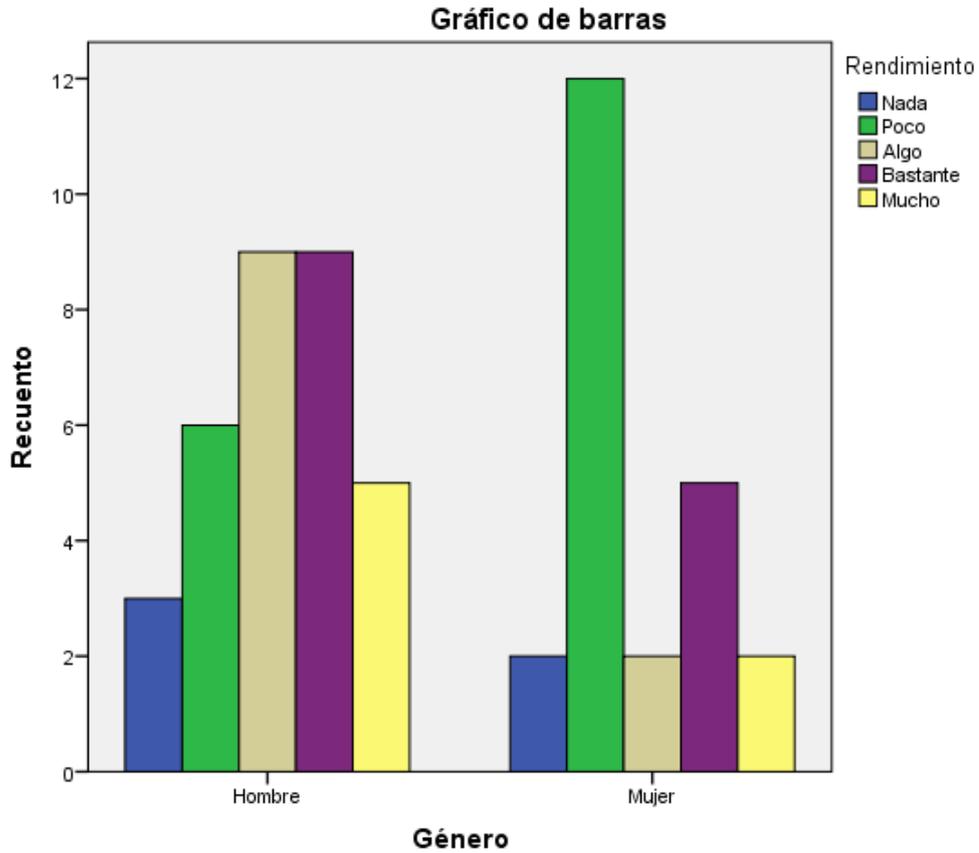
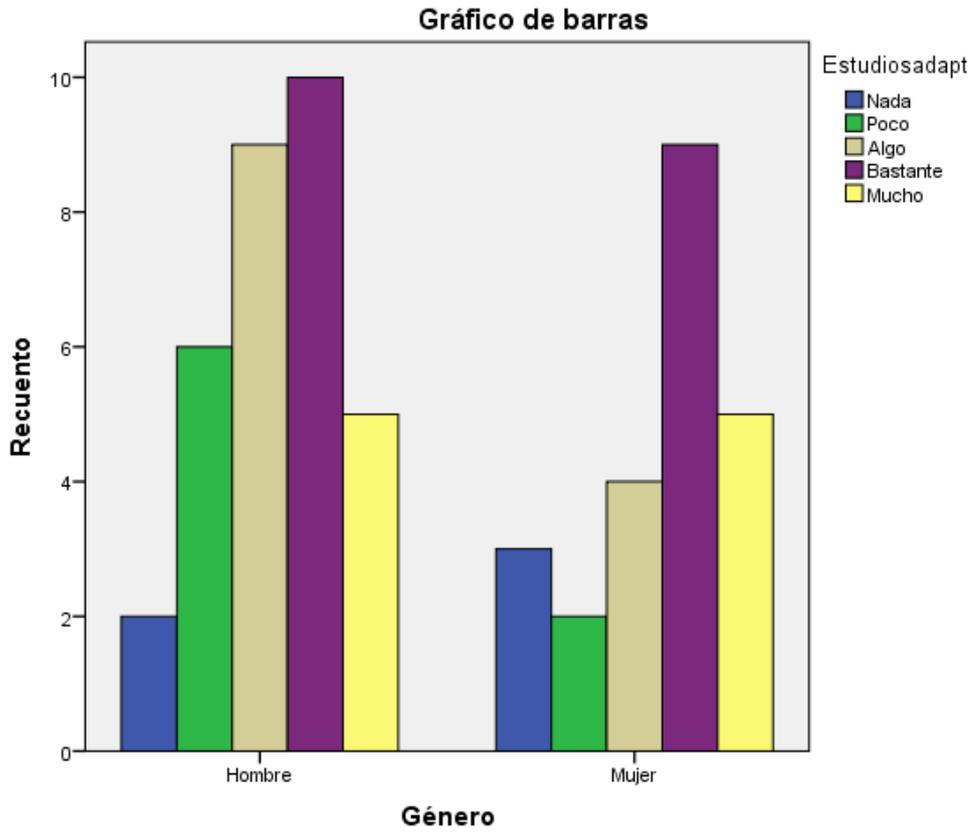
Anexo 10

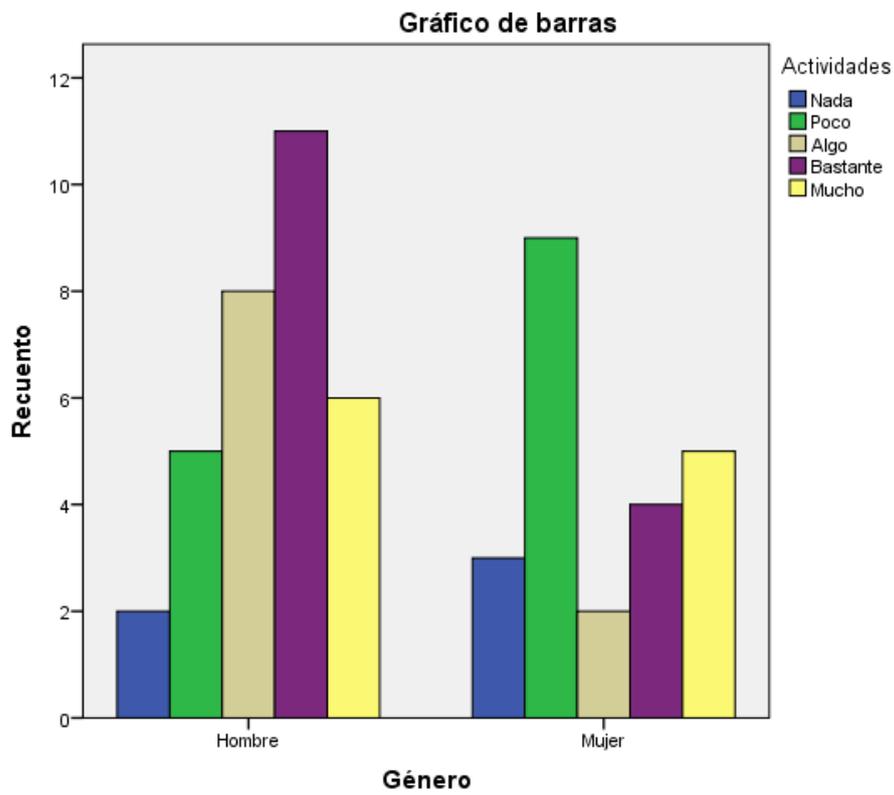
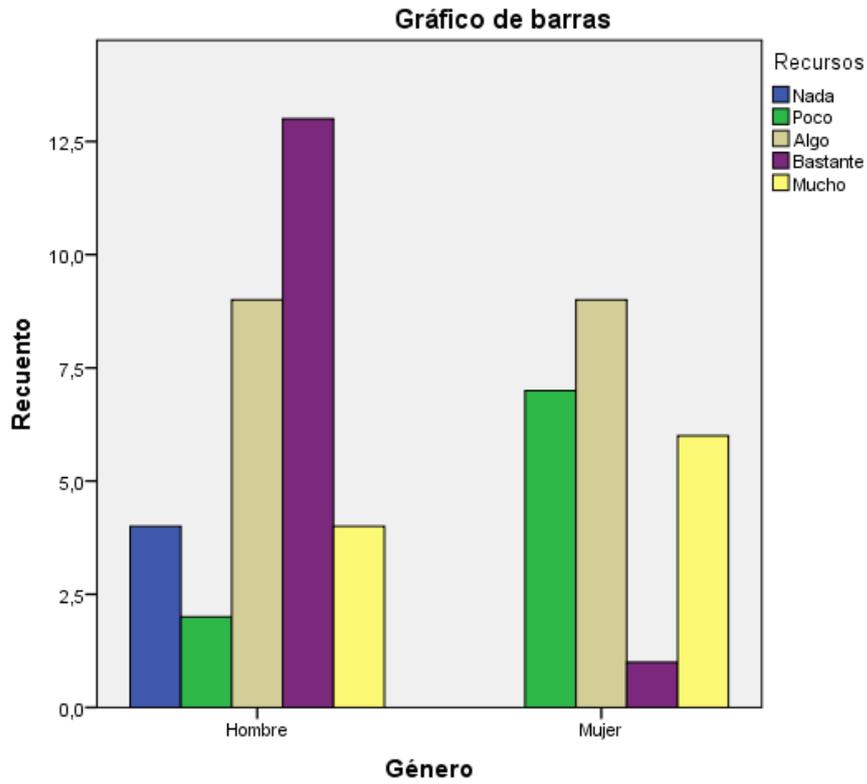
Gráficos para cada variable por género

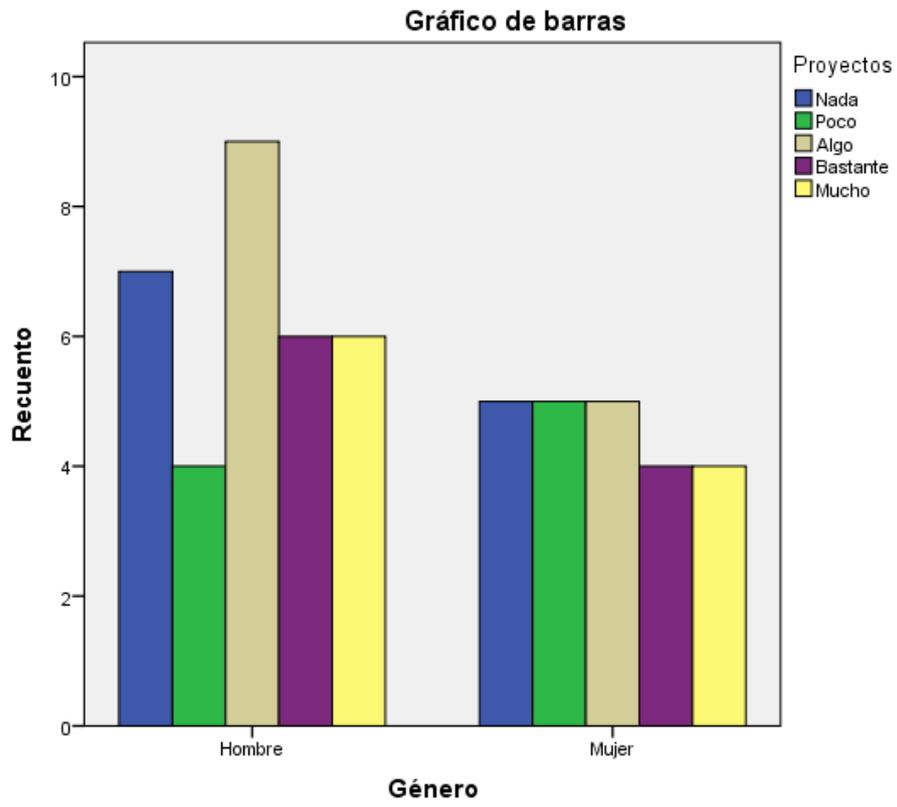






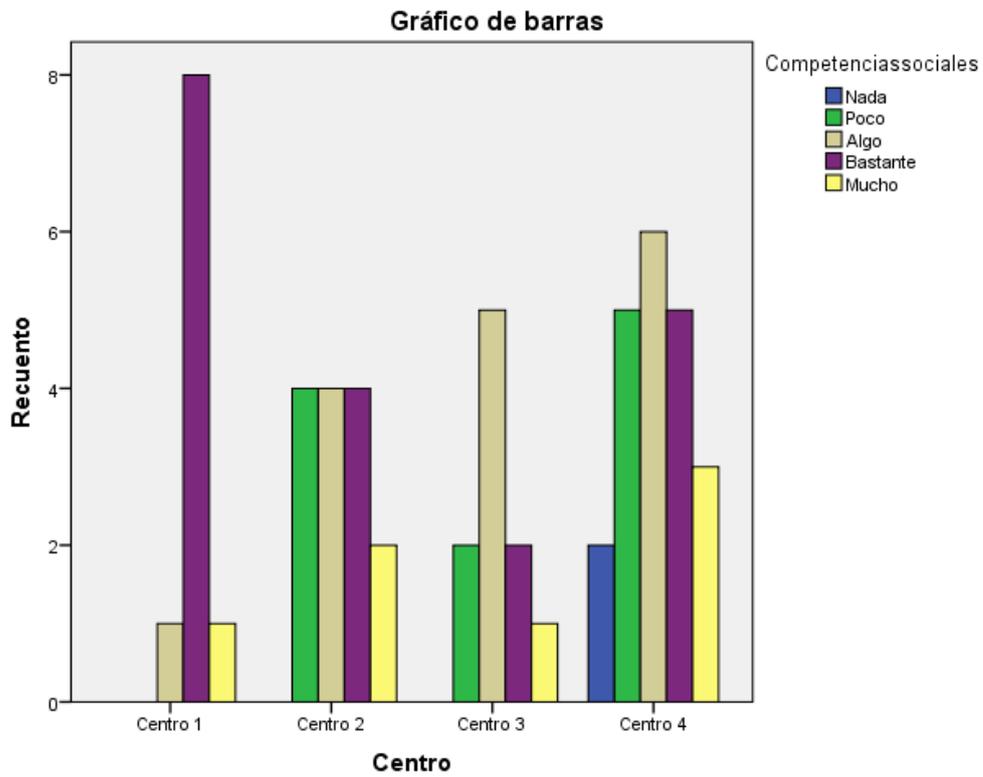
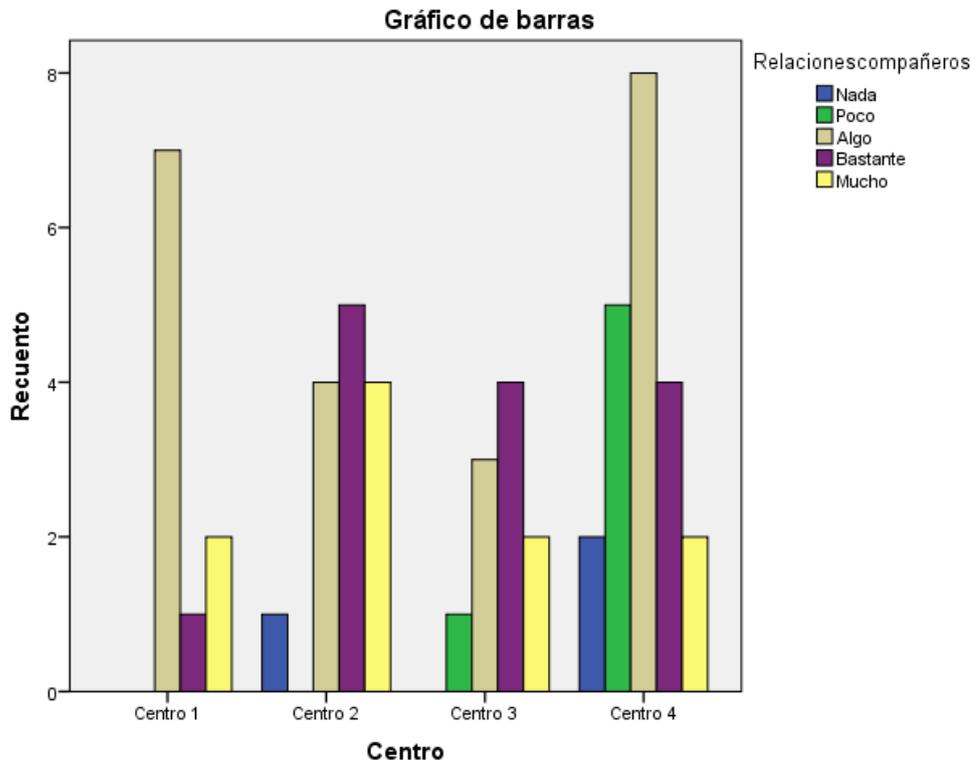


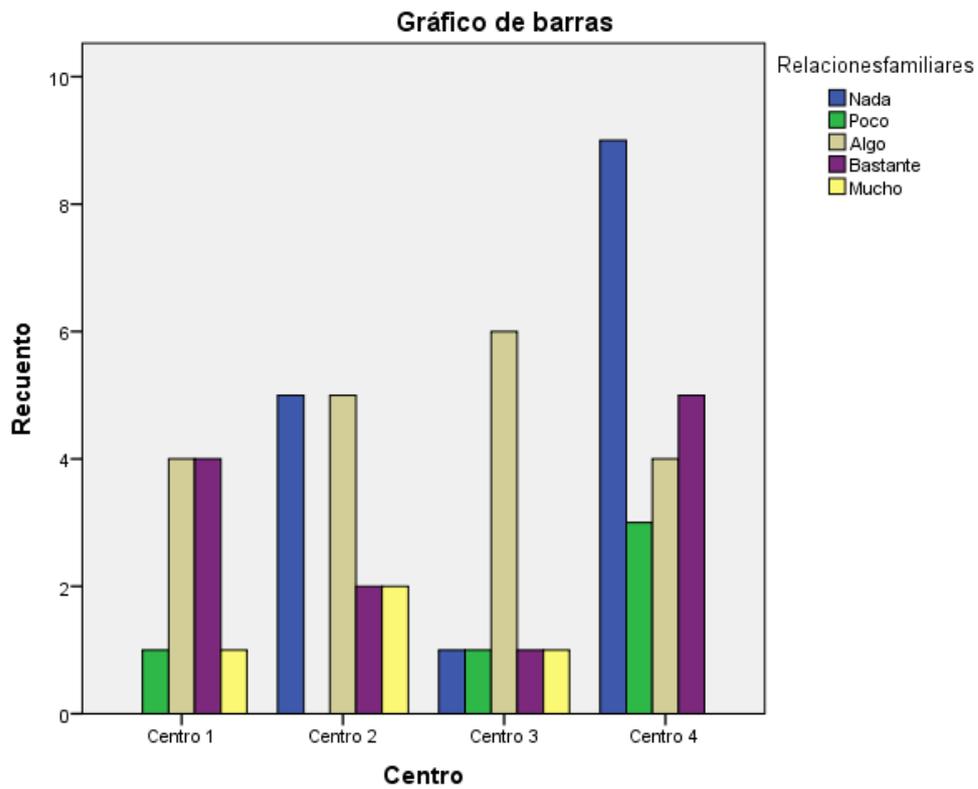
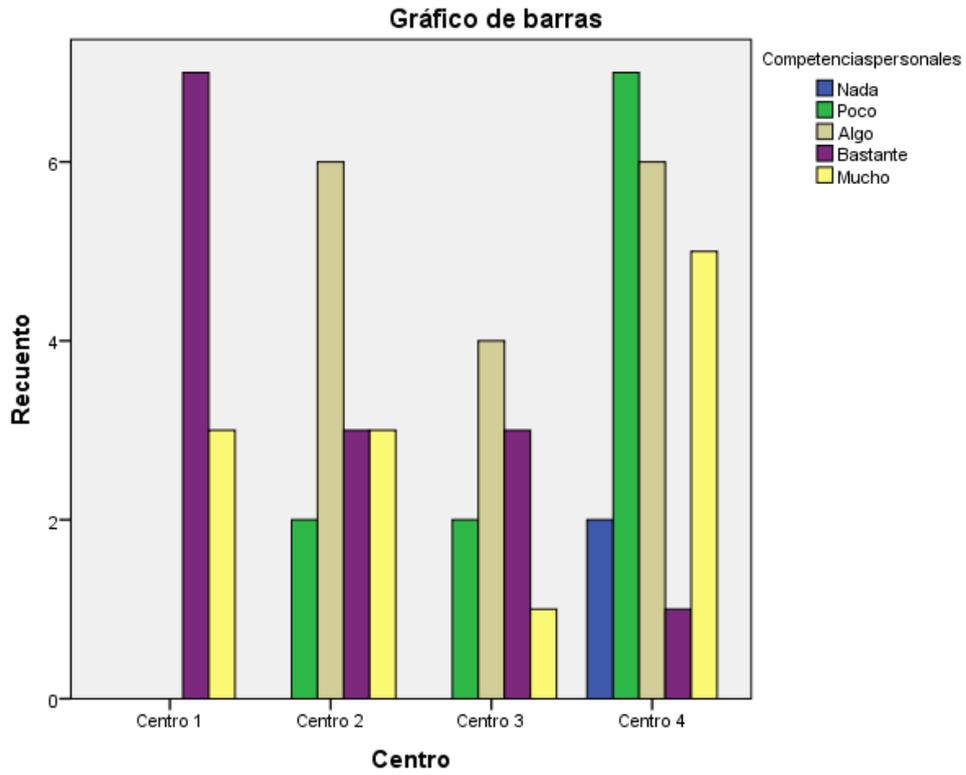


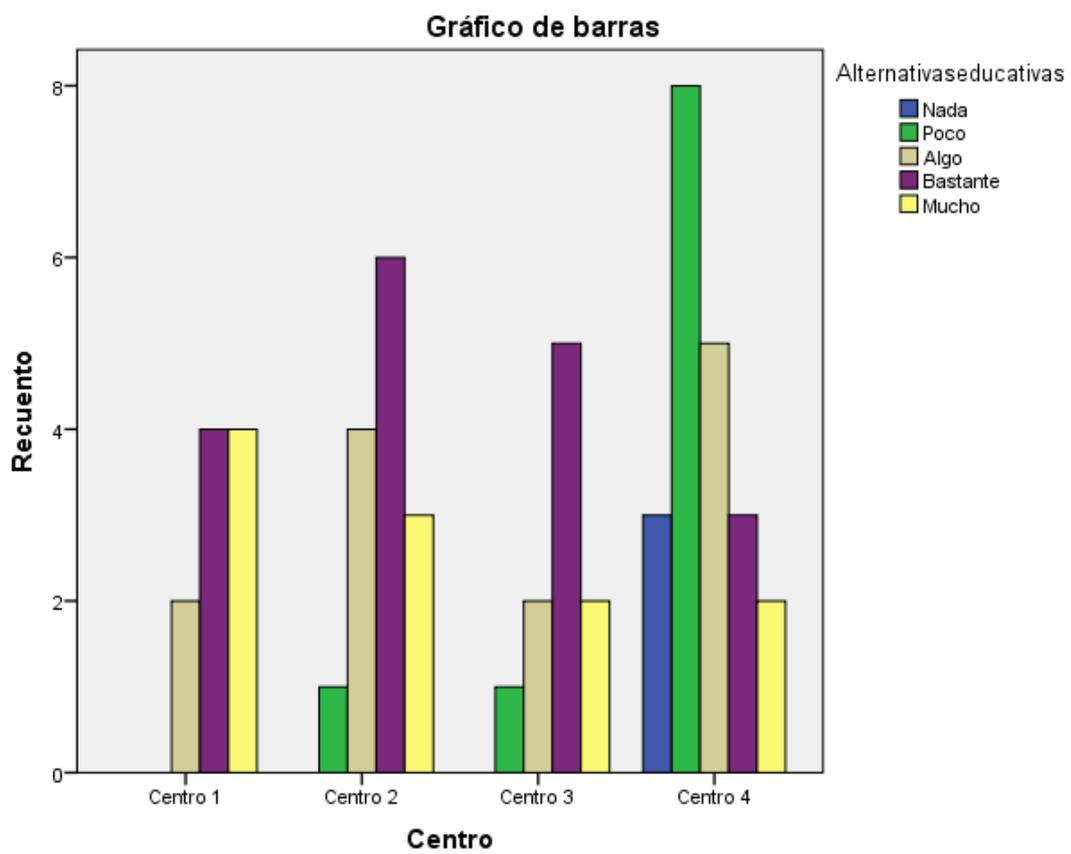
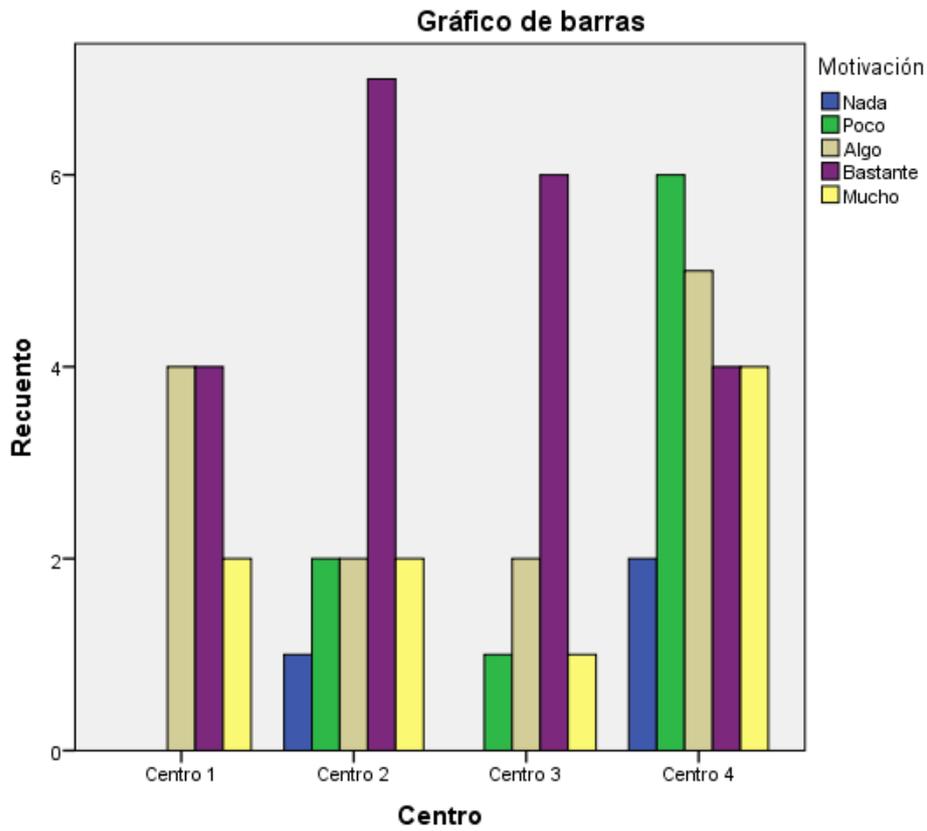


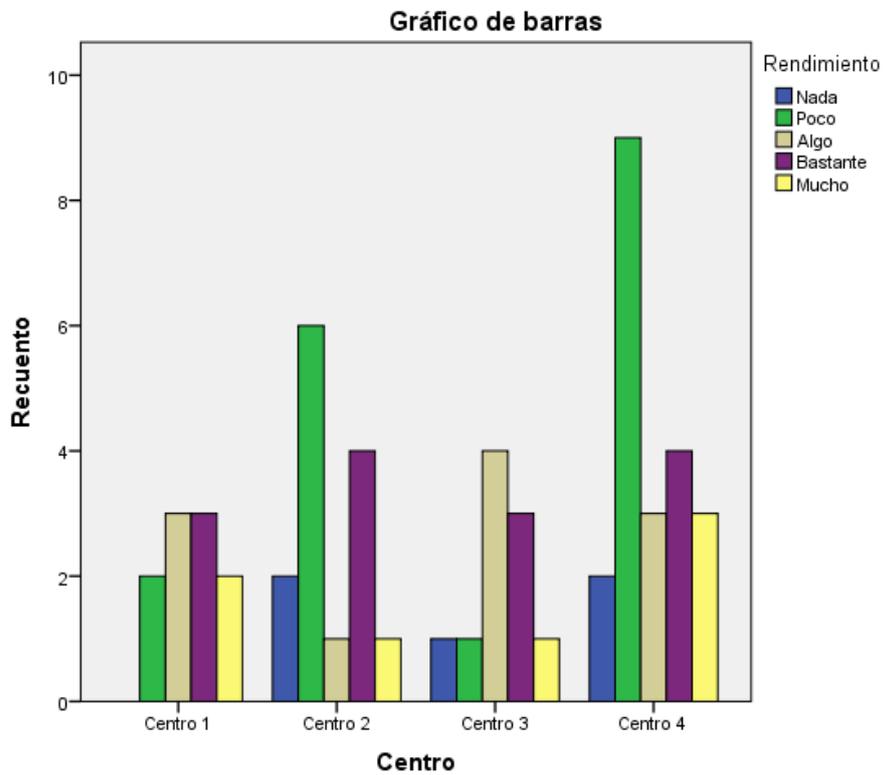
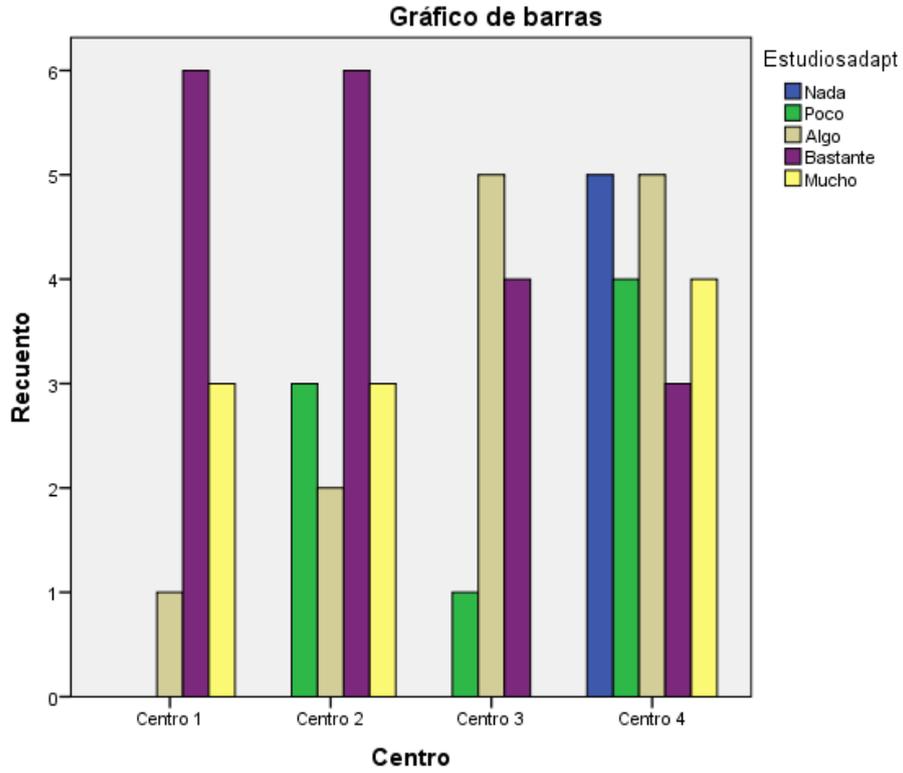
Anexo 11

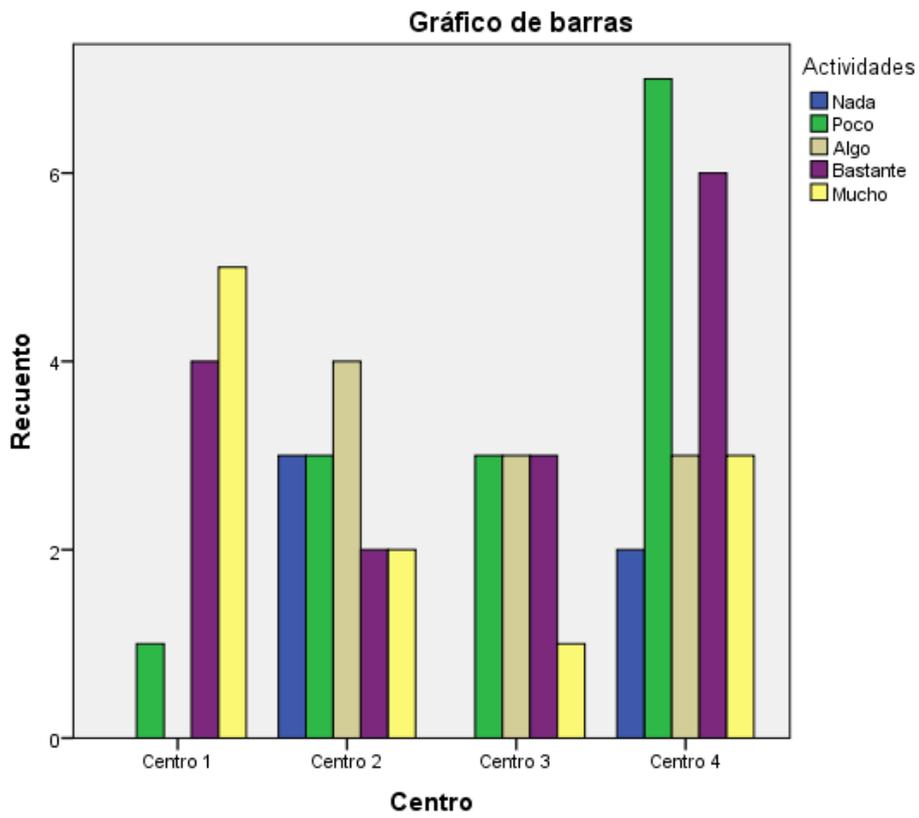
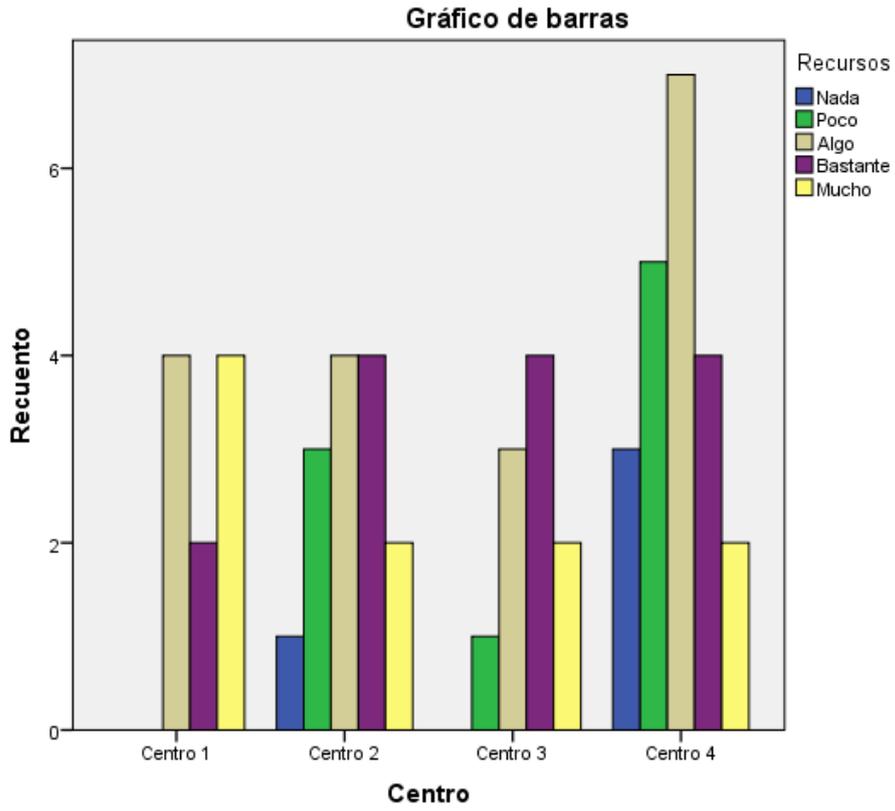
Gráficos para cada variable por centro educativo

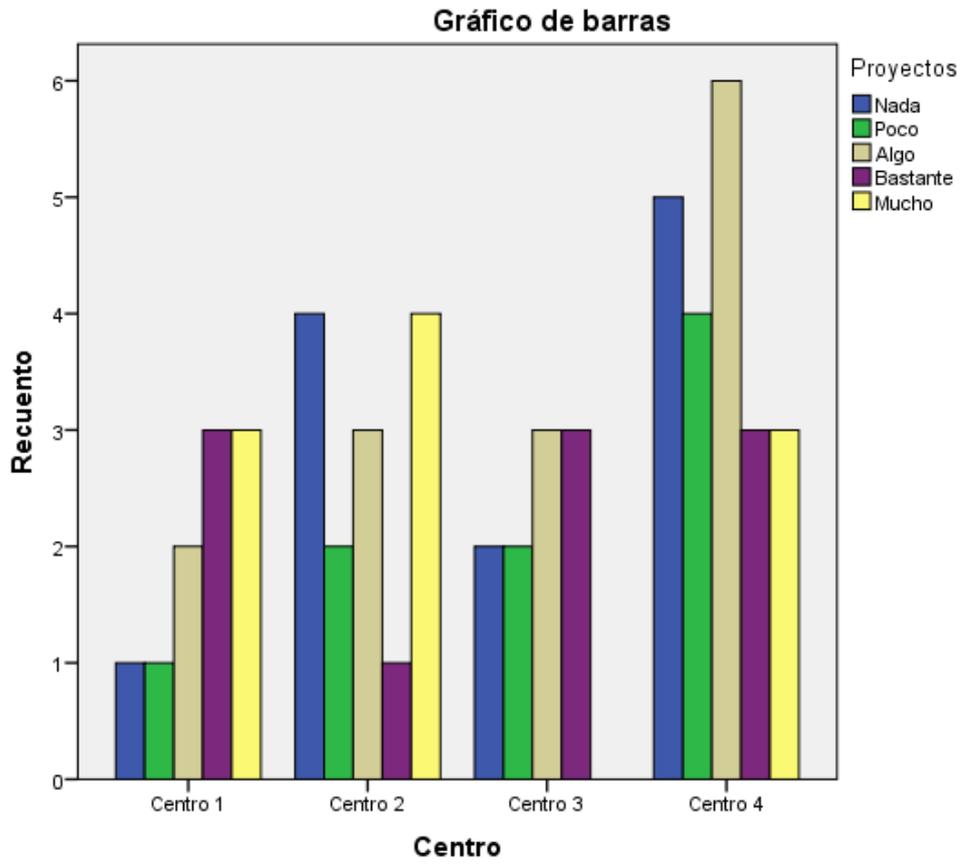












Anexo 12

Tablas del análisis de fragmentos discursivos del grupo focal

Caracteres y porcentaje de caracteres por categoría

Categoría	Caracteres	Porcentaje
Cohesión grupal	5143	29,9%
Competencias	2483	14,4%
Actividades y salidas	2227	13%
Motivación	4808	28%
Alternativas	1595	9,3%
Cuestiones organizativas	927	5,4%

Caracteres por subcategoría

	mej. coh.	vinc. prof.	mej.comp.	logros	+mot.	temas	util.	tipol.	mej.	act.	temp.	grupos
c. grup.	3283	1860	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
comp.	0	0	2483	0	0	0	0	0	0	0	0	0
mot.	0	0	0	1167	1060	0	0	0	0	0	0	0
act. y sal.	0	0	0	0	0	1156	1975	1677	0	0	0	0
alt.	0	0	0	0	0	0	0	0	891	704	0	0
c. org.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	388	539

Porcentaje de caracteres por subcategoría

	mej. coh.	vinc. prof.	mej.comp.	logros	+mot.	temas	util.	tipol.	mej.	act.	temp.	grupos
c. grup.	19,1%	10,8%	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
comp.	0	0	14,5%	0	0	0	0	0	0	0	0	0
mot.	0	0	0	6,8%	6,2%	0	0	0	0	0	0	0
act. y sal.	0	0	0	0	0	6,7%	11,5%	9,7%	0	0	0	0
alt.	0	0	0	0	0	0	0	0	5,2%	4,1%	0	0
c. org.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2,3%	3,1%