

# REIDOE.

**Revista Internacional de Didáctica y  
Organización Educativa**

**Volumen 2, Nº 1**



# Consejo Editorial

**Editor:** Emilio Crisol Moya (Universidad de Granada, España)

**Editora Técnico:** M<sup>a</sup> Asunción Romero López ((Universidad de Granada, España)

**Secretaria Redacción:** Vanesa M<sup>a</sup> Gámiz Sánchez (Universidad de Granada, España)

# Consejo Científico

Fernanda Bazanella Nogueira Universidade de Coimbra, Portugal  
Antonio Bolívar Botía, Universidad de Granada, España  
Sara Julia Castellanos Quintero, Universidad de América Latina, México  
María Teresa Castilla Mesa, Universidad de Málaga, España  
Elena Díaz Pareja, Universidad de Jaén, España  
Jesús Domingo Segovia, Universidad de Granada, España  
Manuel Fernández Cruz, Universidad de Granada, España  
Daniel Friedrich Teachers College, Columbia University, New York  
María Jesús Gallego Arrufat, Universidad de Granada, España  
M<sup>a</sup> José León Guerrero, Universidad de Granada, España  
Verónica Marín Díaz, Universidad de Córdoba, España  
Diana Mazza, Universidad de Buenos Aires, Argentina  
Donatella Palomba, Filosofia Torvergata, Italia  
Milan Pol, Masaryk University, Czech Republic  
Luis Porta, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina  
Enriqueta Molina Rúa, Universidad de Granada, España  
António Moreira Teixeira, Universidade Aberta, Portugal  
Julia Resnick, The Hebrew University of Jerusalem, Israel  
María Teresa Ribeiro Pessoa, Universidade de Coimbra, Portugal  
María Jesús Rodríguez Entrena, Universidad de Murcia, España  
Josefa Rodríguez Pulido, Universidad de las Palmas de Gran Canaria, España  
Begoña Esther Sampedro Requena, Universidad de Córdoba  
Paola Valero, University of Education, Denmark.

# Consejo de Redacción

Diana Ámber Montes, Universidad de Granada, España  
Beatriz Barrero Fernández, Centro de Magisterio "Virgén de Europa" (Cádiz), España  
Antonio Burgos García, Universidad de Granada, España  
Katia Caballero Rodríguez, Universidad de Granada, España  
Marina de los Ángeles García Garnica, Universidad de Granada, España  
Eva Francisca Hinojosa Pareja, Universidad de Córdoba, España  
M<sup>a</sup> Carmen López López, Universidad de Granada, España  
M<sup>a</sup> Purificación Pérez Rodríguez, Universidad de Granada, España  
Begoña Esther Sampedro Requena, Universidad de Córdoba, España

# Consejo Técnico

Rubén Moreno Arrebola, Universidad de Granada, España

**RE**vista **I**nternacional de **D**idáctica y **O**rganización **E**ducativa



**MISCELÁNEA**

**ENGLISH TEACHING METHODOLOGIES FOR EARLY CHILDHOOD  
EDUCATION ..... pp. 4-23**  
*María de las Mercedes González-Aller Rodríguez y Jesús Paz-Albo Prieto*

**EXCLUSIÓN SOCIO-EDUCATIVA DE LOS NI-NI: ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS  
PROCESOS DE TRANSICIÓN ..... pp. 24-47**  
*Juan García Fuentes*

**USO Y ACCESIBILIDAD DE LAS TIC EN LOS ALUMNOS DE GRADO EN EDUCACIÓN  
PRIMARIA Y GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL DE LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA  
“UN PASO MÁS HACIA LA INCLUSIÓN” ..... pp. 48-70**  
*Marina Morales Díaz*

**LA REDUCCIÓN DEL ABANDONO EDUCATIVO PREMATURO EN ANDALUCÍA:  
UN ANÁLISIS DE LA BECA 6000 ..... pp. 71-93**  
*Aurora Fería-Viceo*

## ENGLISH TEACHING METHODOLOGIES FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Metodologías de enseñanza del inglés en Educación Infantil

María de las Mercedes González-Aller Rodríguez

Email: [mm.gonzalezr@alumnos.urjc.es](mailto:mm.gonzalezr@alumnos.urjc.es)

Universidad Rey Juan Carlos

Jesús Paz-Albo Prieto

Email: [jesus.pazalbo@urjc.es](mailto:jesus.pazalbo@urjc.es)

Universidad Rey Juan Carlos

### **Resumen.**

*El objetivo de este trabajo fin de grado es compartir un previo estudio desarrollado para establecer las bases que se deben tener en cuenta para elegir el enfoque y las metodologías más adecuadas para enseñar inglés como segunda lengua en Educación Infantil. Se han identificado y resumido las principales metodologías de enseñanza del inglés y los enfoques relacionados usados desde el pasado hasta ahora. Además, como resultado de la investigación, el artículo resalta algunas realidades y factores que se deben tener en cuenta al elegir las metodologías y los procedimientos más adecuados para enseñar inglés en situaciones concretas. Finalmente, eTwinning es introducido como una plataforma innovadora con diferentes herramientas para el desarrollo, implementación y evaluación de proyectos con diferentes metodologías usadas y compartidas por diferentes profesores de países europeos, quienes trabajan juntos para compartir sus conocimientos, experiencias, ideas, proyectos, propuestas y nuevas metodologías.*

**Palabras clave:** Metodologías, enseñanza infantil, enseñanza de lenguas, enseñanza infantil, e-Twinning.

María de las Mercedes González-Aller Rodríguez

Email: [mm.gonzalezr@alumnos.urjc.es](mailto:mm.gonzalezr@alumnos.urjc.es)

Universidad Rey Juan Carlos

Jesús Paz-Albo Prieto

Email: [jesus.pazalbo@urjc.es](mailto:jesus.pazalbo@urjc.es)

Universidad Rey Juan Carlos

### **Abstract.**

*The goal of this paper is to share a previous study aimed at establishing the main basis when choosing the best approach and the most appropriate methodologies to teaching English as a Second Language in Pre-Primary Education. Research has been done to identify and summarize the main English teaching methodologies and related approaches used in the past and the present. Furthermore, as a result of the research, the article highlights some facts, factors and procedures that should be taken into account when selecting the right methodologies for a particular situation. The importance of the Pre-Primary stage for children is also highlighted as it is in this particular period when children are at their maximum potential in terms of language acquisition. Finally, eTwinning is introduced as an innovative platform with different tools for the development, implementation and evaluation of the different methodologies in use (in terms of projects) to teach a second language working along with other teachers across Europe sharing knowledge, experiences, ideas, projects, proposals and new methodologies.*

**Key words:** Methodologies, language teaching, early childhood education, eTwinning.

## **1 Introduction**

After several interviews with different people of different ages, from 16-53 years old, from Cadiz and Madrid, there were interesting comparisons between the different styles of their English teachers, their attitude, the willingness they showed when learning the subject and how they used to study it. The majority of the interviewees from both cities admitted to have passed the exams or even obtained good grades during their education because they found it easy to memorize the English content and rules. They were able to answer exam questions, such as changing the verb tense, even without understanding the sentences. They also learnt by heart the irregular verbs, the translation of the topic vocabulary, and admitted that after the exam they normally forgot all the content learnt as they never used nor talked about what they learnt until they had to study it again the following years. In addition, while some of them claim to have forgotten most of their English and consider their English level to be very poor, some explained that their level is not so low but rather high as they attended English academies after school or went abroad to England, the USA or Ireland. Some even indicated that the English level they have now was achieved by reading texts or song lyrics and watching or listening to entertainment and social media in English, such as TV Series and podcasts. All this outside school, where they practice reading and listening skills on their own, aided by the previous knowledge learnt in school and now put in context.

It is therefore generally accepted one of the main reasons for the English Education failure in Spain is the lack of a programmed progression through the different school years starting with the acquisition of a sound foundation at the early ages. What they were taught in Primary Education has basically the same content that they had in High School, as "there was barely a difference between the English teaching Books from one year to another, they were very repetitive" (G. Gestoso, personal communication, January 3, 2016). Therefore, they tend to get tired of always learning the same verb tenses, vocabulary and the Irregular verbs, and didn't feel the progression of their second language learning. Although others acknowledge that this repetitious learning methodology, consisting of a very limited number of English classes throughout the school year, helped them learn and remember the most common vocabulary, such as food and animals, they didn't gain the experience and confidence to speak up and put all they learnt into practice. They lacked having a natural every day conversation in English, or being involved in an English speaking environment to develop an understanding of what they are being told. Furthermore, they add that having a strong Spanish accent makes it even more complicated for some native speakers to understand them.

This information is consistent with the "Brief history of language teaching" well documented in Chapter 1 of the book "Approaches and Methods in Language Teaching" by Richard and Rodgers (1986). Starting with the ancient scheme used to teach the Latin language, the later grammar-translation method, until the Reform Movement lead in the nineteenth century to new approaches. The book uses this evolution to introduce the main methodologies that are in use in the present day.

It is also important to highlight the importance of the Pre-Primary period. According to Wilder Penfield's Critical period hypothesis in 1959 (as cited in Asher & García, 1969), there is a critical period which, once trespassed, it will be very difficult to acquire a second language at the level of a native speaker. This would be the reason why adults find it so difficult to acquire new language and to identify differences between certain sounds as well as the difficulty to produce them. Therefore, it is intended to emphasise the importance of including early acquiring sound foundations methodologies from Early Childhood Education (ECE) that will easily allow the progression of English skills through the following years.

As a result, this article identifies some English teaching methodologies and factors that English teachers should take into account when teaching a second language from infancy, but also to call to attention the importance of the progressiveness and adaptations of those methodologies towards Primary and Secondary education. Furthermore, as it is important to take into account the experience gained by all teachers that work in similar environments, eTwinning is introduced as a platform with many valuable tools that teachers can use to create a collaborative environment across Europe. eTwinning allows for teachers to share their ideas, projects and methodologies in order to change and improve their teaching lessons to the best possible extent.

This article also presents a summary of students' experiences of participating in the eTwinning project "Speak-Up" and working along with other university students from different countries in the process of encouraging the development of English speaking skill in students.

Finally, the enrolment in the multilingual school "San Patricio" during the investigation provided the experience and the opportunity to put into practice some procedures for methods and also to observe the importance of several factors.

## 2 Considerations about the English Teaching Process

### 2.1 Learning or acquiring a language?

In the English Teaching Process (ETP), it is important to consider whether one method is aiming at acquiring or learning the language.

Stephen Krashen (1982) stated that the process of **acquiring** a language happens in a natural way, when children are immersed into a language, reacting spontaneously and interacting subconsciously. On the contrary, language **learning** is a conscious, rather rational process which normally happens in a programmed way, for example, when learning grammar or vocabulary.

Therefore, when learning English in the early stages, students begin to **acquire** the language unconsciously motivated by necessities, such as to get the attention of the teacher, to exchange information or to participate in a game. Consequently, children would start to understand, feel comfortable, and get used to an English speaking environment.

However, later on, when reaching Primary and higher levels of education, it is adequate for students to also **learn** English by means of studying the language using more complex approaches, learning the grammar, etc. (as native English speakers also do), but it is fundamental not to leave the acquisition process behind.

### 2.2 Second Language Acquisition

When the ETP aims at teaching English as a Second Language (ESL), it should be taken into account the route and the rate of the student's progress. The **route** is the nature of the stages students go through in the *acquisition* process, not taking into account their mother tongue nor the context of their learning, and the **rate** is the speed of the language's *learning* (Myles, 2011).

For this reason, regarding the Second Language Acquisition process (SLA), Myles (2011) believes that teachers should be more concerned about their student's **rate** of learning due to the implied pedagogical issues. Teachers need to observe what makes their students understand and learn the language faster and their capacities at certain stages of their development. From this, they will be able to adapt the **route** of learning and choose the most appropriate methodologies according to the situation and conditions (Myles, 2011).

### 3 Teaching methodologies

Before introducing the different English Teaching Methodologies, (ETM), some concepts must be understood:

Edward Anthony (as cited in Richard & Rodgers, 1986) described an **approach** as a set of correlative assumptions, evident or obvious, that deal with the nature of the matter to be taught. He explains that in the use of an approach to teach a language, there can be many plans for the presentation of the language materials in a procedural way; he refers to these plans as **methods**. Therefore, within one approach there can be many methods. Furthermore, Edward Anthony describes the **technique** as the implementation of the method in the classrooms, and the actions that would take place in the classroom.

On the other hand, Richard and Rodgers (1986), believe that as method is related theoretically to one approach, it is organized and determined by a **design** and then put into practice using a **procedure**. This whole broad relationship between theory and practice should be referred to as a **method**. The difference between an approach and a method is the emphasis and priority they give to the content versus instructional issues (Richard & Rodgers, 1986), i.e. "an approach is an idea or a concept, whereas a method is the procedures to turn that idea into reality in the classroom" (Taylor, n.d.).

Teaching methodologies refer to the study of one or various methods chosen by an educator to teach a specific lesson with a specific purpose successfully. It implies the study of its general principles, pedagogical, and management strategies used for the classroom instructions related theoretically to one approach. As there are many approaches and methods used in education worldwide, teachers have a wide number of different methodologies to use or adapt according to their philosophy, teaching skills, objectives of the school, classroom characteristics, etc (USC Rossier School of Education, 2016).

Moreover, having a good knowledge of the different methodologies, teachers could also apply the **Principled Eclecticism approach**, fitting the method to the learner and not the opposite (Taylor, n.d.).

According to Tiwari (2008), methods should be chosen based on how best they achieve specified aims in teaching a language. For example, if the aim of a lesson is merely to obtain information, the method used could focus on acquiring vocabulary by using translations. In other words, the "why" of the question determines the "how" and "what" (Tiwari, 2008, p. 67).

Methodologies are not necessarily affected by time. The evolution of methodologies doesn't mean that former methods become obsolete or useless. All of them may become equally useful. As methodologies develop over time, even a unique methodology would change itself over time or be developed into other methodologies because of adaptations to new resources, generations, educational or competence purposes, or based on the specific school year. From basic words and phonetics, to reading, writing, and ending with advance grammar and vocabulary, methods also differ according to age, English level, characteristics of the group, etc. In the study, some procedures of methods worked with one classroom or with a specific student, but didn't with others, and required a change in the whole methodology.

### 3.1 Which is the best method?

According to Taylor (n.d.) linguists have demonstrated that there is **not one single best method for everyone** in all contexts, and that no teaching method is inherently superior to the others. In addition, it is not always possible, nor appropriate, to apply the same methodology to all learners.

It is very important for teachers and learners to understand the different methodologies. Moreover, when choosing the best one, several factors have to be taken into account, such as the age, objectives, environment, learning styles, needs, context, previous knowledge, mother tongue, aptitudes, backgrounds, ambitions, attitude, and even the length and the time of the lessons. It also implies encouragement, dedication, time and effort.

An extreme example can be taken from the movie "Freedom writers" where the teacher was unable to use the methodologies she used with other high school students because many of them had family and personal problems. Nothing she tried to teach interested them until she changed the teaching method, involving them on writing a diary individually:

The best methods are therefore those that supply '**comprehensible input**' in low anxiety situations, containing messages that students really want to hear. These methods do not force early production in the second language, but allow students to produce when they are 'ready', recognizing that improvement comes from supplying communicative and comprehensible input, and not from forcing and correcting production. (Krashen, 1982, p. 6-7)

The **Principled Eclecticism** approach may seem the best answer when questioning the best method, but it has some disadvantages that may discourage teachers from its use. In particular, it doesn't provide a standard "of the self" solution and relies on each teacher's judgement

and evaluation of each student. This situation becomes increasingly complex when larger groups of students with different needs are considered. Therefore, it seems there is no universal best method to learn English. An experienced professional language teacher always adopts the **Principled Eclecticism** approach, deciding on the most suitable techniques and applying the most appropriate methodology for that learner's specific objectives, learning style and context.

#### **4 English Teaching Methodologies to use in Pre-Primary Education**

Richard and Rodgers (1986) stated that a language teaching method is related theoretically to one approach, either as a theory of the nature of the language or as a theory of the nature of the language learning, by making designs, and then putting them into practice using procedures. Some of these second language teaching methodologies used in the last half century could be introduced in Early Childhood Education (ECE) settings:

(a) The **Community Language Learning** method tries to build strong personal links between the teacher and the student without any learning boundaries, using the mother tongue, translating it to English and encouraging repetition and familiarity with the new concepts (Krashen, 1982).

(b) In the **Silent Way** method, the teacher tries to say the least words possible to help students feel comfortable and find the right words to help them express themselves. Even if a student says "Me go toilet", the student would be in control of what they are trying to say without using their mother tongue.

(c) The **Direct Method** is used entirely in English, and the students are encouraged to answer in English as well, not using the mother tongue unless exceptionally necessary. It was observed directly at "Colegio San Patricio" that by the end of the Pre-Primary period the students can perfectly address their teachers in English and understand them using a direct method, improving the English acquisition of their students.

(d) The **Audio-lingual method** is based on learning English by means of adapting habits to the classroom. Promoting the dialogue in each situation. For example, in the morning routines, such as singing, praying, doing the calendar, the weather, setting the classroom's rules, etc. This method supports the idea that to learn a language, first it has to be listened to and understood before seeing it in its written form.

(e) The **Suggestopedia** method consists of transmitting that the English language is easy, avoiding or removing mental blocks towards English learning, consisting of procedures such as singing or doing simple activities.

(f) The **Communicative language teaching method (CLT)** develops situations to communicate effectively in different situations, such as in school, shopping, in the street, or at the doctors, suggesting notions, facts, or locations, and inviting other students to participate increasing their confidence with speaking English in different environments.

(g) The **Immersion** method implies learning school subjects in an English environment, and learning English as they learnt their mother tongue, as a means to "survive". This method might follow the **Natural Approach** also proposed by Krashen (1982) that highlights the similarities of learning the native language and the second language. There would be no corrections, as they would shape up naturally.

The difference between the Immersed Method and the Direct Method is that the Immersed would be a natural native-like English speaking environment whereas, in the direct method, students learn the language in an English speaking environment made comprehensible to them.

(h). The **Task-based Language learning** method can be used in ECE, but it is mostly used in the middle and high school levels. Students are involved in specific vocabulary for several weeks and then are evaluated through tasks. In Pre-Primary, this method is better used as task-command activities such as "Give me the apple" or "Stand up, sit down"

Pre-Primary teachers must keep in mind that children develop the language understanding first, then they start replying in their mother tongue, and then speak the second language little by little, when they feel comfortable and are willing to speak longer sentences. Remember as well that if they speak their mother tongue often, students might get confused and won't make an effort to use English as they know the teacher understands them anyways, and will end up saying it later in their mother tongue.

In addition to these eight methodologies, we can mention another three types of methodologies used in ECE when teaching in a mother tongue: *Cooperative Learning*, *Problem based Learning* and *Total Physical Response*. But as children are familiar with these methodologies, the

possibility of using them as well in the English Teaching Process deserves to be studied.

#### **4.1 Cooperative Learning**

Using the Cooperative Learning (CL) approach to education means to organize the classroom in several groups that work together and share academic and social experiences, encouraging creative, intellectual and open-ended tasks. In the CL approach teachers swap their role, from giving information to facilitating their students learning. The group succeeds when they all work cooperatively while gaining self-esteem, social skills, establishing a stronger bond with classmates, and performing better than when learning individually (Ross & Smyth, 1995).

Some studies have measured the success of cooperative learning as an instructional method and proposed some methodologies such as: Problem sets, laboratories and projects, jigsaw, peer editing, and peer-led team learning (Felder & Brent, 2007). Furthermore, laboratories and projects can also be adapted to the ECE classroom in the development of experiments, projects or group art crafts helping each other to follow their teacher's instructions, and talking among themselves in English.

This CL approach, works well using the mother tongue, and can be adapted to English Teaching Processes once the students have been introduced to the language beforehand, especially with children immersed in the English language.

#### **4.2 Problem Based Learning**

Problem-Based Learning (PBL) is an approach used to engage students in a real life challenge, encouraging them to solve problems using strategies and their previous knowledge (Stanford University, 2001). Instead of being informative lessons, the students are quite active working with the information and participating in class. Research has shown that PBL also improves students' problem-solving skills as they reflect on factors, facts, consequences, and process different information in different situations (Stanford University, 2001).

PBL in ECE settings cannot be used in the same way as in Primary or Secondary Education, nor in the same way infants use it in their regular mother tongue classroom. However, this approach could be adapted to learning English. For example, proposing a situation in which they need to identify a part of the body in English, or taking advantage of a situation that may arise in the classroom and how to solve it, such as saying sorry or thank you. Using a PBL approach would mainly support the development of understanding skills and encourage children to

speaking even a few words to participate and share their ideas and propose solutions to daily problems.

### **4.3 Total Physical Response**

Children are constantly moving and willing to play. The Total Physical Response (TPR) method emphasizes the importance of aural comprehension, where students participate actively responding to certain commands. For example, "Close your eyes", "Touch your nose", "Sit down", etc. (Richards & Rodgers, 1986).

Using TPR activities in the ECE classroom promotes children being physically active. The procedures in the designs of this method would look like activities and games that are motivating and enjoyable methods to teach and acquire the English language. TPR activities can be done individually by asking individual children for commands while the rest of their classmates listen and process the information, or it could be done in groups. In the course of my student teacher field practice, this was the most used methodology and the one children seemed to enjoy the most.

### **4.4 White paper project**

The White paper project, created by Ana García de la Fuente, director of the Art and visual Program at "Colegio San Patricio", has the purpose of teaching a second language in an enjoyable and simple way, reaching a personalized education. It is based on the Content and Language Integrated Learning (CLIL) methodology, and its goals in ECE is to develop English oral comprehension and the artistic language as a way of letting children express themselves in a bilingual setting while enjoying talking about themselves and reinforcing the teacher-student bonding.

The White paper project consists of three activities directed to the acquisition, not the learning, of the language as a result of a natural communication between teacher and students. The activities consist of three parts. First, a group conversation where the teacher and students talk about a topic of interest, developing the general communicative competence in listening and talking. During the conversation, the students associate the information given with their previous knowledge. They structure their ideas and share them along with knowledge and even feelings and emotions. Secondly, the students would do an individual free drawing, finding a way of transmitting their ideas, feeling and thoughts. It was observed that during the first months the drawings were rather simple but the more they used this methodology, the more the students realised the teacher cares to learn about them, and gave

more importance to their drawings, adding more details and creativity. Thirdly, the One-to-One conversation takes place. It is an interaction between the teacher and the student talking in English about the drawing. It is a very important educational moment which can be reflected on and encourages English language speaking and comprehension skills, and their individual learning construction process, as well as learning about their innate capabilities, their experiences, feelings, personality, likes, concerns, and friends and family situations. (Salinas, 2016).

#### **4.5 Correction Methods**

The significance of errors in the learning process can be associated to the teachers not being concerned about the rate of the student's learning, what makes them learn, which methodology to use, how to adapt them to the characteristics of each group and lacking expectations of the knowledge that should be acquired.

Moreover, some teachers don't give importance to some student mistakes, considering them insignificant. Normally, teachers should first try to help children like the language and feel comfortable speaking it. Then, once they are confident, some correction methods can be used to correct the English mistakes while not affecting their confidence:

**Eco Method:** This method was proposed by Mr Stevens, a Primary teacher at the school. It is used while having a one-to-one conversation with a student repeating their mistake but correctly. For example, if a student says "Yesterday I go to the park" and the teacher would show interest and say "Really? You WENT to the park? What did you do?" The teacher would emphasise the word "went" by pronouncing it louder and slower and smiling, so the student associates it and realises for themselves the mistake, and tries to remember it for the next time (Mr Stevens. Personal communication, April 13, 2016). During the development of the project, this method was used with five-year-old children of whom some would repeat "Yes I went to the park", demonstrating that they had indeed received the feedback and corrected it, without the need of having to interrupt the conversation. Moreover, it was shown as well, that some other students who were listening received the feedback as well and later on said "I went to the park too".

**Peer-to-peer:** Some students have a higher English development than others, some speak English at home, so it is important that all students are opened to any corrections and suggestions from their peers and are encouraged to share their English speaking skills and

understanding. If they needed to say something to the teacher they could work out together how to do it.

#### **4.6 Student's developed methodology**

During the University placement with the five year olds, it was shown that a very effective way to motivate students to speak English in the classroom, and to forbid themselves from the use of Spanish, is to use the student-centred methodology that would let them create the solution themselves.

In this particular case, the teacher, Miss Saioa, wanted to motivate her students to speak English to each other during Learning Stations while they were playing with toys, with Play-Doh, doing art-crafts, etc. For that, she asked her students what they could do if someone spoke Spanish. All of them agreed that there would be a new rule in the class, if someone spoke Spanish in those periods the student would go to the corner of the classroom for two minutes. Therefore, in those periods, one student would say "You spoke Spanish! To the corner!", and soon the whole class agreed on calling the corner "The Prison". Then, it was made into a Prison jail and placed in the corner with some number cards to hold while they were there. They saw this as a game, at the beginning some would speak Spanish on purpose just to be there for a few minutes, but then they took it seriously and made an effort not to speak Spanish to carry on playing and doing the activities. Furthermore, to stop children from shouting and sending each other to prison, it was agreed that the helper of the day would carry a sheriff's badge and would be the only one who could send children to prison.

The other teacher, also working with five year olds, tried to include this method in her classroom as another methodology to motivate her children to speak English. She put the prison in her classroom and used the Sheriff's badge. However, the students didn't like it. Some didn't show interest in sending partners to prison and one girl started crying, it might be because she felt like a criminal. The students in that class didn't see this method as a game but as a punishment.

Therefore, when adapting or adding new methods to the classroom it is fundamental to let students take part in it, to set the rules and the decorations, all while encouraging them to be willing to learn from what they decide. Moreover, it is important to remember that there is not a best methodology nor a worst one. They all depend on the characteristics of the classroom and the students. However, it was demonstrated that the methodologies that are created or adapted involving the children tend to work if they are introduced correctly with

amusement, although the fact that it works with that classroom doesn't mean it would work with another.

## **5 The English Teaching Process**

Before being immersed in an English teaching environment, and before looking for English teaching methodologies which can be found easily on the Internet, articles, books, etc., teachers should understand the ETP and its concepts, implications, considerations, and also the facts and factors involved in the process that will prevent and hamper the students from learning and themselves from teaching.

Concepts such as methodologies, methods, projects, approaches, learning and acquisition are some of the fundamental concepts already described. Moreover, teachers should be familiar with the English learning stages, approaches and methodologies and remember that these depend on the purpose behind the learning (Tiwari, 2008), and assume the responsibility it implies. This is especially important in Pre-Primary Education, the most critical period for children, being in their maximum state of development in terms of language acquisition in which children are going to be introduced to the language for the first time. It is in this stage where phonics, understanding and confidence of students towards the language could be developed successfully (Asher & García, 1969).

### **5.1 Factors that affect the learning and acquisition process**

#### **5.1.1 Classroom Characteristics**

In each classroom of every school, of every city in every country, there is a different mix of children, with different learning dispositions, motivations, capacities, backgrounds, interests, prior knowledge, needs, etc. Although some methods may work with a certain child or a certain group, they may not work with others. Therefore, it is very important for a teacher to evaluate and study the characteristics of each classroom.

On one hand, the physical aspects of a classroom should be evaluated. This includes size of the room, decorations, health and learning conditions, lighting, cleanness, windows that provide fresh air and light, adequate chairs and tables according to age and size of the students, the main resources available, and the possibility to provide new materials according to the school's budget.

On the other hand, the teacher must also focus on the psychological and emotional aspects of a class creating a fun and engaging learning environment. This will allow students the best conditions to acquire knowledge while taking into account the general and individual interests

and motivations of the students when planning the lessons and choosing the methodology that best adapts to that classroom, not forcing them to learn English but to encourage them to acquire it willingly.

### **5.1.2 Student's motivation**

In the ETP it is fundamental that the students have a feeling of improvement and motivation, enjoying and recognizing their progress and that teacher respect each child's learning process.

To motivate children towards the English language, it is recommended to praise the effort and improvement made when they start using the language willingly, even if they don't use it correctly or if they mix English with Spanish, such as "This is a nave espacial!" or even making up words, as "He is pegating me" instead of saying "He is hitting me". Teachers should know the individual situations and level of their students and motivate them individually to carry on trying.

In the case of teaching English as a second language, some may find motivation as a resource to satisfy their needs. Others to get a reward, such as a happy face on their hand or a sticker, or even wearing an "I speak English" badge for the day. Children can indeed motivate each other to speak English and to share their knowledge.

Engaging and active lessons, using games or activities they like, are useful in motivating infant students to bring up vocabulary, understanding speaking and even reading skills.

Other ideas to motivate students towards learning are mentioned in the English Teaching Methodologies section. But, fundamentally, to let the children take part in their learning process and put their ideas and proposals into practice.

### **5.1.3 Teacher's motivation**

One important consideration that teachers must keep in mind when teaching English to children, is to transmit a good first impression of the language, their own motivation and their predisposition towards the language to encourage children to like the English language and to be willing to be involved in it.

Secondly, being a teacher is not just giving content away, but to evaluate the students' progression, abilities, and personalities, while examining the different groups each year, their ages, interests, motivations, and their potential to make the most out of each lessons. For this, teachers should not be accustomed to just one methodology, but to be open to examine, investigate and innovate according to their

students. By not teaching them the vocabulary but showing them, not telling them content but involving them in situations that use the language, a teacher introduces their students to language willingly, and not forced. This encourages students to speaking English confidently and fluently with native or non-native English speakers.

Thirdly, teachers should start every day with enthusiasm, making the students feel important, cared and loved. Teachers should never speak to their children in their mother tongue, even if they are tired or having a bad day. This might discourage the students from making an effort to speak English as they would know the teacher understands their mother language.

Moreover, great teachers should be motivated to never stop learning, including from their mistakes, their experiences, and their personal development by studying new methods, approaches and techniques that would encourage them to be the best teachers and transmit their motivation to their students. Furthermore, they should also be encouraged to love their profession, being organized and dedicated to the time required. This would include not just in decorations and art and crafts, but in the development of activities, programs, modifications, parent's interviews and staying updated on any innovations.

As a way to motivate teachers and students to learn or teach English, eTwinning is introduced as a motivational tool for teachers where teachers across Europe can share and learn from each other's experience and praise and motivate each other.

## **6 Etwinning in the use of methodologies**

E-Twinning is an online platform where teachers and students, even head teachers and librarians from European countries, can work together and be in contact to discover, connect, collaborate and progress together during and after their teaching journey, sharing their methodologies, projects, ideas and experiences (Jelena, 2012). According to URJOnline (2014) eTwinning can generate methodological changes in teachers, as it is based in collaborative learning and the education by projects, as well as strengthen the use of the Innovation and Communication Technologies and foreign languages in their students and in deepening other subject areas.

### **6.1 Learning by projects**

eTwinning uses a methodology based on projects that can be uploaded in the platform to be used and shared among teachers. As of May 2016, there were about 49,533 projects in twenty-eight languages.

The Project based methodology consists on the development of projects during the teaching and learning process about any topic, working any methodology as a dynamic approach. In these projects, students actively explore real-world problems and challenges and acquire deeper knowledge (Edutopia, n.d.).

## **6.2 Benefits**

The benefits of using eTwinning start with the experience of being introduced to other cultures in Europe and encourages European teachers and students to work along with foreign partners, getting to know more about their cultures and to be able to share learning and teaching experiences, methodologies, projects, ideas, innovations, etc. They can learn from each other's experiences, working cooperatively and exploring real-world situations and cultural knowledge around Europe.

To facilitate and encourage the involvement, an eTwinning Portal is available in twenty-eight languages, in which there are about 382,306 teachers and 160,585 schools involved (May 2016), providing many tools to facilitate the use of the Platform. The Portal allows eTwinners to communicate and interact without any difficulties, allowing teachers to find out about professional development opportunities, discover eTwinning groups, and set up collaborative projects that include new topics and achieve common goals, all while being kept-up-to-date (Grochowski, 2012a, 2012b). Moreover, the eTwinning platform also offers several tools for teacher's formative purposes such as learning events, courses and seminars to increase their knowledge to a bigger extent.

## **6.3 Etwinning groups**

Once registered, eTwinners can look for, join or even propose eTwinning groups to participate and collaborate with. There, eTwinners can discuss and work together, on a specific subject, idea, project, etc., to share teaching experiences, methodologies and find support for professional development.

Any eTwinner can join a group. However, to run one, the eTwinner needs to have successfully passed the free and limited online eTwinning Moderators Course available in the collaborative learning platform of eTwinning.

Finally, among the thousands of group projects, the non-formal education group of teachers stand out. They choose to teach by letting the students learn about the world themselves and by interacting and having fun rather than reading books and memorising (Dimitria, 2012).

#### **6.4 "Speak-Up Project"**

During this research, I was given the opportunity to become familiar with the eTwinning space by participating as trainee in an eTwinning project called "Speak Up", along with students from Italy and Slovakia, in the development of activities to encourage English speaking in Secondary Education students. The tools used were audio conferences, Chat, e-mail and Twinspace. We worked in groups and planned activities, made collections of piloted speaking activities which work well with English and CLIL students, used a common template and finally gave feedback on each other's activities.

Although the "Speak Up" project was aimed at students between 18-20 years old, and my project is based on Pre-Primary children, it has helped me observe the differences in the teaching methods of those periods and to make some conclusions of the progressiveness of the methodologies from ECE by considering the development and methodology for higher courses.

### **7 Conclusions**

The importance of using the most appropriate methodologies when teaching English as a Second Language must be undoubtedly emphasized. These should be carefully analysed and adapted to the diverse students' needs and teachers' styles. There should be a Progression of the English learning process along the different educational stages ensuring that coordination exists among them. This progression must consider that every stage should prepare for the next, and should avoid the repetition of the same content learned previously. The educational system in Spain traditionally failed in applying these principles, having the Spaniards, in general, gained a bad reputation in terms of English language skills, and having them come to the wrong conclusion that the only practical solution to this problem is to spend some time living abroad in English speaking countries.

Pre-Primary is the most important stage for language acquisition (critical period), and special attention should be paid to this stage in order to provide the pupil with a solid foundation, with emphasis in phonetics in order to acquire good pronunciation.

Learning by acquisition is a fundamental principle in the early stages. Therefore, it is proposed to emphasize the use of the acquisition process from early infancy, and then progressively, introduce the learning process (grammar, etc).

When teaching ESL in Pre-Primary education, teachers should always speak English and avoid using their mother tongue. In order to facilitate the acquisition process, teachers need to introduce and show the vocabulary and sentences in context, stay firm, motivated, speak constantly, gesticulate if required, point to name the different objects or use physical resources to help the students understand.

There is no one best method, but instead, in this progression scheme, methodologies should change and evolve as the child progresses. Normally, different methodologies should be used during the different school years and according to different backgrounds. Teachers should evaluate the route and rate of the learning process in order to choose, develop or adapt any available methodology.

Eclecticism was identified as the most versatile and useful approach to design and implement proper methodologies. When implementing the selected procedures is important to gather the ideas delivered by the children, and at the same time make them feel that the activities they are conducting are the result of their proposals, for motivational purposes.

Methodologies change over time, and should change according to the results of new researches, the evolution of new technologies, and, more importantly, the cognitive evolution of the child.

Some methodologies used for education in the native language, such as PBL or Learning by Projects, among others, may also be used as a methodology in the process of teaching a foreign language. We should not be limited to foreign language methodologies but also adapt other educational methodologies used for the native language.

eTwinning was found as a great tool to share knowledge among teachers and students, facilitating the implementation and assessment of the methodologies according to the different situations allowing the continuous improvement of the teaching process.

For future language educational projects not restricted to a specific stage, it is suggested to perform a deeper research to evaluate the features of the available English Teaching Methodologies and develop a Matrix to facilitate teachers' selection of the more appropriate ones for every project or situation. In fact, the model used in Richards and Rodgers book to deal with the relationship of Approaches, methods and (hierarchical) procedures (**hierarchical**) is probably the best model to be used for the study and comparison of

different methodologies, and as a common reference in future research projects as well as in collaborative environments as eTwinning.

As a final conclusion in terms of a proposal, an urgent need to address the problem of English teaching in Spain was identified. The solution does not lie neither on schools nor individual teachers at the different educational levels. It needs a wider view, i.e. a “comprehensive approach” led by educational authorities.

## **Bibliography References**

Asher, J., & García, R. (1969). The Optimal Age to Learn a Foreign Language. *The Modern Language Journal*, 53(5), 334-341. doi:10.2307/323026

Dimitra, D. (2012, July 30). eTwinning Featured Groups. Retrieved from <https://www.etwinning.net/en/pub/progress/groups.htm>

Edutopia (n.d.). *Project-based learning*. Retrieved from <http://www.edutopia.org/project-based-learning>

Felder, R. M. & Brent, R. (2007) *Cooperative Learning*, in Mabrouk, P.A., ed., *Active Learning: Models from the Analytical Sciences*, ACS Symposium Series 970, Chapter 4. Washinton, DC: American Chemical Society. <http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/CLChapter.pdf>

Grochowski, P. (2012a, November 28). *More tools*. Retrieved from [https://www.etwinning.net/en/pub/discover/tools/more\\_tools.htm](https://www.etwinning.net/en/pub/discover/tools/more_tools.htm)

Grochowski, P. (2012b, July 30). *What’s etwinning?* Retrieved from [https://www.etwinning.net/en/pub/discover/what\\_is\\_etwinning.htm](https://www.etwinning.net/en/pub/discover/what_is_etwinning.htm)

Jelena, D. (2012, September 5). *eTwinning*. Retrieved from <https://www.etwinning.net/en/pub/index.htm>

Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford/New York: Pergamon Press Inc.

Myles, F. (2011). *Second Language acquisition (SLA) research: It’s significance for learning and teaching issues*. Centre for languages linguistics & area studies. Retrieved from <https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/421>

- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: CUP Cambridge.
- Ross J. & Smyth, E. (1995). Differentiating cooperative learning to meet the needs of gifted learners: A case for transformational leadership. *Journal for the Education of the Gifted*, 19, 63-82.
- Stanford University (2001). Problem-Based Learning. *Speaking of Teaching, Stanford University Newsletter on Teaching*, 11(1). Retrieved from [http://web.stanford.edu/dept/CTL/cgi-bin/docs/newsletter/problem\\_based\\_learning.pdf](http://web.stanford.edu/dept/CTL/cgi-bin/docs/newsletter/problem_based_learning.pdf)
- Salinas, S. (2016, March 30). *Proyecto 'Papel en blanco': aprender inglés a través del Arte*. Retrieved from Educación 3.0: <http://www.educacionrespuntocero.com/experiencias/proyecto-papel-blanco-aprender-ingles-traves-del-arte/34338.html>
- Taylor, A. (n.d.). *Language Teaching Methods: An overview*. Retrieved from <http://blog.tjtaylor.net/teaching-methods/>
- Tiwari, S. R. (2008). *Teaching of English*. New Delhi: S.B. Nangia A P H Publishing Corporation.
- URJOnline (2014, May 28). *eTwinning for Primary Teacher Training Seminar*. Retrieved from <https://online.urjc.es/es/blog/item/122-e-twinning-seminar>
- USC Rossier School of Education. (n.d). *Teaching methods*. Retrieved from <http://teach.com/what/teachers-teach/teaching-methods>

# EXCLUSIÓN SOCIO-EDUCATIVA DE LOS NI-NI: ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS PROCESOS DE TRANSICIÓN.

*Social and educational exclusion of NEETs: Descriptive analysis of the transitional processes.*

Juan García Fuentes  
Email: [garciafuentesj@ugr.es](mailto:garciafuentesj@ugr.es)  
Universidad de Granada

## **Resumen**

*En la actualidad, los problemas que plantea la exclusión social se ciernen sobre un grupo de jóvenes que por sus características sociales y económicas representan un colectivo vulnerable que, por consiguiente, quedan excluidos de la sociedad en la que viven.*

*La situación de crisis arrastrada ya durante años y la incapacidad de crear programas de inclusión para este colectivo, hacen que el índice de jóvenes que ni trabajan ni estudian sea cada vez mayor, superando la media de los países de la OCDE. Por sus peculiaridades y la situación de estar sin trabajo y sin estudios, es un grupo de jóvenes que actualmente son relevantes para su análisis. Por ello, se presenta una breve descripción y algunos datos explicativos sobre la presencia de este colectivo en España y particularmente en Andalucía.*

**Palabras clave:** Exclusión social, vulnerabilidad, jóvenes NI-NI, juventud.

Juan García Fuentes  
Email: [garciafuentesj@ugr.es](mailto:garciafuentesj@ugr.es)  
Universidad de Granada

## **Abstract**

*At present, the challenges posed by social exclusion are threatening a group of young people who, because of their social and economic background, represent a vulnerable social group. Consequently, they are being excluded from the society in which they live.*

*The long-lasting crisis, and the incapacity to create social inclusion programmes for this particular group, has led to the increased rate of young people who neither work nor study, thus exceeding the average from the OECD countries. Due to their particularities and because of their non-working, non-studying situation, this is a group of young people who are currently very relevant for analysis purposes. Therefore, this study offers a brief description—and some explanatory data—about the presence of this social group in Spain and, particularly, in Andalusia.*

**Key words:** Social exclusion, vulnerability, NEET youth, youth.

## 1 Introducción

Los cambios sociales producidos por la crisis socio-económica han repercutido de forma negativa en los estilos de vida de las personas que ven como sus derechos básicos de educación y empleo no están garantizados. Ante este caso, han sido mínimas las políticas educativas, sociales, políticas e institucionales adoptadas para minimizar esta situación de exclusión, destacando al colectivo NI-NI como uno de los grupos juveniles más damnificados por la crisis.

Para entender esta situación de exclusión social, es conveniente partir de una aproximación teórica y valorar la importancia que tiene el proceso educativo y formativo de los jóvenes como elemento que influye en sus situaciones de vulnerabilidad y exclusión. De esta manera, siguiendo a Cardenal de la Nuez (2006), son varios los dispositivos institucionales que interfieren en la configuración de los procesos de inclusión-exclusión (Estado, mercado, educación y familia) y cómo la interacción de los mismos contribuye a situar las transiciones en escenarios concretos que los jóvenes experimentan en su biografía individual. En particular, nos interesa el análisis de cómo la juventud desarrolla los procesos transicionales, centrando también el análisis en el significado del término juventud. Para ello, en el primer apartado, se analiza el concepto de exclusión social, así como los ámbitos donde se concentra esta situación de riesgo, destacando el ámbito educativo y laboral como referentes en la vida del sujeto.

En el segundo apartado, conceptualizamos el término juventud y nos acercamos así a una etapa de la vida del joven en la cual, dependiendo de la forma en que transite hacia la adultez, se alargará o no en el tiempo. Además, veremos cómo el término no puede ser asociado a una definición fija y uniforme, sino que hay que considerar una serie de características sociales, personales, educativas, laborales y familiares, y cómo los jóvenes interaccionan con ellas en sus diferentes trayectorias para aproximarnos de una manera más coherente a su significado. Seguidamente, analizamos el tema de las transiciones, sujetas a una serie de circunstancias y características individuales que marcarán el tránsito de los jóvenes a lo largo de sus vidas, distinguiendo núcleos de vulnerabilidad o éxito dependiendo de varios factores que incidirán en sus trayectorias y que marcarán, de una forma u otra, sus transiciones.

El tercer apartado, centrado en el colectivo juvenil NI-NI, presentamos una aproximación teórica al término, analizando las variables que inciden en la situación vulnerable en la que estos jóvenes se encuentran

y las dificultades que presentan para transitar de forma óptima desde el sistema educativo hacia el mercado laboral. Por último, en el cuarto apartado, se aporta algunos datos estadísticos para conocer la situación que presenta este colectivo NI-NI en España por sexo, Comunidad Autónoma y nivel educativo alcanzado, finalizando con algunas conclusiones y prospectiva futura sobre el tema de investigación.

## **2 Aproximación teórica al concepto de Exclusión**

El término exclusión social encuentra su origen en la década de los setenta del pasado siglo en Francia (Tezanos, 1999) para delimitar un proceso de riesgo social en crecimiento, agudizado por una situación de crisis económica y social, relacionada con la ausencia de derechos y la privación de capacidades, destacando una serie de factores de exclusión manifestados en ámbitos como el empleo, la sanidad, la vivienda, la educación y el acceso a servicios (Jiménez, 2008).

Cuando hablamos de exclusión social nos referimos a los grupos más vulnerables, aquellos que se les niega formar parte de la sociedad (Luengo, 2008). Hablamos de personas mayores, discapacitados, personas sin hogar, inmigrantes, mujeres, personas drogodependientes, población gitana, familias desestructuradas, infancia y juventud, entre otras (Jiménez, Luengo y Taberner, 2009). Por ello, ante situaciones de crisis socio-económica, estas estructuras sociales se fragmentan aumentando el número de excluidos (Castel, 2014), apareciendo cada vez más grupos en situación vulnerable.

De esta manera, desde el 2008 aproximadamente, año en el que la crisis comenzó a cristalizarse con más fuerza (*ibid.*, 2014), han sido muchos los individuos que han aumentado su situación de vulnerabilidad. Padres y madres sin trabajo, hipotecas sin pagar, situación de desahucio, pocos recursos para cubrir las necesidades básicas y la imposibilidad, en muchos casos, de no poder pagar los materiales escolares de sus hijos para el curso académico, ha suscitado una alarma social que se ha visto agravada con el paso del tiempo (Escudero, 2013).

Esta situación de crisis socio-económica y la incapacidad institucional de hacer frente a la misma, ha provocado un crecimiento en el número de personas que viven en situación de riesgo, aumento de los grupos y colectivos en exclusión, provocando un desajuste socio-económico en la sociedad actual (Castel, 2014). De esta manera, el incremento de los procesos de exclusión social, ha permitido desarrollar investigaciones para analizar cómo influyen los procesos de exclusión en la ciudadanía.

Lázaro (2013) entiende su contenido como un proceso multidimensional que hace referencia a la pérdida de integración o participación de los individuos en una sociedad, produciéndose una ruptura de vínculos familiares, sociales y laborales. En la población juvenil, la conculcación de derechos sociales pone en riesgo la capacidad del individuo para participar en actividades de índole social, laboral, educativa o comunitaria, convirtiéndose en un factor potencial de desintegración social (Subirats, 2004).

De esta manera, la normalización de la exclusión comienza a producirse cuando se percata que en el mundo en el que vivimos hay más excluidos que incluidos, resaltando que los "excluidos los hay y por todas partes; pobres, desamparados, inempleables, sin techo, mujeres, jóvenes, sin-tierra, ancianos/as, indios/as, niños y niñas de la calle donde la suma de todas estas minorías acaba siendo la inmensa mayoría" (Gentili, 2001:3).

Para comprender el término de exclusión, debemos tener en cuenta una serie de ámbitos, factores y ejes de desigualdad que lo desarrollan, entre los que se destacan, siguiendo a Subirats (2004), siete ámbitos. El primer ámbito, el económico se caracteriza por la pobreza, las dificultades financieras y las dependencias de las prestaciones sociales, manifestándose por la falta de ingresos o ingresos insuficientes para llevar una vida digna. El segundo ámbito, el laboral, se fundamenta principalmente a través del empleo, que además de ser la fuente principal de ingresos de una persona, constituye un foco importante de relaciones sociales. Por su parte, la exclusión laboral, queda caracterizada principalmente por el desempleo, el subempleo y la precariedad laboral.

En el ámbito formativo, la educación ofrece una serie de competencias para facilitar la incorporación a la vida profesional además de contribuir al desarrollo personal y social de la persona. Entre los factores de exclusión educativa encontramos: abandono educativo temprano, fracaso escolar o inaccesibilidad a la educación obligatoria. Un cuarto ámbito, es el sociosanitario, donde las desigualdades aparecen con más fuerza, destacando enfermos mentales que no han sido diagnosticados, personas con discapacidades no reconocidas, enfermedades adictivas, infecciosas, trastornos mentales, entre otras, soportando la exclusión o el rechazo de la sociedad con mayor intensidad. Un quinto ámbito, es el residencial, que tiene que ver con la exclusión relacionada con la vivienda, pero también con el territorio, entornos degradados, barrios en riesgo social, áreas rurales deshabitadas, contexto socio-económico bajo... Esta exclusión es en sí misma, un reflejo de las dificultades en otros ámbitos como el laboral y el económico.

El ámbito relacional, se caracteriza por la escasez de redes familiares y sociales que pueden derivar en procesos de exclusión, apareciendo violencia y afectando al desarrollo personal del sujeto, tanto de forma emocional como cognitiva. La familia es considerada un pilar fundamental en la vida del individuo y romper este lazo puede ser el detonante de procesos de exclusión. Y por último, el ámbito de la ciudadanía y la participación, caracterizado por las situaciones donde se le niega al individuo el acceso de la ciudadanía o la reclusión penitenciaria. De esta manera, pierden voz para actuar dentro de su entorno más inmediato, destacando la privación de determinados derechos sociales.

En cuanto a los ejes de desigualdad social, entendidos como las características personales que presentan los sujetos de una sociedad, y que están caracterizadas por el género, la edad, la etnia o procedencia del lugar de nacimiento y entorno socio-cultural (Subirats, 2004), podrán influir, de una manera u otra, dependiendo de su relación con los principales factores y sus respectivos ámbitos en los procesos de inclusión-exclusión social.

Así, la integración social pasa por tres ejes de integración, entendidos como los mecanismos necesarios para que el sujeto quede insertado en la sociedad actual (Subirats, 2004), y que se caracteriza por el mercado y la utilidad social de cada persona; la redistribución, llevada a cabo por los poderes públicos; y las relaciones de reciprocidad dentro de la familia y las redes sociales (*ibid.*, 2014).

Son muchos los factores que influyen en tales procesos de exclusión, de manera que, para abordar el término, es necesario el análisis de cada uno de ellos de una forma minuciosa, comprendiendo así su complejidad para referirnos a individuos en situación de riesgo. Así, Karsz establece que “no es excluido el que quiere” (2004: 134) sino aquel que presenta una condición de exclusión en términos de empleo, escolaridad, vivienda, vida en familia y vida en sociedad.

De esta manera, la cuestión principal que nos ocupa en este artículo es aproximarse a conocer cómo los jóvenes realizan el tránsito entre lo formativo y lo laboral por la relevancia que tiene para su integración en el mercado laboral. En este sentido, en cuanto a la formación, Bolívar y López apuntan que “el abandono es una primera consecuencia del fracaso escolar” (2009: 53). Así, Escudero añade que es un “fenómeno multidimensional y complejo, con raíces dentro y fuera de los centros escolares” (*ibid.*, 43). De esta manera, la privación que sufren no es más que la consecuencia de una redistribución injusta en el acceso a los bienes básicos, ofreciendo una imagen negativa, donde la institución educativa, pensada para el desarrollo personal del alumnado en todas

sus facetas personales, sociales, cognitivas y de formación para el desempeño futuro de una profesión, es la misma que sanciona y certifica dichos fracasos, y por consiguiente, la exclusión (Escudero, 2009).

En palabras de Escudero, la exclusión escolar “no es sólo de los alumnos” (2005: 16), sino que es una relación recíproca entre ellos y el centro educativo donde realizan sus estudios, considerados entornos de riesgo. Por una parte, el alumnado no consigue conectar con las normas o reglas del centro educativo al que pertenece, y por otra parte, los centros no asumen las realidades personales del alumnado y sus características personales, culturales, económicas y sociales que presentan (*ibid.*).

De esta manera, el propio autor señala, que cuando nos referimos a la exclusión escolar “se habla de necesidades básicas o esenciales, que han de proveerse satisfactoriamente a todas las personas para que puedan funcionar en la vida con dignidad, con capacidades, libertad y autonomía, marcando la frontera de separación entre la integración y la exclusión social” (*ibid.*, 2005: 6). Por ello, Carabaña apunta que es “tarea de la política crear las condiciones para integrar socialmente a todos los individuos, en vez de profetizarles la exclusión social y culpar a la escuela de que no superen los listones arbitrarios” (2004: 10). Así, la escuela debe ser un espacio de inclusión para aquel alumnado que viene de entornos deprimidos, que cada vez presenta características personales más diversas y heterogéneas y que están presentes dentro de un espacio común como es el aula (Jiménez, Luengo y Taberner, 2009). Dentro del ámbito educativo, la falta de una titulación básica y no superar con éxito la etapa de educación obligatoria, tiene como consecuencia el acercamiento a procesos de exclusión, causados en cierta medida por el abandono escolar temprano, por lo que resultaría aún más difícil encontrar un empleo (Carabaña, 2004).

En la misma línea, Curran y Tarabini (2015) apuntan que una de las características fundamentales que presenta este alumnado, es el origen socio-cultural familiar como una variable para entender en mayor medida esta situación de riesgo o abandono educativo. En este sentido, Fernández Enguita *et al.* (2010) sostienen que el fracaso y su posterior exclusión educativa se encuentra no sólo unificado entre el alumnado proveniente de diferentes estratos sociales, sino que influyen la red de relaciones existentes entre los aspectos personales del individuo en relación con el propio sistema educativo. De esta manera, es una prioridad, tal y como señala Tarabini, abordar esta situación, apuntando que no solo dificulta la integración socio-laboral, sino que reduce los niveles de equidad y pone en riesgo la cohesión social, siendo de vital

importancia combatir esta situación para el progreso social, cultural y económico del país (Tarabini, 2015).

Haciendo un balance de todo lo expuesto, la educación es considerada un derecho básico y esencial, pero tiene que ser asumida por las instituciones de forma que garantice el acceso a todas las personas, habilitando la participación en otros ámbitos de la vida personal, social, cultural y económica (Escudero, 2005). El sistema educativo es el espacio donde se pone a prueba las capacidades, méritos, conocimientos, habilidades y destrezas de los individuos que la conforman. Así, esta capacidad que se le otorga de calificar o descalificar a los sujetos, tienen causas y consecuencias, afectando al tejido social (*ibid.*, 2005).

Asimismo, también hay que destacar, como una característica que desemboca en la exclusión, los contenidos y aprendizajes que se persiguen con los currículos oficiales, donde tienen cabida las políticas educativas y otros factores que Escudero señala a continuación: “políticas de desarrollo del currículo, políticas de materiales didácticas, culturas y prácticas vigentes en los centros, departamentos y profesorado en general” (*ibid.*, 2005: 10), que suscitarán formas de exclusión dependiendo del tipo de alumnado que cuenten.

De esta manera, aquellos estudiantes que no logran conseguir los resultados esperados mediante los filtros existentes de selección y descalificación por parte del sistema educativo (*ibid.*, 2005), serán los más perjudicados, quedando fuera del sistema y con serios problemas de exclusión social (Castel, 2014). Así, Jiménez, Luengo y Taberner (2009), afirman que estar excluido de la escuela o de la sociedad significa “apartar, no dejar participar, desposeer; en pasiva ser apartado, dejado al margen o sin opción, ser o estar desposeído de la educación necesaria, del trabajo en condiciones dignas o de oportunidades básicas en la vida social” (*ibid.*, 13).

Asimismo, en la exclusión educativa influyen varios factores, situaciones y realidades en el rendimiento del alumnado, manifestándose de forma personal (intelectual, personal, social...) transformando su realidad e incidiendo en el contexto social, cultural y económico donde se relacionan (Escudero, 2005). Cuando hablamos del sistema educativo, no hay que olvidar que los sujetos a los que nos referimos son los jóvenes, siendo una pieza clave en la sociedad actual por las características que presentan, por la situación laboral que les ha tocado vivir y la manera de transitar en su ciclo de vida. Pero, ¿qué entendemos por juventud?, ¿quiénes son los jóvenes?

### 3 Perspectivas analíticas sobre la juventud

Por las características que presentan y la complejidad terminológica, la definición de la juventud es el foco principal de muchos autores como objeto de estudio de sus investigaciones (Cardenal de la Nuez; Casal, Merino y García; Martín Criado). Cardenal de la Nuez (2006) señala tres perspectivas teóricas diferentes de análisis de la juventud. Desde la *perspectiva empirística*, se define a los jóvenes como una categoría estadística, donde la edad es el factor determinante para concebir a la juventud. De esta manera, queda establecida en el tramo entre los quince y veintinueve años, compartiendo una misma posición común, unos mismos valores y creencias dentro de una misma estructura social, “generando una ideología y estilo de vida propios y homogéneos” (Cardenal de la Nuez, 2006: 5) con una “identidad específica y diferenciada del ser adulto” (*ibid.*).

Esta perspectiva es la desarrollada en los Informes de Juventud realizados en España desde su origen en 1985, donde la autora, fundamenta parte de su investigación en la crítica hacia la concepción de la juventud como dato netamente estadístico, recordando que los aspectos sociales, económicos, culturales y educativos, conforman de una manera más sustentada la aproximación a la concepción de juventud.

Desde la *perspectiva nominalista*, la juventud ya no es considerada únicamente como un tramo de edad, sino que son múltiples las dimensiones a tener en cuenta para referirnos a esta etapa de vida, donde Martín Criado establece que “bajo la identidad <juventud> se ocultan universos sociales y lógicas muy distintas” (1998: 37). Bourdieu hace una crítica al uso de la edad como patrón de medida para hablar de juventud: “La edad es un dato manipulado y manipulable y hablar de los jóvenes como un grupo constituido, dotado de intereses comunes y referir estos intereses a una edad definida biológicamente, ya constituye una manipulación evidente” (2000: 144).

Así, Martín Criado (1998), establece que no existe una juventud, sino que es mejor hablar de juventudes. En palabras textuales, especifica que “la juventud implica ignorar la denominación de clase: olvidar la existencia de clases sociales y la problemática de la reproducción social de las diferencias” (1998: 88). Pero, ¿la juventud queda ya definida con un simple cambio de denominación del concepto juventud por el de juventudes?

Cuando hablamos de juventud, tenemos que considerar una serie de variables que presenta la población juvenil y que hacen interpretar su

juventud de una forma u otra. Entre estas variables que afectan a la cuestión que nos referimos destacamos: la estructura socio-económica de la familia, las trayectorias educativas que hayan seguido desde sus comienzos en el sistema educativo, el entorno socio-económico en el que desarrolla su ciclo vital de vida, las trayectorias familiares de sus progenitores y hermanos/as si los/as hubiese y las oportunidades laborales a las que tienen acceso (Cardenal de la Nuez, 2006). Así, parte de la idea de que en la juventud se “agrupan sujetos y situaciones que sólo tienen en común la edad” (Criado, 1998: 15) validada mediante datos estadísticos. Por eso, más que hablar de dos mundos diferentes (juvenil y adulto), cabe hablar de subculturas juveniles, caracterizadas por la relación existente entre clase, etnia y género (Criado, 1998), con rasgos comunes en relación a una serie de gustos y preferencias que no se disipan en oposición a la de los adultos.

Por último, desde el *enfoque transicional*, se entiende la juventud como un tránsito que parte de un punto de vista histórico y biográfico, entendido como un proceso y como sistema donde se desarrollan las transiciones juveniles, itinerarios y trayectorias como productos de una transformación social, que condicionan los procesos y las experiencias de los sujetos a lo largo de sus ciclos de vida (Cardenal de la Nuez, 2006).

Así, entendemos el itinerario como un campo de relaciones que ayudan a comprender las repercusiones y las transformaciones sociales de la población juvenil dentro de su propia juventud en relación a los cambios estructurales del entorno donde se van desarrollando como personas (Casal, García y Merino, 2011). De esta manera, para llevar a cabo la inserción de estos jóvenes a la vida adulta, hay que tener en cuenta una serie de mecanismos esenciales como la familia, que da el sustento emocional y sentimental necesario; el sistema educativo, como eslabón para el desarrollo formativo y personal; y el acceso al mundo laboral, que garantiza que la transición se ha desarrollado de forma positiva.

Por su parte, la trayectoria la definimos como la dirección que siguen los jóvenes en relación a los mecanismos vistos en el párrafo anterior, que marcarán de una forma u otra sus expectativas y experiencias, así como la proyección de los tránsitos que deben realizar en su ciclo de vida (*íbid*, 2011).

Así mismo, para entender las transiciones, es necesario distinguir tres dimensiones (Cardenal de la Nuez, 2006). Por un lado, destacamos la *dimensión sociohistórica*, entendida como el periodo en el que se destaca el desarrollo social; el contexto socioeconómico, que marcará la forma de vida de los sujetos; las desigualdades sociales y por último,

las formas y condiciones de vida familiar, que será una característica principal en el desarrollo transicional. Por otro lado, los *dispositivos institucionales*, caracterizados por las redes que representan la oferta de transición y que influyen en el sistema educativo, el mercado de trabajo y la red de intervención social, donde el Estado desarrolla una política social y opera en los territorios donde se desenvuelven las transiciones (*íbid*, 2006). Y por último, el *proceso biográfico*, donde la importancia recae en el desarrollo personal del sujeto en relación a las experiencias vividas, estrategias, expectativas de futuro, formación y toma de decisiones en base al uso particularista de las condiciones y los recursos de los que dispone a lo largo de cada una de las etapas donde transita.

De esta forma, para abordar el tema de las transiciones juveniles hay que tener en cuenta una serie de aspectos que marcarán de una forma u otra los diferentes itinerarios que los jóvenes llevarán a cabo. Estos factores son los siguientes: la familia, considerada el núcleo para satisfacer las necesidades materiales y el soporte emocional necesario durante la etapa infantil y juvenil (Tarabini, 2015), que influye en las trayectorias escolares y laborales de sus hijos e hijas; el sistema educativo, que plantea unos interrogantes en base a los procesos de exclusión educativa existentes y a la forma de combatirlos (Escudero, 2009); y el mercado laboral, que es la meta de una transición marcada por el fin de los estudios académicos y que proporciona un soporte económico importante para el sujeto (Beck, 1998). No conseguir el acceso al mercado de trabajo supone la discriminación laboral que acentúa el estancamiento de las trayectorias de los individuos (Cardenal de la Nuez, 2006). Y, por último, la emancipación, que sería el hecho deseable perseguido por las instituciones y que tiene como resultado el ingreso en el mercado laboral de forma exitosa (Beck, 1998).

Dependiendo de cómo se desarrolle cada individuo en una u otra dimensión, sus trayectorias de vida serán diferentes. El sistema educativo por su parte, es el elemento principal de las transiciones, ya que en él se desarrollan trayectorias diferentes que marcarán la vida de los sujetos. Podemos distinguir tres caminos: los que, aún terminando la educación obligatoria, siguen su proceso formativo con estudios postobligatorios; los que prefieren vincularse al mercado laboral una vez finalizada la educación obligatoria o tras un proceso de abandono escolar temprano; y los que, por las circunstancias personales, familiares o académicas, no estudian ni tampoco trabajan (Cardenal de la Nuez, 2006).

Por todo ello, cuando hablamos de juventud, es necesario tener en cuenta el tránsito de la escuela al mercado laboral, donde el acceso al trabajo y la constitución de un hogar propio marcarán de forma

correcta el tránsito hacia la vida adulta. El empleo, de esta forma, se convierte en una pieza fundamental de integración en la vida social y económica de los individuos, donde previo a ello, la educación juega un papel fundamental que marcará la trayectoria de estos jóvenes.

De esta manera, lo que define al periodo juvenil es la prolongación de las características de la infancia: dependencia económica del hogar familiar y aislamiento del mundo productivo (Cardenal de la Nuez, 2006). Sin embargo, las características de este periodo, parten de una situación de paro y precariedad laboral (*ibid*, 2006) debido a los problemas existentes a la hora de encontrar un empleo estable. Así, en esta situación de ampliación de la edad juvenil, son muchos los jóvenes que como consecuencia de estos procesos se ven en situación vulnerable y de exclusión, siendo los NI-NI el grupo juvenil elegido para comprender teóricamente el término y avanzar en su categorización.

#### **4 Los NI-NI: ¿Ni estudian, Ni trabajan?**

En cuanto a su terminología, el término NI-NI hace referencia al concepto anglosajón NEET (Not Employment, Education or Training) acuñado por primera vez a finales del siglo pasado (1990) en Gran Bretaña para hacer referencia a las personas con edades comprendidas entre 16 a 18 años que no habían tenido trabajo por lo menos seis meses después de salir de la Enseñanza Obligatoria y no estaban en proceso formativo (Carcillo *et al.*, 2015).

Esta situación, sumada al impacto de la crisis socioeconómica, ha aumentado el número de personas que conforman el colectivo de NI-NI en los estados de la Unión Europea (UE) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Debido a las distintas características atribuidas a este colectivo en los diferentes países, la UE y la OCDE elaboraron sus propias definiciones que permitiesen realizar comparaciones entre países. Sus definiciones se articulan en torno a cuatro ejes: la edad, el empleo, la educación y la formación.

Antes de analizar estos ejes, sería pertinente apuntar que el término NI-NI no se ajusta a una definición ecuaníme, existiendo variables que influyen en su significado. Así, en referencia a la edad, la UE establece que conforman este colectivo aquellos sujetos que tienen entre 15 y 24 años. A la hora de operativizar el término, se decidió aumentar a una nueva franja de 25 a 29 años, ya que así abarcaría a los jóvenes que han finalizado sus estudios terciarios. En esta línea se encuentra la OCDE, que trabaja con un abanico de edad que oscila entre los 15 a los 29 años (Eurofound, 2012).

En cambio, en el panorama español, y en relación a las cifras ofrecidas por el Instituto Nacional de Estadística (INE), esta cifra se incrementa hasta los 34 años, aumentando la franja de edad y considerando NI-NI a todos aquellos individuos que traspasan la barrera de los 29 años (conocidos como jóvenes adultos) y que serán un colectivo a analizar en futuras investigaciones y que de forma puntual expongo en el siguiente apartado para hacer un acercamiento en cuanto a datos estadísticos se refiere.

En cuanto al empleo, ambos organismos exponen que los sujetos que forman ese colectivo se encuentran desempleados y/o inactivos. Según la OCDE, cuando son encuestados, los sujetos que forman parte de este colectivo no deben haber desarrollado una hora de trabajo remunerado en la última semana ni deben encontrarse de vacaciones, baja laboral u otra ausencia temporal del puesto de trabajo (OCDE, 2015).

Por último, en cuanto a la educación y la formación, existen diferentes criterios entre estos dos organismos. La UE señala en su encuesta Eurostat que no tenían que haber participado en ninguna actividad formativa o educativa en la últimas cuatro semanas (Eurofound, 2012) y, en cambio, la OCDE apunta que estos sujetos no deben encontrarse en educación a tiempo completo o parcial, no teniendo en cuenta aquella educación de carácter no formal o acciones educativas que sean de muy corta duración (OCDE, 2015).

El colectivo de los NI-NI conforma un grupo heterogéneo formado por hombres y mujeres con distinto nivel educativo y distintas características en referencia a variables socioeconómicas y demográficas (Dautrey, 2014). Además, otros factores como provenir de un hogar con bajos ingresos, el tener diversidad funcional o un origen migrante pueden incrementar el riesgo de que alguien forme parte de este grupo (Carcillo *et al.*, 2015). Así, la inactividad juvenil, provocada por la huida o fracaso del sistema educativo y la escasa experiencia laboral, marcada por la precariedad y el desempleo, dan paso a procesos sociales de desigualdad, marcados por la pobreza y el riesgo social (Carcillo *et al.*, 2015).

Asimismo, resulta relevante señalar que en este colectivo se encuentran individuos con mayor y menor grado de vulnerabilidad; desde sujetos provenientes de entornos en situación de riesgo, a otros individuos que deciden voluntariamente no trabajar y que provienen de un entorno socioeconómico elevado (*ibid.*).

Sin embargo, como características comunes que contribuyen a situaciones de vulnerabilidad, se encuentran la falta de retención de

capital humano a lo largo del tiempo, la posible acumulación de desventajas sociales y la mayor probabilidad de verse en desempleo. Estos factores pueden llevarles a encontrarse por debajo del umbral de la pobreza y a carecer de las habilidades, recursos y conocimientos necesarios para revertir su situación, lo cual los coloca en una posición de riesgo de exclusión social (Bermúdez-Lobera, 2010).

Lejos de esta categorización y profundizando más allá de lo que el término especifica, más que hablar de NI-NI como un problema mediatizado, en la medida en que el asunto que nos preocupa no reside en las personas que no estudian, ni tienen trabajo, es ver el trasfondo que hay detrás de ello, donde encontramos un grupo de personas jóvenes que están excluidas laboralmente, y en términos educativos, y posiblemente afecte además, a su ámbito emocional, material y social (INJUVE, 2011). Enlazando esta idea, al hablar de NI-NI, hay que hacer referencia a que el término responsabiliza al sujeto de esta situación, obviando la responsabilidad que el Estado debería asumir mediante el impulso y desarrollo de políticas públicas sociales.

La integración de la juventud en la sociedad actual, donde las instituciones deben garantizar la educación y el trabajo para todos los jóvenes, pone en entredicho tras las consecuencias de la crisis económica, la fortaleza de las instituciones para hacer frente a los nuevos procesos de exclusión social (Castel, 2014) y la conculcación de los derechos básicos que todos los individuos de una sociedad deben gozar, derecho a la educación y derecho al trabajo que están reconocidos constitucionalmente en los arts. 27 y 35, respectivamente.

En términos de escolaridad y trabajo, estos derechos han sufrido un fenómeno “cada vez más recurrente” (Dautrey, 2014: 104). Por un lado, el aumento de un número importante de jóvenes que no estudian ni trabajan, los considerados NI-NI, y por otro lado, la falta de recursos por parte de las instituciones para darles cabida dentro de la sociedad. Este colectivo, conforma la agregación de un sector marginado que no conecta con la sociedad hacia la que transitan, siendo la faceta más dramática de la población juvenil. De esta manera, las transiciones de estos individuos se ven interrumpidas y fragmentadas por la situación de crisis económica, que afecta más al colectivo joven (*ibid*, 2014), entendiendo los ciclos de vida de estos individuos como la adquisición de una serie de roles que les permiten acceder a otros ámbitos de la vida social, relacionados con las transiciones a la adultez.

Asimismo, tener ausencia de atributos educativos y laborales, dos aspectos fundamentales para garantizar al ciudadano una vida digna, independiente, libre y de desarrollo personal y profesional, de socialización y emancipación (Bermúdez-Lobera, 2010) hacen que

muchos sujetos de hoy en día, sufran las consecuencias y la denominación despectiva de NI-NI.

Para la realización de este estudio las fuentes bibliográficas utilizadas fortalecen la idoneidad y relevancia del contenido del texto. Así, hemos propuesto dos objetivos básicos: identificar las transformaciones sociales que la juventud experimenta a lo largo de sus transiciones y profundizar en el significado del colectivo juvenil NI-NI.

Para ofrecer los datos seleccionados de varones y mujeres que ni estudian ni trabajan, se han utilizado los datos ofrecidos por el Instituto Nacional de Estadística (INE) en base a las variables sexo, Comunidad Autónoma y nivel educativo alcanzado de jóvenes con un intervalo de edad entre los quince y los treinta y cuatro años en las diferentes etapas de educación secundaria.

## **5 Resultados sobre los jóvenes Ni-Ni en España**

En este apartado se presenta algunos datos básicos sobre los jóvenes NI-NI en España. Esta información es la proporcionada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014), analizando los datos disponibles en el INE<sup>1</sup>. Tras consultar los datos, visualizamos los siguientes gráficos para conocer, inicialmente, qué representación tienen los jóvenes NI-NI en la estadística.

---

<sup>1</sup>Enlace web:

<https://www.educacion.gob.es/educabase/menu.do?type=pcaxis&path=/Formacion/ym/EPA2014/Aban&file=pcaxis&l=s0>

Gráfico 1.- Porcentajes de varones y mujeres jóvenes que ni estudian ni trabajan por sexo y comunidad autónoma, en la etapa inferior de la segunda etapa de secundaria<sup>2</sup> (2014).

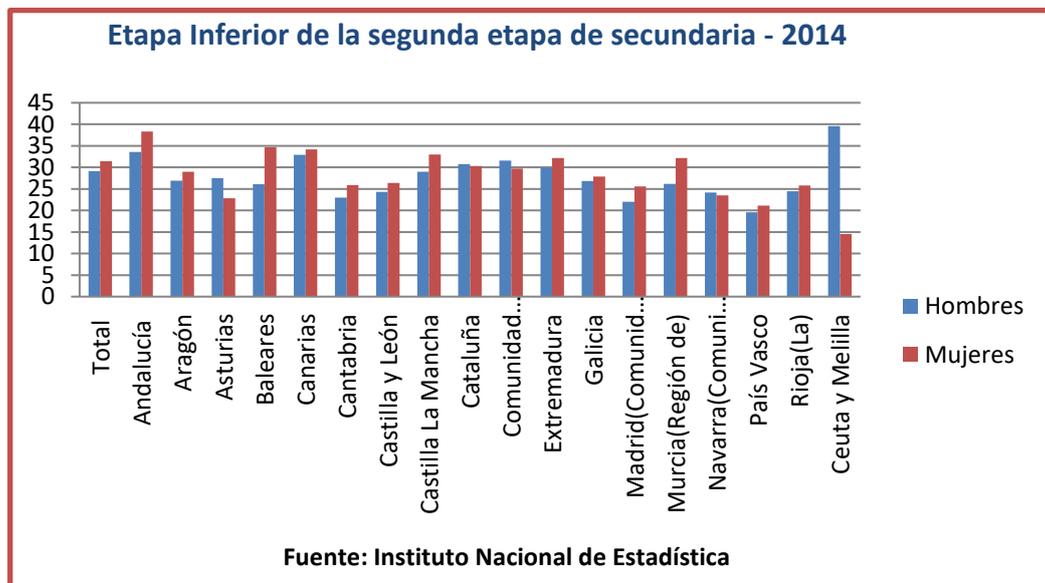


Gráfico 1. Etapa Inferior de la segunda etapa de secundaria-2014. Fuente: Instituto Nacional de Estadística.

Del gráfico 1 destacamos, según el sexo, que son las mujeres quienes poseen los índices más altos en la mayoría de las Comunidades Autónomas, superando en muchas de ellas, el 30% de jóvenes que ni estudian ni trabajan, siendo solo superado por el sexo masculino en Asturias con un 25%, Cataluña con un 31%, Comunidad Valenciana con un 32%, Navarra con un 24% y Ceuta y Melilla, con un 39%.

Así, las mujeres que ni estudian ni trabajan, representan el índice más alto en Andalucía con un 38%, Aragón con un 28%, Baleares con un 34%, Canarias con un 34%, Cantabria con un 26%, Castilla y León con un 26%, Extremadura con un 32%, Galicia con un 27%, Madrid con un 26%, Murcia con un 33%, País Vasco con un 21% y La Rioja con un 26%. Sin embargo, hay que señalar en relación con el sexo masculino, la diferencia es mínima en muchas de estas Comunidades Autónomas. Por ello, si relacionamos ambos sexos y sacamos la media entre todas las Comunidades Autónomas, la diferencia es mínima entre mujeres y

<sup>2</sup> La Educación Secundaria Obligatoria consta de cuatro cursos académicos que se realizan ordinariamente entre los 12 y los 16 años de edad. Se divide en dos ciclos, primero y segundo (primera etapa) y tercero y cuarto (segunda etapa).

hombres, diferenciándose en menos de dos puntos: mujeres un 32% y hombres un 29%.

Por Comunidades Autónomas, encontramos a las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla en la cabeza con un casi 45% de jóvenes que ni estudian ni trabajan, superando a la media española que se sitúa en un 30%. Seguidamente, son las Comunidades Autónomas de Andalucía, con un 36%, Canarias con un 34% y Castilla la Mancha con un 31% las que mayor índice de jóvenes que ni estudian ni trabajan tienen. En contraposición, es el País Vasco, con un 21%, la comunidad autónoma con el índice más bajo de este tipo de jóvenes.

Complementando estos datos, es interesante conocer también los datos de jóvenes que ni estudian ni trabajan después de la segunda etapa de Educación Secundaria y Superior, en base a los mismos criterios que la tabla anterior:

Gráfico 2.- Porcentajes de varones y mujeres jóvenes que ni estudian ni trabajan por sexo y comunidad autónoma, después de la etapa de Educación Secundaria y Superior (2014).

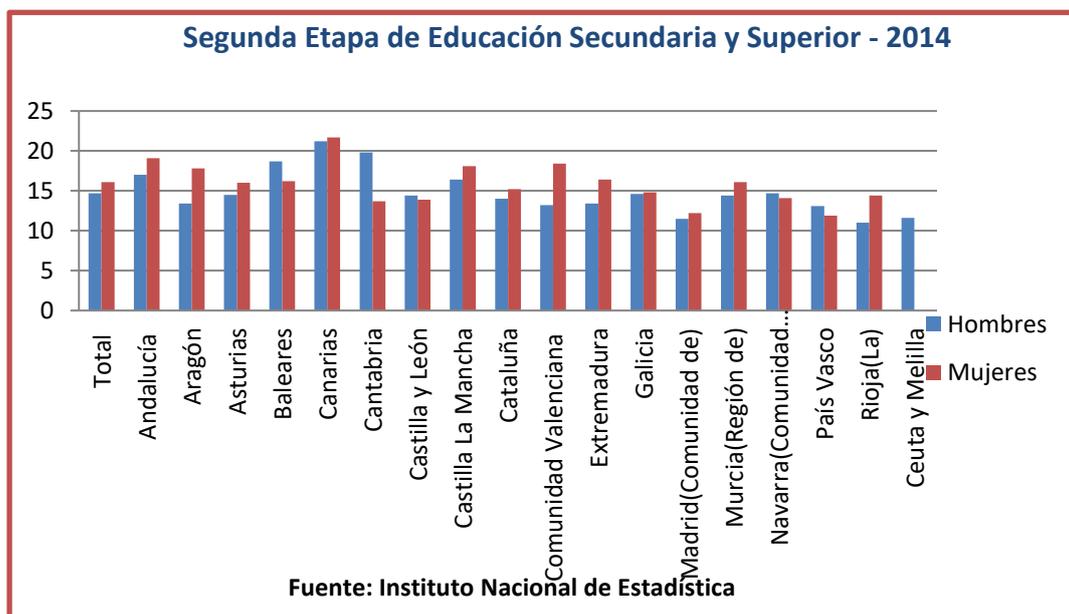


Gráfico 2. Ni estudian ni trabajan después de la segunda etapa de secundaria 2014. Fuente: Instituto Nacional de Estadística.

En esta segunda gráfica, los índices han bajado y las mujeres siguen ostentando los datos más negativos. De esta manera, podemos

visualizar que la media entre ambos sexos se sitúa en el 15%, destacando a Canarias como la Comunidad Autónoma con mayor índice de jóvenes que ni estudian ni trabajan, con un 22%.

Las mujeres, siguen ocupando los índices más altos, destacando Andalucía con un 18%, Aragón con 18%, Asturias con 16%, Castilla la Mancha con 17%, Cataluña con un 15%, la Comunidad Valenciana con un 18%, Extremadura con un 16%, Murcia con un 16%, La Rioja con un 14% y las ciudades de Ceuta y Melilla con un 14%. En contraposición, el sexo masculino tiene un mayor índice en Baleares con 18%, Cantabria con un 20%, Castilla y León con un 14%, Castilla y la Mancha con un 16%, Navarra con un 15%, y el país Vasco con un 13%.

Por Comunidades Autónomas, podemos destacar que el índice más elevado de jóvenes de ambos sexos que ni estudian ni trabajan dentro de la segunda etapa de Educación Secundaria y Superior, sería Canarias con un 22%, superando a la media española que se sitúa en el 15%. Seguidamente, destacamos también, a Andalucía, Baleares y Castilla la Mancha. En contraposición, las Comunidades Autónomas con menor índice son Madrid, País Vasco y La Rioja.

Las tablas siguientes indican la particular de jóvenes NINI en Andalucía. El tercer gráfico, ilustra la evolución que ha sufrido el colectivo NI-NI, con edades comprendidas entre los 15 y 29 años, donde observamos desde el año 2002 una evolución ascendente tanto en hombres como en mujeres.

Por sexo, las mujeres son las que tienen los datos más negativos, alcanzando una cota máxima del 38,3% en el año 2014, por lo que nos encontramos con una subida significativa desde el año 2002. Sin embargo, esta subida se ha realizado a una escala pequeña aumentando en pocos puntos.

En cambio, el sector masculino es el que, comparando los datos desde el 2002 al 2014, ha duplicado este porcentaje, llegando a cotas máximas en 2012 con un 34,9% y registrando un total de 33,6% en el 2014. Existe una diferencia grande entre el 17,9% en 2002, al 33,6% en 2014, siendo interesante investigar el motivo de esta ascensión para futuras publicaciones.

Gráfico 3.- Porcentajes de jóvenes que ni estudian ni trabajan en Andalucía por sexo y año, con edades comprendidas entre los 15 y 29 años.

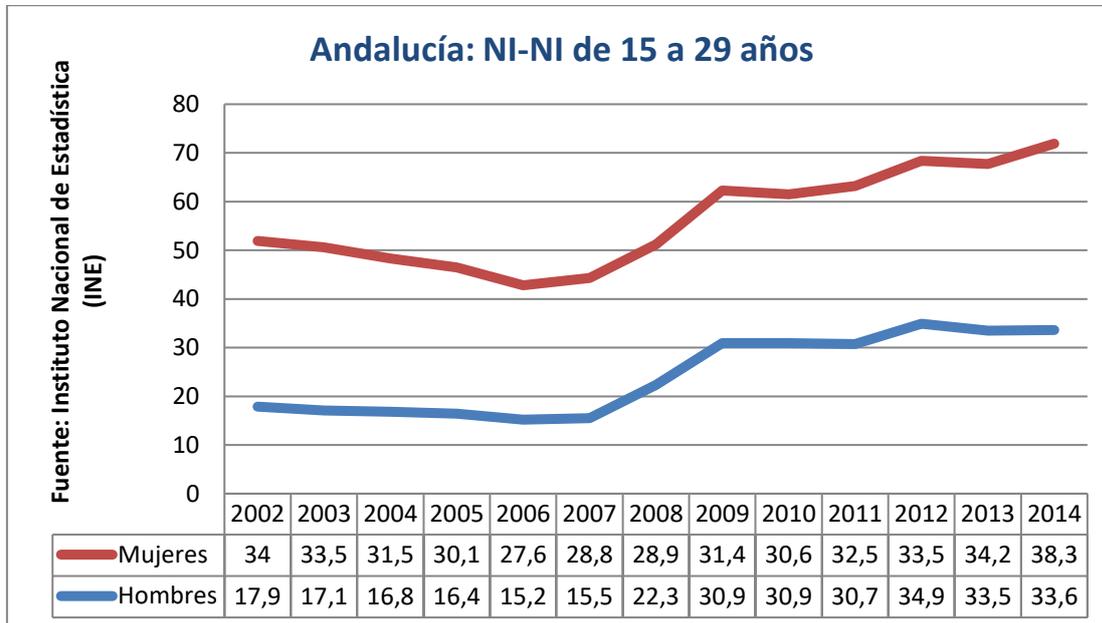


Gráfico 3. Jóvenes que ni estudian ni trabajan en Andalucía. Fuente: Instituto Nacional de Estadística.

Gráfico 4.- Porcentajes de jóvenes que ni estudian ni trabajan por sexo y año, y en edades comprendidas entre los 15 y 34 años.

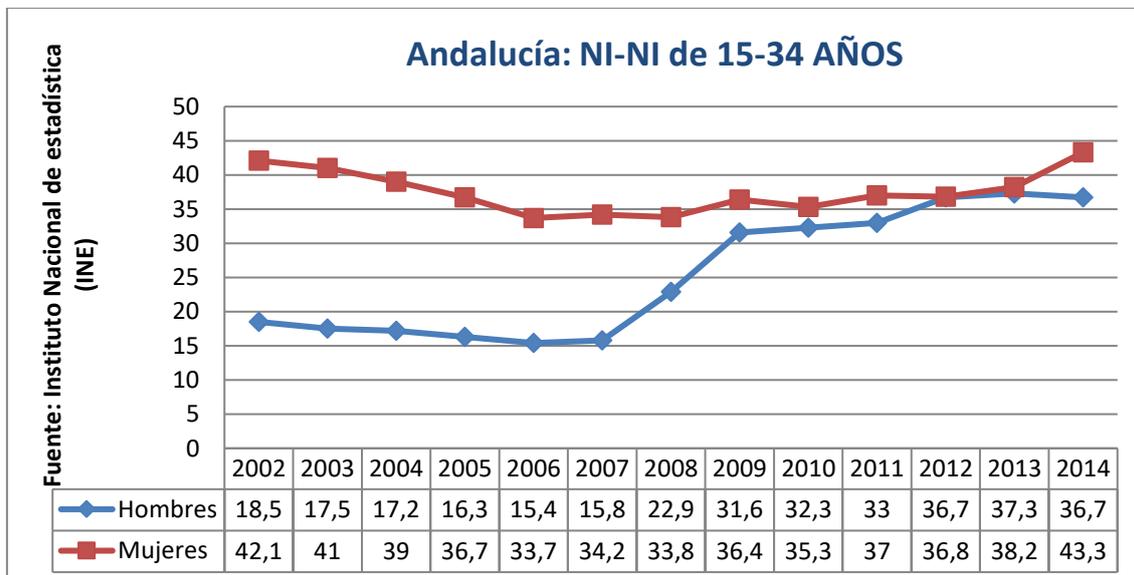


Gráfico 4. Jóvenes que ni estudian ni trabajan en Andalucía. Fuente: Instituto Nacional de Estadística.

En este cuarto gráfico tenemos otra variable a considerar. La situación actual de crisis socio-económica ha hecho que el rango de edad de los considerados NI-NI aumente de 29 a los 34 años, resaltando:

Que las mujeres siguen ostentando las peores cifras en comparación a los hombres. Así, vemos como desde el año 2002 al 2014, aunque las cifras no han variado mucho, encontramos cotas superiores al 43%, resaltando subidas y bajadas a lo largo de estos tramos de edad. En cuanto a los hombres, sus cifras son inferiores a las de las mujeres. Sin embargo, desde el 2002 hasta el 2014, el tanto por ciento de NI-NI ha crecido el doble, situándose en cotas máximas con un 36,7%, en relación con el 18,5% que presentaban en el 2002. Es a partir del año 2009 cuando se produce un aumento importante pasando del 22,9% en 2008, al 31,6% en el 2009.

Gráfico 5.- Porcentajes de jóvenes que ni estudian ni trabajan por sexo y año y etapa educativa, con edades comprendidas entre los 15 y 29 años.

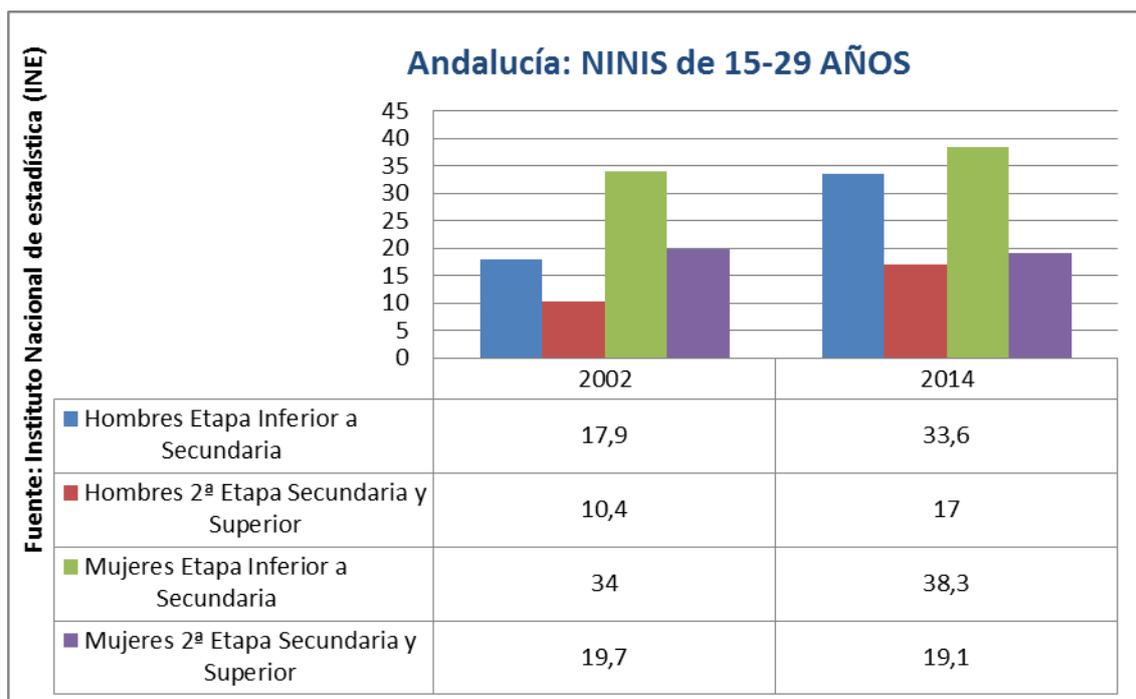


Gráfico 5. Comparativa de jóvenes que ni estudian ni trabajan en Andalucía entre 2002 y 2014. Fuente: Instituto Nacional de Estadística.

En este quinto gráfico, establecemos una relación para ver la evolución que ha tenido el colectivo NI-NI con edades comprendidas entre los 15 y 29 años, desde el 2002 hasta el 2014, en relación al sexo y a la etapa educativa. Comprobamos que en la etapa inferior a la Educación

Secundaria, los hombres han aumentado significativamente, pasando del 17,9% en el 2002, al 33,6% en el 2014, con una tendencia ascendente, tal y como hemos visto en gráficos anteriores. En cuanto a la Etapa de Educación Secundaria y Superior, estas cifras son menores, destacando el 10,4% en 2002 y el 17% en 2014 de jóvenes que ni estudian ni trabajan.

En relación a las mujeres, sus cifras siguen siendo más elevadas en relación a la de los hombres. En la etapa inferior a Secundaria, en el 2002 la cifra estaba en un 34%, subiendo a un 38,3% en el 2014. Y en cuanto a la etapa de Educación Secundaria y Superior, estos datos son menores y más equitativos, destacando una mínima bajada. Así los datos quedan de la siguiente manera: un 19,7 % en 2002 a un 19,1% en 2014.

Gráfico 6.- Porcentajes de jóvenes que ni estudian ni trabajan por sexo y año y etapa educativa, con edades comprendidas entre los 15 y 34 años.

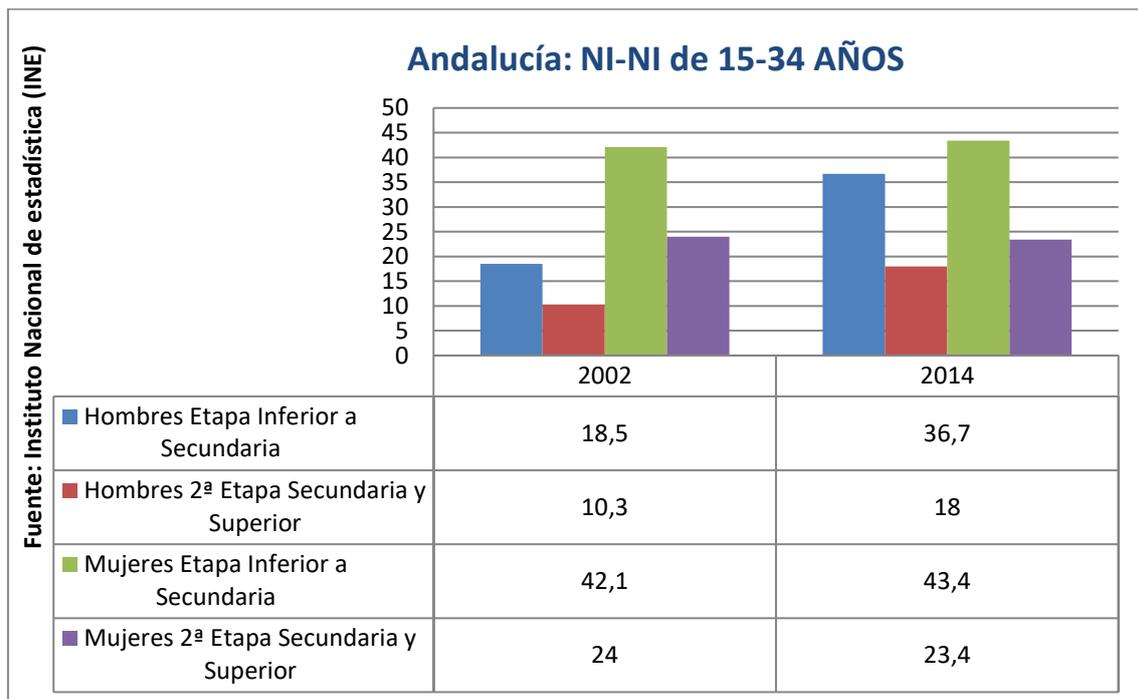


Gráfico 6. Jóvenes que ni estudian ni trabajan en Andalucía. Fuente: Instituto Nacional de Estadística.

En este sexto y último gráfico, establecemos la misma relación que en el gráfico anterior pero con una variable: el colectivo NI-NI con edades comprendidas entre los 15 y 34 años de edad. De esta manera y en relación a la etapa inferior de Secundaria, vemos como los hombres en el año 2002 son un 18,5% que ni estudian ni trabajan subiendo considerablemente esta cifra en el año 2014 con un 36,7%. En cuanto a

la etapa Secundaria, esta cifra desciende, destacando el 10,3% en el 2002 hasta llegar al 18% en 2014, aumentando nuevamente la cifra.

En relación a las mujeres, en el año 2002 representaban un 42,1% en la etapa inferior a Secundaria, aumentando al 43,4% en 2014. Estos datos, aunque son cifras más elevadas que la de los hombres, se mantienen equilibrados de un año para otro, mientras que en los varones se dispara la cifra aumentando el doble en 12 años. Finalmente, en relación a la etapa de educación Secundaria y Superior, en el 2002 las mujeres ostentaban el 24%, rebajando esta cifra mínimamente a un 23,4% en el 2014.

## **6 Conclusiones**

Este artículo comenzó ofreciendo una aproximación teórica de la exclusión social, resaltando unas condiciones de vulnerabilidad que los jóvenes de nuestra sociedad experimentan a raíz de una serie de factores, ejes y características diversas que influyen en sus trayectorias personales y profesionales. La situación de exclusión social no es más que la consecuencia de otros tipos de exclusiones, como son la educativa y la laboral, afectando a las transiciones juveniles, teniendo gran peso su análisis a lo largo de este artículo.

Para ello, se ha realizado un acercamiento al término de juventud, centrando el análisis en aquellos jóvenes que ni estudian ni trabajan (NI-NI) como objeto de análisis y grupo a estudiar, constatando que no existe unanimidad en su definición, encontrando variables y características según el contexto social donde se desarrollan. Por ejemplo, en el panorama español la edad con la que se caracterizaba a los NI-NI ha incrementado de los veintinueve a los treinta y cuatro años, excediendo la edad de lo que se considera ser joven, lo que implica seguir estudiando sobre la arbitrariedad de la edad para definir una problemática sobre la juventud. Así, ante esta situación de exclusión formativa y laboral, cabe preguntarnos: ¿Cuál es la situación de los NI-NI en el contexto europeo? ¿Existe una semejanza con el caso español? ¿Qué factores influyen para que no se de la transición de la escuela al mundo laboral?

Por último, se ha presentado una aproximación teórica al término NI-NI, estableciendo una comparativa entre Comunidades Autónomas, sexo y etapa educativa de estos jóvenes, a raíz de los datos extraídos del Ministerio de Educación, a partir de las estadísticas del INE.

Tras

los resultados mostrados, es urgente y prioritaria la reflexión crítica de esta problemática juvenil, siendo necesaria la toma de actuaciones que ayuden a las trayectorias vitales de los jóvenes dentro de sus procesos de transición hacia el mercado laboral. Sirvan estas líneas para evidenciar la situación actual de la juventud como campo de investigación emergente, con una carga social importante a tener en cuenta en las distintas esferas sociales por las que transitan los jóvenes, donde la política debe contribuir al desarrollo de mejores propuestas y programas dirigidos a paliar la situación de incertidumbre laboral que tienen una vez que finalizan o abandonan el sistema educativo.

### Referencias Bibliográficas

- Beck, U. (2002). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Editorial Paidós Básica.
- Bermúdez-Lobera, J. (2010). Las transiciones a la adultez de los jóvenes que no estudian ni trabajan (ninis) en México, 2010. *Papeles de Población*, 79, 243-279.
- Bolívar, A. y López, L. (2009). Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(3), 51-78.
- Bourdieu, P. (2000). *Cuestiones de Sociología*. Madrid: Editorial Istmo.
- Casal, J., Merino, R. y García, M (2011). Pasado y futuro del estudio sobre la transición de los jóvenes. *Papers*, 96/4, 1139-1162.
- Carabaña, J. (2004). Ni tan grande, ni tan grave ni tan fácil de arreglar. Datos y razones sobre el fracaso escolar. *Cuadernos de Información Económica*, 180, 131-140.
- Carcillo, S., et al. (2015). "NEET Youth in the Aftermath of the Crisis: Challenges and Policies", OECD Social, Employment and Migration Working Papers, No. 164. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5js6363503f6-en>
- Cardenal de la Nuez, M.E. (2006). *El paso a la vida adulta. Dilemas y estrategias ante el empleo flexible*. Madrid: Editorial CIS.
- Castel, R. (2014). Los riesgos de exclusión social en un contexto de incertidumbre. *Revista Internacional de Sociología*, 72(1), 15-24.

- Curran, M., Tarabini, A. (2015). El efecto de la clase social en las decisiones educativas: un análisis de las oportunidades, creencias y deseos educativos de los jóvenes. *Revista de Investigación en Educación*, 13(1), 7-26.
- Dautrey, P. (2014). La invención de una categoría: los NiNis. El caso mexicano. *Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas*, 13(2), 103-122.
- Escudero, J.M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9(1), 1-24.
- Escudero, J.M., González, M.T. y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64.
- Escudero, J.M. (2013). *Estudiantes en riesgo, centros escolares de riesgo: Respuestas educativas al alumnado en situaciones de vulnerabilidad*. Murcia: Editorial DM.
- Eurofound (2012). NEETs–Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe. Executive summary. *Publications Office of the European Union*, 1254, 1-172.
- Fernández Enguita, M., Mena Martínez, L. y Riviére Gómez, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Colección de Estudios Sociales de La Caixa.
- Gentili, P. (2001). La exclusión y la Escuela: el apartheid educativo como política de ocultamiento (en línea). <http://www.inau.gub.uy/biblioteca/gentili.pdf>, acceso 27 de febrero de 2017.
- Instituto de la Juventud (2011). *Desmontando a ni-ni. Un estereotipo juvenil en tiempos de crisis*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Instituto Nacional de estadística (INE). Nivel de formación, formación permanente y abandono: explotación de las variables educativas de la encuesta de población activa (en línea). <https://www.educacion.gob.es/educabase/menu.do?type=pcaxis&path=/Formacionym/EP2014/Aban&file=pcaxis&l=s0>, acceso 10 febrero 2017.

- Jiménez, M. (2008). Aproximación teórica de la exclusión social: complejidad e imprecisión del término. Consecuencias para el ámbito educativo. *Revista Estudios Pedagógicos*, 1, 173-186.
- Jiménez, M., Luengo, J. y Taberner, J. (2009). Exclusión Social y Exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 13(3), 11-49.
- Karsz, S. (2004). *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Lázaro González, I. (2013). Análisis de los factores de exclusión social. Propuesta de un sistema de información sobre la infancia en exclusión (en línea). [https://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/informe\\_infancia\\_e\\_n\\_exclusion\\_media.pdf](https://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/informe_infancia_e_n_exclusion_media.pdf), acceso el 15 de febrero de 2017.
- Luengo, J.A. (2008). Menores y exclusión social: cuando estar fuera se convierte en cotidiano. (De la pobreza y marginalidad, el fracaso escolar y el acceso a bandas juveniles). *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigraciones*, 75, 95-116.
- Martín Criado, E. (1998). *Producir la juventud*. Madrid: Editorial Istmo.
- OECD (2015). Youth not in education or employment (NEET) (indicator) (en línea). <https://data.oecd.org/youthinac/youth-not-in-education-or-employment-neet.htm>, acceso 10 de Abril de 2016).
- Subirats, J. (2004). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. Barcelona: Colección de Estudios Sociales de La Caixa.
- Tarabini, A. (2015). ¿Qué se esconde bajo las apariencias? *Cuadernos de Pedagogía*, 454, 42-43.
- Tezanos, J. F. (1999). *Tendencias en desigualdad y exclusión social. Tercer foro sobre tendencias sociales*. Madrid: Editorial Sistema.

## USO Y ACCESIBILIDAD DE LAS TIC EN LOS ALUMNOS DE GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL DE LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA “UN PASO MÁS HACIA LA INCLUSIÓN”.

Use And Accessibility Of Ict In Gradual Students In Primary Education And Children Education Of The University Of Córdoba  
"One More Step Toward Inclusion".

Marina Morales Díaz  
Email: [s82modim@uco.es](mailto:s82modim@uco.es)  
Universidad de Córdoba

### **Resumen**

*El mundo de la tecnología está en constante evolución, es sorprendente como en los últimos años ha avanzado de manera prácticamente impredecible. La aparición de nuevos dispositivos y, en consecuencia, de nuevas herramientas o aplicaciones ha supuesto un cambio en la metodología y en los recursos didácticos que pueden ser utilizados en el proceso de formación.*

*El objetivo principal del presente trabajo es dar solución y buscar alternativas para que las personas con discapacidad visual puedan utilizar las App en su entorno de capacitación con miras a facilitar su utilización e integración en las actividades pedagógicas que permitan el avance del proceso de enseñanza y aprendizaje en su alumnado.*

**Palabras clave:** TIC, App, discapacidad visual, aprendizaje.

Marina Morales Díaz  
Email: [s82modim@uco.es](mailto:s82modim@uco.es)  
Universidad de Córdoba

### **Abstract**

*The world of technology is constantly evolving, it is surprising how in recent years has progressed in a practically unpredictable. The emergence of new devices and, consequently, new tools or applications has meant a change in methodology and didactic resources that can be used in the training process.*

*The main objective of the present work is to provide a solution and search for alternatives so that people with visual disabilities can use the apps in their training environment. With a view to facilitating their use and integration in pedagogical activities, which allow the advancement of the teaching process and Learning in their students.*

**Key words:** TIC, App, disability visual, learning.

## 1 Introducción

Las personas con discapacidad visual tienen barreras a la hora de realizar su aprendizaje a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), pierden muchos aprendizajes por no tener adaptados todos los elementos necesarios para que el proceso de formación se produzca en y con garantías (Cabero, Córdoba, y Fernández Batanero, 2007). En ocasiones, conlleva una baja autoestima, por no encontrarse incluidos en todos los aspectos en los que se desarrolla la sociedad.

La educación del siglo XXI pasa, sin lugar a dudas, por un desarrollo vinculado a las TIC; no obstante, que estas tengan presencia en las aulas de todos los niveles educativos, no implica que de un lado se empleen y de otro que los alumnos estén preparados para incorporarlas a su aprendizaje. Para que esta circunstancia no se lleve a cabo es necesario que, desde la más tierna infancia, los estudiantes las incorporen a sus procesos de formación. Un elemento que se ha de añadir al binomio Educación Primaria-TIC es el alumnado con diversidad funcional (Marín, 2015).

Desde estas páginas, se pretende buscar alternativas y dar soluciones, mediante una aplicación adaptada a sus necesidades a la hora de realizar el aprendizaje y que, de esta manera, formen parte de la sociedad sin ningún tipo de problema o hándicap.

Los objetivos planteados para esta investigación son:

- Conocer la formación que tienen el alumnado universitario en torno a las TIC y valorar la importancia que estos le dan a su aprendizaje.
- Indagar en los diferentes recursos de los que disponen las personas con discapacidad, a partir del conocimiento de la terminología básica del sistema informático.

A partir de estos objetivos han surgido los siguientes interrogantes:

- ¿Son importantes las TIC para el desarrollo del aprendizaje?
- ¿Se valora el entrenamiento de las capacidades cognitivas?
- ¿Los alumnos conocen los buscadores y elementos que estén destinados a mejorar el aprendizaje?

## **2 Metodología**

### **2.1 Diseño**

La metodología de trabajo que se ha llevado a cabo se sienta en las bases del constructivismo (Piaget, 1952), es decir, se procura que los destinatarios de la intervención asuman los aprendizajes que pretendemos inculcarles de forma activa. Debe ser un aprendizaje significativo, donde el alumnado asimile los contenidos, de manera que puedan serles útiles en su vida cotidiana y en su formación integral. Por ello, la metodología empleada se basa en el aprendizaje por descubrimiento guiado, en el cual el alumnado es el propio protagonista de su aprendizaje y los educadores, su guía (Bruner, 1963). En definitiva, el diseño empleado ha sido un modelo de corte descriptivo cuasiexperimental.

### **2.2 Instrumentos**

Para el desarrollo de esta investigación se empleó la técnica de la encuesta y, dentro de ella, se optó por utilizar un cuestionario diseñado ad hoc, el cual nos hará tener un conocimiento sobre las necesidades que plantea la población con la que se va a trabajar. El instrumento está formado por 74 ítems, los cuales presentan una escala de respuesta tipo Likert, donde el 1 significa Nada y el 5 Experto (Véase Anexo I).

Para determinar la validez de contenido se ha empleado la prueba denominada "juicio de expertos". Para ello, se contactó con docentes que cumplieran los siguientes requisitos:

Experiencia docente en el ámbito de las TIC, experiencia en el uso y consumo de las TIC, conocimiento y experiencia con alumnos con discapacidad visual. Finalmente, el grupo de expertos estuvo conformado por 6 docentes, de los cuales 4 eran mujeres de Córdoba y 2 hombres, uno de Sevilla y otro de Córdoba.

Todos ellos tenían amplios conocimientos en TIC y experiencia docente de más de 7 años y con alumnos con discapacidad visual. La valoración de los jueces fue positiva, por lo que no hubo que hacer ninguna modificación.

Para determinar la fiabilidad del instrumento se ha procedido a efectuar la prueba del alfa de Cronbach. Realizada esta para todo el cuestionario, se obtuvo una fiabilidad de .949, la cual según Mateo (2012) y George y Mallery (2003) puede ser considerada como alta. Comprobado si la eliminación de un ítem degradaría la fiabilidad se procedió a realizar de nuevo la citada prueba, ésta oscila entre .947 y .948 (ver tabla 1), por lo que se puede confirmar que el instrumento posee una alta fiabilidad o consistencia.

<b>Alfa de Cronbach</b>	
Ítem 1	.948
Ítem 2	.948
Ítem 3	.948
Ítem 4	.948
Ítem 5	.948
Ítem 6	.948
Ítem 7	.948
Ítem 8	.948
Ítem 9	.948
Ítem 10	.948
Ítem 11	.948
Ítem 12	.948
Ítem 13	.948
Ítem 14	.948
Ítem 15	.949
Ítem 16	.948
Ítem 17	.948
Ítem 18	.949
Ítem 19	.949
Ítem 20	.949
Ítem 21	.949
Ítem 22	.949
Ítem 24	.947
Ítem 25	.947
Ítem 26	.947

Ítem 27	.947
Ítem 28	.947
Ítem 29	.947
Ítem 30	.947
Ítem 31	.947
Ítem 32	.947
Ítem 33	.947
Ítem 34	.946
Ítem 35	.947
Ítem 36	.947
Ítem 37	.947
Ítem 38	.947
Ítem 39	.947
Ítem 42	.948
Ítem 45	.948
Ítem 46	.948
Ítem 52	.948
Ítem 53	.948
Ítem 54	.948
Ítem 55	.948
Ítem 56	.948
Ítem 58	.948
Ítem 59	.948
Ítem 60	.948
Ítem 61	.949
Ítem 62	.948
Ítem 64	.948

Ítem 65	.948
Ítem 66	.948
Ítem 67	.948
Ítem 68	.948
Ítem 70	.948
Ítem 71	.947
Ítem 72	.948
Ítem 73	.949
Ítem 74	.948

Tabla 1. Discriminación ítem por ítem

### 3 Procedimiento

#### 3.1 Población y muestra

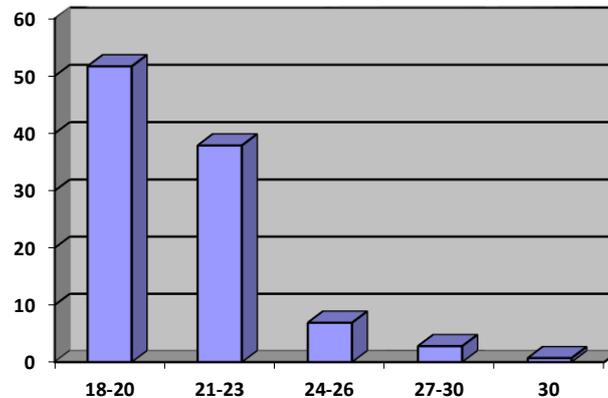
La población está constituida por los estudiantes de los grados de Educación Infantil y Primaria, del centro adscrito a la Universidad de Córdoba, "Sagrado Corazón". La muestra total participante estuvo formada por aquel alumnado que se encontraba en el aula el día que se administró el instrumento, quedando compuesta finalmente por 145 sujetos, donde 35 eran hombres y 110 mujeres.

Género	Curso					
	1º G. de E. Primaria	2º G. de E. Primaria	3º G. de E. Primaria	1º G. de E. Infantil	2º G. de E. Infantil	3º G. de E. Infantil
Hombre	14	11	6	2	1	1
Mujer	11	14	14	23	24	24

Tabla 2. Contingencia sexo – curso. Fuente: Elaboración propia.

En función de la edad, la muestra se distribuyó como se puede consultar en la gráfica 1, quedando la mayor parte situada entre los 18, 20, 21 y 23 años respectivamente. A los alumnos se les realizó una breve explicación del cuestionario que iban a cumplimentar. Seguidamente, se le leyó las instrucciones del cuestionario y se les proporcionó el mismo a todos los alumnos que se encontraban en el aula. Una vez finalizado el mismo, la información fue recogida salvaguardando la confidencialidad y el anonimato de los participantes.

Como último paso, los datos recogidos fueron codificados y analizados cuantitativamente utilizando el programa estadístico SPSS v.21.



*Gráfica 1. Distribución de la muestra en función de la edad*

Atendiendo al grado cursado, el 48% realiza los estudios de Grado en Educación primaria, el 51.7% de Grado en Educación Infantil. En función del curso que estaban cursando en el momento de realizar el cuestionario, la mayoría de los alumnos se han pertenecen a grado de Educación Primaria. En lo que se refiere al sexo, Esto dio como resultado una mayor presencia femenina en ambos grados. Con estos datos se podría afirmar que existe cierto riesgo de sesgo en la muestra atendiendo a la feminización de la misma, sin embargo, como afirman Gialamas, Nikiolopoulou y Koutromanos (2013) y Cheng y Chang (2006), tanto el Grado de Educación Infantil como el de Educación Primaria son estudios con un perfil eminentemente feminizado, por lo que la variable género se vio afectada a nivel mundial, por consiguiente, consideramos la no existencia de dicho sesgo en nuestra muestra

Titulación o estudios en proceso		
Curso	G. de E. Primaria	G. de E. Infantil
Primero	25	25
Segundo	25	25
Tercero	20	25

*Tabla 3. Contingencia Curso – Titulación o estudios en proceso*

## 4 Resultados

### 4.1 Estudio descriptivo

El 71% de los alumnos encuestados saben identificar en un documento de Word cuando el texto se encuentra en negrita, considerándose el nivel "Experto" mientras que un 22% tiene un nivel avanzado, un 4% básico y un 1% no lo sabe identificar. La media de este ítem se encontraría en un 4,6 su desviación típica en ,76.

Con un porcentaje del 71%, los alumnos tienen un nivel experto y sabe identificar cuando una letra se encuentra en cursiva dentro del texto, mientras que un 20% obtiene un nivel avanzado y 1% no distingue el texto en cursiva dentro del texto.

Un 83% de los alumnos encuestados distingue con total facilidad cuando un texto se encuentra en subrayado, considerándose en un nivel experto y un 14% estarían en un nivel avanzado. Con respecto a la media se encuentra en 4,79 y la desviación típica y varianza correspondiente a este ítem están en ,553.

El 77% de los alumnos cambian con toda facilidad el tipo de letra y su tamaño en un documento de Word, mientras que un 2% de los alumnos no saben cómo se realiza esta función dentro del Microsoft Word. La media correspondiente a este ítem se encuentra en 4,67 mientras que su desviación típica ,766 está cerca del valor 1.

Un 85 % de los alumnos a los que se les ha realizado este cuestionario distinguen con toda facilidad entre las mayúsculas y las minúsculas dentro de un documento, un 12% lo realiza a nivel avanzado, y un 0,7% no sabe distinguirlo. Por otro lado, la media es de 4,83 y su desviación típica y varianza es de ,506.

Un 61% de los alumnos, diferencian a nivel experto, dentro de un texto, las funciones de centrado, justificado, derecha e izquierda, un 23% lo realiza avanzado, y un 12% se enmarca en un nivel básico, y por último un 2% no sabría diferenciarlo. En este caso, la media de este ítem está en 4,43 mientras que su desviación típica ,842.

La identificación del interlineado por parte de los alumnos, se establece con un 33% en nivel avanzado siendo el mayor porcentaje de este ítem, seguido de un 31% de nivel experto y un 25% en nivel básico, por último el 7% y 2 % de los encuestados no saben diferenciarlo. Con respecto a este ítem, la media es de 3,84, y tanto su desviación típica como varianza superan a 1, es decir 1,022 y 1,044, respectivamente, lo que quiere decir que la media de ambos ítems es superior.

El 41% de los alumnos está dentro del nivel experto a la hora de realizar un cambio en la orientación de un documento, mientras que un 25% está en el nivel avanzado y básico, respectivamente, y un 6% no sabría realizar un cambio de orientación. En este caso la media se sitúa en 3,99 y su desviación típica y varianza tal y, como ocurre en el caso anterior, superan 1.

Un 33% de los alumnos se encontraría en el nivel avanzado utilizando comandos para insertar el encabezado, pie de página y número, un 27% se situaría en el nivel experto, el 23% en el nivel básico y con un 9% y 5% no sabrían colocarlo dentro de un documento. La media de este ítem es de 3,68, tanto la varianza como desviación típica superan 1, siendo este resultado favorable para el ítem.

En las viñetas, un 28% está en un nivel avanzado, siendo este el porcentaje mayor, mientras que un 24% se encontraría dentro del nivel básico, un 21% en el nivel experto y con un 14% y 11% no saben utilizar comandos que le permitan incluirlas. La media en cuanto se refiere a este ítem esta en 3,33, mientras que su desviación típica y varianza, se encuentran superando a 1, siendo estas 1,28 y 1,65, respectivamente.

Un 44% de los alumnos se encuentran en el nivel experto y que saben insertar en un documento de Word una imagen, un 35% lo realiza avanzado y un 15% de manera básica. Solo un 3% y un 2% de los alumnos no saben realizar esta función. En este caso, el valor que tiene este ítem se sitúa de esta manera, para la media nos da un resultado 4,16, y en referencia a su desviación típica ,951 acercándose mucho al valor 1.

Un 26% de los alumnos se encuentran en el nivel avanzado y experto, cuando quieren insertar una nota al pie dentro de un documento de Word, un 23% lo realiza básico, y por último un 13% y 9% no saben realizarlo. En referencia a este ítem, su media se sitúa en 3,47 y su desviación típica y varianza se encuentran son superiores a 1.

El mayor porcentaje,, con respecto a este ítem, se encuentra en el nivel básico con un 26%, este sería el donde se encontrarían los alumnos a la hora de asignar estilos al párrafo, seguidos de un 25% que correspondería al básico y el 24% estaría dentro de los que no saben realizar esta acción. La media en la que se encuentra este ítem se sitúa en 3,19, mientras que su desviación típica y varianza, tal y como ha sucedido en el anteriormente, superan el valor 1.

Un 25% de los alumnos estarían en el nivel avanzado para realizar un salto de página dentro de un documento, seguido de un 24% y un 22% que estarían dentro de un nivel básico y experto, respectivamente, mientras que un 19% y un 8% no sabrían realizarlo. En cuanto a la media de este ítem, es de 3,33, mientras que su desviación típica y varianza se encuentran superando el valor 1.

El 40% de los alumnos a los que se ha planteado el cuestionario se encontraría en el nivel experto e insertarían con toda facilidad una tabla en un documento, por otro lado el 26% y el 19% lo efectuarían a un nivel avanzado y básico, respectivamente, mientras que un 7% y un 6% no sabrían realizarlo. La media de este ítem está en 3,84, mientras que su desviación típica y varianza se encuentran ambas por encima del valor 1, siendo así superior a la media.

Un 54% de los alumnos, y superando la media, estarían en el nivel experto con respecto a insertar documentos dentro de un documento de Word, seguido de un 23% que lo realizaría a nivel avanzado, un 11% en el nivel básico y con un 6% y un 4% no sabrían realizar esta función. En lo que respecta a la media, está en 4,17 siendo un valor medio, mientras que la desviación típica y la varianza supera el valor 1, siendo así y dando como resultado superior a la media.

El 26% de los alumnos no sabe utilizar Google Drive, mientras que un 20% lo utilizaría a nivel avanzado, un 19% lo utilizaría poco y un 16% a nivel experto. En cuanto a la media obtenida en este ítem, es más baja que en ítems anteriores situándose en 2,77, pero tanto la desviación típica como la varianza se encuentran superando 1, correspondiendo a 1,471.

Un 42% de los alumnos, no saben utilizar icloud, con un 17% en nivel poco, el 15% se encontrarían en un nivel más básico, mientras que entre un 12% y 11%, respectivamente, estarían en el nivel avanzado y experto. La media de este ítem se encuentra en 2,31 y su desviación típica 1,45, considerándose alta.

El porcentaje más destacado en este ítem es el 21% y lo comparten el nivel básico y avanzado, los alumnos que saben utilizarlo, mientras un 20% lo utilizaría poco, finalmente un 17% no sabría desenvolverse adecuadamente, y un 18% estaría en el nivel experto. En lo que respecta a la media, se encuentra en 3,01 siendo una media normal, mientras que tanto la desviación típica como varianza superando el 1, siendo, respectivamente, 1,37 y 1,89.

Un 24% no sabe acceder a la nube, un 20% lo realizaría a nivel básico, un 19% estaría en un nivel avanzado y con un 18% y un 17% en los niveles poco y experto, respectivamente. La media en la que sitúa este ítem está en 2,85, su desviación típica en 1,43 y su varianza se encuentra en 2,05.

Un 37% de los alumnos no saben guardar documentos en la nube, con un 19% están aquellos que tienen muy poco nivel y con 17% y un 13% estarían en el nivel avanzado y experto, respectivamente. La media de este ítem es de 2,44, la desviación típica esta en 1,43 siendo alta y la varianza en 2,05.

Un total de un 42% de los alumnos procedentes del Grado de Infantil y Primaria se está en el nivel experto, en lo referente a la utilización del PowerPoint, siendo este el porcentaje mayor. Con un 31% estaría en el

nivel avanzado, con un 20% en el nivel básico y, por último, con un 3% y 2% en el nivel poco y nada, respectivamente, suponiendo así que no saben utilizar el programa. En lo que refiere a la media, este ítem se estará en 4,08 mientras que su desviación típica y su varianza se sitúan en ,976 y ,950, respectivamente.

Con un 35% se destaca el nivel avanzado y experto, y estarían los alumnos con mayor nivel a la hora de utilizar las herramientas dentro del PowerPoint. Con un 22% los alumnos del nivel básico y con un 4% y 2% los que no saben utilizar sus herramientas. La media de este ítem se es de 3,99 y su desviación típica y varianza de ,968 y ,937.

Un 42% de los alumnos saben realizar presentaciones con un PowerPoint y se enmarcarían dentro del nivel experto. Por otro lado, con un 40% están aquellos que consideran que tienen un nivel más avanzado, mientras que con un 13% en el nivel básico. Por otra parte, en lo que se refiere a la media, nos encontramos que esta se sitúa en un valor de 4,19 siendo este alto, mientras que, la desviación típica y varianza dan un valor de ,893.

Un 37% de los alumnos se sitúan en el nivel experto y saben utilizar las herramientas de PowerPoint, un 36% se localiza en el nivel avanzado. Con el 20% estaría en el nivel básico solo un 4% y un 2% no saben utilizarlas. La media de este ítem está en 4,02 siendo un valor normal, mientras que su desviación típica y varianza se hallan en ,964 y ,930, respectivamente.

Con el porcentaje del 40% se encuentran los alumnos que están en el nivel experto, mientras que un 31% están en el nivel avanzado, un 18% en el básico y con un 4% y 4%, respectivamente, se sitúan en el nivel poco y nada y serían aquellos alumnos que no saben insertar un cuadro de texto en un PowerPoint. La media de este ítem es de 3,99 mientras que su desviación típica y varianza superan el valor 1.

Un 35% de los alumnos se encuentran en un nivel experto para insertar transiciones en las diapositivas, un 33% aquellos que están en un nivel avanzado, mientras que un 20% lo que están en un nivel básico. Por otro lado, la media de este ítem se es de 3,90 mientras que su desviación típica y varianza superan el valor 1,

Solo un 31% de los alumnos sabe insertar sonido en un PowerPoint sin ningún tipo de dificultad, mientras que un 22% también sabe hacerlo, con un 20% están aquellos que estarían en un nivel básico y, con un 13% y un 12%, en el poco y nada. Por otro lado, la media de este ítem está en 3,46, mientras que la desviación típica y la varianza superan el valor 1.

Con un 30% se sitúan los alumnos que están en el nivel experto dentro de este ítem, tan solo el 11% no sabe insertar animación a una diapositiva. En lo que respecta la media está en 3,49 mientras que desviación típica se encuentra por encima de valor 1, siendo de 1,404.

El 46% sabe cambiar el tipo de letra y el tamaño dentro de un PowerPoint, y un 27% está dentro del nivel avanzado, mientras que un 4% no sabe realizarlo. En lo que respecta a la media este ítem se sitúa en 4,05, mientras que su desviación típica supera el valor 1, encontrándose en 1,19 y su varianza supera el valor 1.

Con un 35% y con una frecuencia de 51, se encuentran aquellos alumnos que saben insertar una tabla de contenidos dentro de un PowerPoint. Mientras que con un menor porcentaje se sitúa en un 6% y son los que no saben realizarlo en lo que se refiere a la media está en 3,68, mientras que el valor de la desviación típica es de 1,28 siendo superior a la media.

Con una frecuencia de 74 y un porcentaje del 51% se sitúa en el nivel experto aquellos alumnos que saben identificar dentro de un PowerPoint la letra que se encuentra en negrita, mientras que con 4% se encuentran aquellos que no saben diferenciarla. La media de este ítem corresponde a 4,14, mientras que su desviación típica esta en 1,162.

Con un 55% se encuentran los alumnos que están en el nivel experto y que saben identificar una letra cursiva dentro de un PowerPoint, mientras que un 5% no sabe identificarla, los mismos estarían en el nivel más bajo dentro de esta categoría. En este ítem la media que lo representa se sitúa en 4,19 mientras que su desviación típica esta en 1,200.

Un 55% de los alumnos esta en un nivel experto, por lo tanto sabe identificar cuando un texto se encuentra subrayado dentro de un PowerPoint, mientras que un 4% y con un porcentaje más bajo, los que no saben identificarlo. La media de este ítem esta en 4,17 mientras que la desviación típica en 1,26 siendo superior a la media.

Con una frecuencia de 73 y un porcentaje del 50% están los alumnos que consideran que son expertos a la hora de cambiar el diseño en la diapositiva, mientras que un 4% sería el porcentaje más bajo dentro de este nivel. La media de este ítem es de 4,03, y la desviación típica en 1,28 situándose por encima de la media. El 53% se situaría el porcentaje mayor de los alumnos en lo referido a cambio de color a las letras dentro de una diapositiva de PowerPoint, su nivel correspondería al experto mientras que tan solo con un 4% están los que no saben cambiarle el color a las letras dentro de una diapositiva. Por otro lado la media de este ítem es de 4,04 mientras que su desviación típica esta en 1,30.

En lo que se refiere al programa PDF, encontramos a un 32% de los alumnos en un nivel avanzado, mientras que con un 6%, aquellos que no saben utilizar el programa PDF. En lo que respecta a la media se sitúa en 3,58 mientras que la desviación típica esta en 1,26 y la varianza en 1,68 Ambas superan la media.

Un 43% de los alumnos pueden leer con toda facilidad los documentos en formato PDF, mientras que un 11% estaría en un nivel básico y un 3% en un nivel más bajo y no podrían leer documentos en PDF. La media

que resulta de este ítem es de 4,06, mientras que la desviación típica y la varianza son superiores a 1 Superando la media. Un 40% identifica a nivel experto una imagen insertada en un PDF, mientras un 9% poco y un 4% nada. La media que corresponde a este ítem está en 3,89 mientras que la desviación típica y la varianza supera el valor 1.

Un 28% se sitúa en el nivel básico, mientras que el 26% está en el avanzado, y un 24% poco, tan solo y coincidiendo en los porcentajes un 9% lo utilizan a nivel experto y nada respectivamente. En los que refiere a este ítem la media es de 2,98, mientras que su desviación típica supera el valor 1, encontrándose ambos por encima de la media.

Un 30% realiza la búsqueda a nivel avanzado y sin dificultad, mientras que un 28% lo realiza a básicamente, un 22% en poco y tan solo un 4% no sabe utilizarlo, con respecto a la media obtenida en este ítem encontramos que se sitúa en 3,20, mientras que la desviación típica y varianza se han obtenido unos datos superiores al valor 1, concretamente en 1,138, siendo superior a la media. Con una frecuencia de 45 y un porcentaje del 31%, los alumnos están en un nivel avanzado para filtrar una búsqueda en Google académico. Mientras que un 9% no saben realizarlo. En lo que respecta a este ítem la media se sitúa en 3,06 y la desviación típica en 1,211.

Con un 34% se encuentran en un nivel básico para descargarse artículos, mientras que un 28% en el nivel avanzado, y tan solo un 7% no lo realiza. La media que corresponde a este ítem es de 3,25 mientras que la desviación típica y la varianza, superan el valor 1, Siendo superior a la media. Un 31% efectúa la búsqueda con más exactitud a nivel básico, mientras que un 24% poco y tan solo un 13% necesita un refuerzo para poder realizar la búsqueda con más exactitud. La media que corresponde a este ítem es de 2,82 mientras que la desviación típica y la varianza se encuentra por encima del valor 1, siendo superior a la media.

Un 46% no sabe nada acerca de utiliza DIALNET, mientras que tan solo el 1% lo utiliza a nivel experto. La media a la que corresponde este ítem se sitúa en 1,85, y la desviación típica y la varianza están por encima del valor 1.

Con una frecuencia de 62 y un porcentaje del 42% los alumnos no saben hacer una búsqueda sin dificultad, mientras que un 20% lo realiza a nivel básico y tan solo un 4% lo hace a nivel experto. Con respecto a la media que se ha obtenido en este ítem encontramos que su valor es de 2,13 mientras que la desviación típica y la varianza están por encima del valor 1. Un 42% no sabe filtrar en DIALNET para obtener su búsqueda, un 22% lo hace a nivel básico, tan solo un 9% en avanzado y un 4% en experto. La media de este ítem es de 2,07 mientras que la desviación típica y la varianza, se corresponden a 1,204.

Con un porcentaje del 39% los alumnos consideran que necesitarían un refuerzo para poder realizar la búsqueda por DIALNET con más exactitud, mientras que un 22% lo hace a nivel básico y tan solo un 6% en nivel experto. La media de este ítem es de 2,23 mientras que la desviación típica y la varianza superan el valor 1, siendo ambos superiores a la media.

Con una frecuencia de 57 y un porcentaje de 39% los alumnos consideran que no saben nada acerca de descargarse artículos a través de DIALNET, mientras que un 24% entrarían en el nivel poco para descargarse artículos y tan solo 4% lo hace en el nivel experto. La media que se ha obtenido de este ítem es de 2,07, y su desviación típica y varianza obtenida se encuentra en un valor superior a 1, siendo superiores a la media.

Un 49% de los alumnos no utiliza el catálogo Mezquita, mientras que un 16% lo hace a nivel básico, y tan solo un 2% lo maneja y sabe desenvolverse con el programa. La media obtenida en este ítem es de 1,81 y la desviación típica y varianza superan el valor 1, situándose ambos por encima de la media.

Un 45% realiza búsqueda con dificultad, mientras que un 20% lo hace de manera intermedia, y solo un 4% de manera experta. La media que se ha obtenido en este ítem es de 1,99 y la desviación típica y la media es por encima del valor 1, que estaría por encima de la media.

Un 42% no conoce la manera de descargarse libro online desde el catálogo Mezquita, mientras que 26% si lo conoce, tan solo el 2% sabe descargarse libros online. La media que se ha obtenido de este ítem es de 1,95 mientras que la desviación típica y la varianza que se ha obtenido es superior a 1, encontrándose por encima de la media.

El 42% no pueden acceder a los libros online con facilidad mientras que el 4% de los alumnos si puede acceder a ellos. La media obtenida de este ítem se encuentra en 2,03, por otro lado la desviación típica y la varianza superan el valor, 1 siendo estos superiores a la media.

Con una frecuencia de 62 y un 42% no sabe filtrar para obtener la búsqueda en el catálogo Mezquita, mientras que el 9% y el 3% está en un nivel experto. La media de este ítem es de 1,96, mientras que la desviación típica esta en 1,164.

Un 34% de los alumnos acceden a Google play con toda facilidad, mientras que con un 18% no accede a Google play. La media que ha resultado de este ítem se encuentra en 3,38 y la desviación típica se sitúa en 1,568 encontrándose por encima de la media.

Con un 45% los alumnos saben abrir aplicaciones con toda facilidad, mientras que con un 9% no pueden abrir aplicaciones. La media de este ítem esta en 3,87 mientras que la desviación típica y la varianza se sitúan

ambas por encima del valor 1, considerándose así por encima de la media.

Un 39% de los alumnos accede al App Store mientras que el 23% no accede a esta aplicación para realizar ningún tipo de compra o descarga. La media en la que se encuentra este ítem esta en 3,36, y la desviación típica en 1,671. Un 46% de los alumnos no ha utilizado nunca SIRI, el 20% lo hace de manera experta, y el 13% de manera básica tan solo el 6% lo hace de manera avanzada. La media de este ítem se sitúa en 2,38 mientras que la desviación típica está por encima de valor 1, situándose por encima de la media, mientras que la varianza, supera el valor 2, encontrándose por encima de la media.

Con respecto a la utilización del dispositivo móvil nos encontramos que la media se sitúa en 4,26, mientras que la desviación típica y varianza superan el valor 1.

#### **4.2 Estudio inferencial: T de Student y Análisis de varianza de un factor**

Realizada la prueba de t de Student para muestras independientes, tomando como variable de clasificación el sexo, encontramos la existencia de diferencias entre todos los ítems del cuestionario a favor de las mujeres.

Tras realizar el análisis de la varianza, tomando como variable el género hay diferencias significativas a favor de las mujeres. En los primeros ítems podemos comprobar cómo las diferencias significativas se inclinaban hacía los hombres, pero ya casi al finalizar los ítems, los datos se fueron decantando hacía las mujeres, encontrándose las diferencias significativas a favor de ellas.

	<b>Género</b>	<b>Media</b>	<b>D.T.</b>	<b>F</b>	<b>P.</b>
Ítem 1	Hombre	4.63	.646	.260	.611
	Mujer	4.59	.793		
Ítem 2	Hombre	4.63	.646	.585	.446
	Mujer	4.57	.818		
Ítem 3	Hombre	4.77	.646	.535	.466
	Mujer	4.80	.521		
Ítem 4	Hombre	4.69	.718	.024	.877
	Mujer	4.66	.781		
Ítem 5	Hombre	4.69	.718	.024	.877
	Mujer	4.66	.781		
	Hombre	4.83	.453	.046	.831

Ítem 6	Mujer	4.82	.528		
Ítem 7	Hombre	4.34	.873	.565	.453
	Mujer	4.45	.831		
Ítem 8	Hombre	3.85	1.158	3.539	.062
	Mujer	3.84	.982		
Ítem 9	Hombre	4.03	1.071	.320	.572
	Mujer	3.98	1.014		
Ítem 10	Hombre	3.54	1.268	2.787	.097
	Mujer	3.73	1.100		
Ítem 11	Hombre	3.26	1.268	.000	.985
	Mujer	3.35	1.296		
Ítem 12	Hombre	3.91	.818	2.939	.089
	Mujer	4.24	.976		
Ítem 13	Hombre	3.51	1.197	.694	.406
	Mujer	3.47	1.311		
Ítem 14	Hombre	3.14	1.309	.901	.344
	Mujer	3.23	1.147		
Ítem 15	Hombre	3.29	1.178	.641	.425
	Mujer	3.35	1.275		
Ítem 16	Hombre	3.74	1.197	.578	.448
	Mujer	3.88	1.240		
Ítem 17	Hombre	4.11	1.231	.462	.498
	Mujer	4.20	1.090		
Ítem 18	Hombre	2.91	1.522	.297	.587
	Mujer	2.74	1.457		
Ítem 19	Hombre	2.74	1.442	.000	.984
	Mujer	2.17	1.426		
Ítem 20	Hombre	3.46	1.268	.477	.491
	Mujer	2.88	1.386		
Ítem 21	Hombre	3.09	1.483	.004	.949
	Mujer	2.78	1.417		
Ítem 22	Hombre	2.63	1.555	.775	.380
	Mujer	2.40	1.396		
Ítem 23	Hombre	3.77	1.140	4.226	.042
	Mujer	4.18	.900		

Ítem 24	Hombre	3.71	1.152	5.801	.017
	Mujer	4.08	.890		
Ítem 25	Hombre	3.89	1.078	1.682	.197
	Mujer	4.29	.805		
Ítem 26	Hombre	3.71	1.152	6.113	.015
	Mujer	4.13	.879		
Ítem 27	Hombre	3.77	1.165	1.660	.200
	Mujer	4.07	1.047		
Ítem 28	Hombre	3.71	1.152	1.436	.233
	Mujer	3.96	1.057		
Ítem 29	Hombre	3.37	1.497	.582	.447
	Mujer	3.49	1.353		
Ítem 30	Hombre	3.11	1.530	.426	.515
	Mujer	3.58	1.384		
Ítem 31	Hombre	3.60	1.519	12.258	.001
	Mujer	4.15	1.102		
Ítem 32 y 33	Hombre	3.20	1.511	2.233	.137
	Mujer	3.80	1.218		
Ítem 34	Hombre	3.77	1.457	6.783	.010
	Mujer	4.22	1.104		
Ítem 35	Hombre	3.74	1.521	8.092	.005
	Mujer	4.29	1.120		
Ítem 36	Hombre	3.74	1.597	10.502	.001
	Mujer	4.26	1.186		
Ítem 37	Hombre	3.51	1.522	6.049	.015
	Mujer	4.15	1.221		
Ítem 38	Hombre	3.60	1.459	3.219	.075
	Mujer	4.15	1.284		
Ítem 39	Hombre	3.46	1.578	7.976	.005
	Mujer	3.58	1.199		
Ítem 42	Hombre	3.91	1.401	3.902	.050
	Mujer	4.06	1.119		
Ítem 45	Hombre	3.74	1.502	3.267	.073
	Mujer	3.90	1.219		
Ítem 46	Hombre	2.54	1.245	.745	.390
	Mujer	3.09	1.177		

Ítem 52	Hombre	2.86	1.240	.570	.452
	Mujer	3.28	1.126		
Ítem 53	Hombre	2.91	1.337	.414	.521
	Mujer	3.07	1.202		
Ítem 54	Hombre	2.89	1.345	1.204	.274
	Mujer	3.34	1.136		
Ítem 55	Hombre	2.46	1.314	1.736	.190
	Mujer	2.91	1.170		
Ítem 56	Hombre	1.66	.968	.234	.629
	Mujer	1.89	1.052		
Ítem 58	Hombre	2.00	1.188	1.168	.282
	Mujer	2.15	1.284		
Ítem 59	Hombre	1.89	1.132	1.036	.310
	Mujer	2.11	1.237		
Ítem 60	Hombre	2.00	1.138	4.321	.039
	Mujer	2.28	1.362		
Ítem 61	Hombre	1.86	1.004	1.810	.181
	Mujer	2.14	1.230		
Ítem 62	Hombre	1.74	1.067	.006	.939
	Mujer	1.82	1.060		
Ítem 64	Hombre	2.00	1.260	.073	.787
	Mujer	1.97	1.215		
Ítem 65	Hombre	1.91	1.222	.794	.374
	Mujer	1.95	1.116		
Ítem 66	Hombre	1.97	1.224	.032	.859
	Mujer	2.04	1.219		
Ítem 67	Hombre	1.80	1.132	.077	.782
	Mujer	1.99	1.185		
Ítem 68	Hombre	3.09	1.738	2.792	.097
	Mujer	3.44	1.536		
Ítem 70	Hombre	3.60	1.538	2.273	.134
	Mujer	3.92	1.355		
Ítem 71	Hombre	3.23	1.800	1.478	.226
	Mujer	3.37	1.658		
Ítem 72	Hombre	2.63	1.734	.383	.537
	Mujer	2.28	1.626		

Ítem 73	Hombre	4.03	1.505	2.919	.090
	Mujer	4.29	1.266		

Tabla 4. ANOVA de un factor

## 5 Discusión y conclusiones

La realidad de hoy en día es que la educación del siglo XXI está vinculada notablemente a las TIC pero, por que estas tenga presencia en el aula, no quiere decir que todos los alumnos estén preparados para incorporálas al aprendizaje. (Marín, 2015), es lo que sucede con los alumnos con discapacidad visual. Actualmente, muchos alumnos pierden aprendizajes por no tener adecuadamente adaptados los elementos necesarios que conllevan a un aprendizaje satisfactorio y con garantía, como señala (Cabero, Córdoba y Fernández Batanero, 2007).

Como hemos podido comprobar los alumnos sin ningún tipo de discapacidad visual realmente ¿saben utilizar las TIC?, incluso muchos de ellos ¿saben lo que son las TIC? Como bien señala Aguilar (2009), las nuevas tecnologías pueden añadir nuevas barreras pero, cuando esta se utiliza de forma adecuada, ayuda a que esas mismas sean eliminadas, los alumnos no realizan un aprendizaje de manera adecuada en torno a las TIC porque para ellos carece de importancia y, por tanto, no le prestan la atención que deberían, de ahí que muchos de ellos no sepan utilizar completamente programas tan elementales como pueden ser Microsoft Word o PowerPoint, como bien podemos contemplar en los datos obtenidos a partir de este estudio.

Por otro lado, es necesaria la formación del docente en TIC y eso se debe realizar desde los estudios universitarios. Como bien contempla (Ferreyra, 2009), la utilización de los docentes de todos los recursos que estén a su alcance, facilitaría la inserción de los niños con algún tipo de discapacidad visual en el aula. Es necesaria la formación del docente y haciendo un buen uso de esta podemos encontrarnos un amplio abanico de posibilidades, es importante señalar que a partir del uso de la tecnología y de los cambios que ha producido esta, la educación está en continuo avance y cambio. (Cabero, Córdoba y Fernández Batanero, 2007).

Haciendo hincapié en los datos obtenidos a partir de este estudio, se ha podido comprobar cómo programas básicos los alumnos carecen de formación básica para poder utilizarlo. Mientras que si vamos más allá y nos adentramos en programas y elementos de búsqueda, como pueden ser Google académico o Dialnet que son cruciales y elementales para su formación universitaria a la hora de realizar trabajos de investigación, muchos de ellos, por no decir prácticamente la mayoría de ellos, no

saben de qué se trata. Como bien señalan (Orduña, Serrano y Lloret, 2009), la utilización de Google académico fomenta que los alumnos sean capaces de producir documentos científicos de mayor calidad.

Por otro lado, y si nos fijamos en los resultados obtenidos en el apartado de dispositivos móviles, los datos son notablemente mejores que los obtenidos anteriormente, ningún alumno presenta dificultad a la hora de utilizar un dispositivo ya sea Android o IOS. Como bien señala Soto (2007), el desarrollo de la tecnología ha permitido, a las nuevas generaciones, una experiencia educativa nueva tanto en herramientas como en plataformas, telefonía móvil, tablet, iPad, etc., elementos que están despertando gran interés y aceptación entre los alumnos.

Estamos en lo cierto que con las múltiples utilidades de los dispositivos móviles podemos aprovechar así su universalidad y versatilidad, favoreciendo la inclusión en aquellas personas necesitadas de apoyo especial, entre en las que se destaca la utilización de los dispositivos móviles por parte del alumnado invidente (Fombona, Pascual y Madeira, 2012).

Sánchez y Oyarzún (2008), desarrollaron diversas aplicaciones (AudioNature, Audio Doom II, AudiodMC, EMO, AbES, AudioHapticDoom) basadas en el sonido y desarrolladas para dispositivos móviles y el aprendizaje de algunas materias para alumnos con discapacidad visual. En esta línea, destaca el software AudioGene, el cual facilitaría mucho la labor del docente dentro del aula para, así, conseguir que el alumno con discapacidad visual no saliera del aula.

Por último, destacar que la utilización de la tecnología muy importante para la vida diaria de cualquier persona se debe realizar un planteamiento para que la tecnología llegue a todos, sin diferenciar a nadie, Es por ello que si se diseñará un proyecto más atractivo a nivel educativo provocaría que los alumnos con discapacidad visual se motivarán por aprender, alcanzando así aprendizajes que hasta ahora mismo no han logrado realizar por que estos escapan de su alcance.

## Referencias Bibliográficas

- Aguilar, M. J. (2009). Las TIC y la Educación Especial. En M. López González, M. López González & V. J. Llorent García (2009). *La Discapacidad: Aspectos educativos y sociales*. (pp. 154-230). Málaga: Aljibe
- Cabero, J., Córdoba, M. & Fernández Batanero, J. M. (2007). *Las TIC para la igualdad: Nuevas tecnologías y atención a la diversidad*. Alcalá de Guadaíra, (Sevilla): MAD, S. L.

- Cheng, J., & Chang, C. (2006). Using computers in early childhood classrooms: teachers' attitudes, skills and practices. *Journal of Early Childhood Research*, 4(2), 269-288.
- Ferreira, J. M. (2009). El uso de las TIC en la Educación Especial: Descripción de un sistema informático para niños discapacitados visuales en Etapa Preescolar. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, 55 - 62.
- George, D. & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A Simple Guide and Reference*. 11.0 Update (4.ª ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Gialamas, V., Nikolopouliou, K. & Kutromanos, G. (2013). Student teachers' perceptions about the impact of Internet usage on their learning and jobs. *Computers & Education*, 62, 1-7. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2012.10.012>
- Marín, V. (2015). *Las TIC y la atención a la diversidad funcional en Educación Infantil*. En J. M. Batanero, (coord.). *Atención a la diversidad en el aula de educación infantil*. (pp. 120-122). Madrid: Paraninfo.
- Mateo, J. (2012). La Investigación ex post-facto. En R. Bisquerra (coord.), *Metodología de investigación educativa*. (pp. 195 - 229). Madrid: La Muralla.
- Orduña-Malea, E., Serrano J., & Lloret, N. (2009). *Las universidades públicas españolas en Google Scholar: presencia y evolución de su publicación académica web*. *El profesional de la información*, 18(5), 493-500.
- Sánchez, J., & Oyarzún, C. (2008). *Mobile audio assistance in bus transportation for the blind*. 7ª International Conference on Disability, Virtual Reality and Associated Technologies with Art Abilitation (pp. 279- 286). Maia, Portugal
- Soto, F. J. (2007). Tecnologías para la diversidad: oportunidades en contextos escolares. *II Jornadas Internacionales sobre políticas educativas para la sociedad del conocimiento*. (pp. 1-10). Granada: Grupo Editorial Universitario.

ANEXO I

Se pretende con estos ítems conocer el grado de conocimiento en relación al uso de las TIC de los alumnos del Grado de Educación Primaria, del Centro de Magisterio Sagrado Corazón, adscrito a la Universidad de Córdoba.

Sexo:  Hombre  Mujer

Edad:  18 – 20  21 – 23  24 – 26  27 – 30  30

Tienes ordenador en Casa  Sí  No

Curso:  Grado de Educación Primaria  2º Grado de Educación Primaria  3º Grado de Educación Primaria

Ciudad: \_\_\_\_\_

Pueblo: \_\_\_\_\_

		WORD	NADA	POCO	BÁSICO	AVANZADO	EXPERTO
ASPECTOS O ELEMENTOS DEL PROGRAMA	1. ¿Sabes identificar en un documento de Word cuando la letra esta en negrita?						
	2. ¿Sabes identificar en un documento de Word cuando la letra esta en cursiva?						
	3. ¿Es fácil identificar cuando el texto está en subrayada?						
	4. ¿Sabes cambiar el tipo de letra						
	5. ¿Y su tamaño?						
	6. ¿En un documento de Word conoces la diferencia entre las Mayúsculas y las Minúsculas? ¿Y su tamaño?						
	7. ¿En tu ordenador te permite identificar la diferencia que existe entre el justificado, centrado, izquierda y derecha?						
	8. Con respecto al interlineado, ¿Puedes identificar la diferencia entre los distintos tipos que hay?						
	9. ¿Para cambiar la orientación de un documento de Word, encuentras facilidad entre los comandos que normalmente utilizas?						
	10. ¿Conoces algún comando que te facilite insertar en el documento el encabezado, pie de página y número?						
	11. Con los comandos que utilizas, ¿te permite incluir viñetas?						
	12. ¿Hay algún comando que te facilite poner los márgenes en un documento?						
	13. ¿Conoces alguna manera de insertar nota al pie?						
	14. ¿Sabes asignar estilos al párrafo?						
	15. ¿Sabes insertar en el documento un salto de página?						
	16. ¿Conoces la manera de insertar una tabla de contenidos?						
	17. ¿Sabes insertar imágenes en un documento de Word?						
	18. ¿Conoces Google Drive?						
	19. ¿Sabes utilizarlo?						

	20. ¿Conoces Dropbox? ¿iCloud?					
	21. ¿Puedes acceder fácilmente a la nube?					
	22. ¿Sabes guardar documentos en la nube?					
	23. ¿Utilizas comandos?	SI		NO		
	<b>POWER POINT</b>	<b>NADA</b>	<b>POCO</b>	<b>BÁSICO</b>	<b>AVANZADO</b>	<b>EXPERTO</b>
ASPECTOS O ELEMENTOS DEL PROGRAMA	24. ¿Qué sabes utilizar del Power Point?					
	25. ¿Conoces algunas de sus herramientas?					
	26. ¿Conocer la manera de realizar presentaciones?					
	27. ¿Encuentras facilidad con este programa a la hora de utilizar sus herramientas?					
	28. ¿Sabes la manera de insertar un cuadro de texto en un power Point?					
	29. ¿Conocer la manera de insertar transiciones n la diapositiva de PowerPoint?					
	30. ¿Saber insertar sonido?					
	31. ¿Conoces la manera de insertar animación a una diapositiva de PowerPoint?					
	32. ¿Sabes cambiar el tipo de letra?					
	33. ¿Y el tamaño?					
	34. ¿Conoces la manera de insertar una tabla de contenidos?					
	35. ¿Sabes identificar en un documento de Word cuando la letra esta en negrita?					
	36. ¿Sabes identificar en un documento de Word cuando la letra esta en cursiva?					
	37. ¿Es fácil identificar cuando el texto está en subrayada?					
	38. ¿Conoces la manera de cambiarle el diseño a la diapositiva?					
	39. ¿Saber ponerle color a las letras?					
	40. ¿Utilizas comandos?	SI		NO		
	<b>PDF</b>	<b>NADA</b>	<b>POCO</b>	<b>BÁSICO</b>	<b>AVANZADO</b>	<b>EXPERTO</b>
ASPECTOS O ELEMENTOS DEL PROGRAMA	41. ¿Conoces el programa PDF?					
	42. ¿Lo utilizas mucho?					
	43. ¿Tu ordenador te facilita su utilización?					
	44. ¿o te la dificulta?					
	45. ¿Puedes leer documentos en PDF?					
	46. ¿Puedes identificar cuando hay una imagen insertada en un PDF?					
	47. ¿Utilizas comandos?	SI		NO		
	<b>INTERNET</b>	<b>NADA</b>	<b>POCO</b>	<b>BÁSICO</b>	<b>AVANZADO</b>	<b>EXPERTO</b>
ASPECTOS O ELEMENTOS DEL PROGRAMA	48. ¿Puedes navegar con facilidad por internet?					
	49. ¿Necesitarías algún apoyo para poder navegar con más facilidad?					

	50. ¿Las cookies y los complementos Java, te dificultad el navegar por Internet?					
	51. ¿Utilizas comandos?	SI			NO	
<b>GOOGLE ACADÉMICO</b>		<b>NADA</b>	<b>POCO</b>	<b>BÁSICO</b>	<b>AVANZADO</b>	<b>EXPERTO</b>
ASPECTOS O ELEMENTOS DEL PROGRAMA	52. ¿Sabes utilizar Google Académico?					
	53. ¿Puedes realizar una búsqueda bibliográfica sin dificultad?					
	54. ¿Sabes filtrar los datos para obtener tu búsqueda?					
	55. ¿Conoces la forma de descargarte los artículos?					
	56. ¿Necesitarías algún tipo de refuerzo para realizar tu búsqueda con más exactitud?					
	57. ¿Utilizas comandos?	SI			NO	
<b>DIALNET</b>		<b>NADA</b>	<b>POCO</b>	<b>BÁSICO</b>	<b>AVANZADO</b>	<b>EXPERTO</b>
ASPECTOS O ELEMENTOS DEL PROGRAMA	58. ¿Sabes utilizar DIALNET?					
	59. ¿Puedes realizar una búsqueda sin dificultad?					
	60. ¿Sabes filtrar los datos para obtener tu búsqueda?					
	61. ¿Necesitarías algún tipo de refuerzo para realizar tu búsqueda con más exactitud?					
	62. ¿Conoces la forma de descargarte los artículos?					
	63. ¿Utilizas comandos?	SI			NO	
<b>CATALÓGO MEZQUITA</b>		<b>NADA</b>	<b>POCO</b>	<b>BÁSICO</b>	<b>AVANZADO</b>	<b>EXPERTO</b>
ASPECTOS O ELEMENTOS DEL PROGRAMA	64. ¿Sabes utilizar el catalogo mezquita?					
	65. ¿Puedes realizar una búsqueda sin dificultad?					
	66. ¿Conoces la forma de descargarte libros on-line?					
	67. ¿Puedes acceder a ellos con facilidad?					
	68. ¿Sabes filtrar para obtener tu búsqueda?					
	69. ¿Utilizas comandos?	SI			NO	
<b>DISPOSITIVOS</b>		<b>NADA</b>	<b>POCO</b>	<b>BÁSICO</b>	<b>AVANZADO</b>	<b>EXPERTO</b>
ASPECTOS O ELEMENTOS DEL PROGRAMA	<b>ANDROID</b>					
	70. ¿Sabes acceder al Google Play?					
	71. ¿Puedes abrir aplicaciones fácilmente?					
	<b>IOS</b>					
	72. ¿Sabes cómo puedes acceder a App Store?					
	73. ¿Sabes utilizar SIRI?					
	74. ¿Sabes utilizar el dispositivo móvil?					

# LA REDUCCIÓN DEL ABANDONO EDUCATIVO PREMATURO EN ANDALUCÍA: UN ANÁLISIS DE LA BECA 6000.

*Early school leaving rates reduction in Andalusia: an assesement of the scholarship 6000.*

Aurora Feria-Viceo  
Email: [aurorafv@ugr.es](mailto:aurorafv@ugr.es)  
Universidad de Granada

## **Resumen**

*En los últimos años se ha introducido en la agenda política de los diferentes gobiernos el abandono escolar prematuro y se han comenzado a diseñar nuevos programas y políticas para tratar de reducir sus tasas. En este artículo nos centraremos en el caso de Andalucía.*

*Así, en este trabajo se ha realizado un análisis de diferentes documentos políticos y prestando especial atención a la Beca 6000. Para ello se ha utilizado la evaluación realista de Pawson (2004), que es de corte cualitativo y con la finalidad de conocer las lógicas que subyacen detrás de cada discurso político sobre una problemática que priorizan como nueva, cuando en realidad, es un fenómeno que siempre ha existido. En cuanto a la discusión, se han desarrollado en forma de dialécticas, es decir, términos interrelacionados que se observan a lo largo de la narrativa de cada discurso. Y como conclusiones, destacar dos ideas: Una, la influencia que ha tenido y está teniendo toda la narrativa y literatura sobre abandono escolar como algo nuevo. Y dos, cómo esa influencia se ha transformado en reconfiguraciones del sistema educativo y en el diseño de políticas.*

**Palabras clave:** Abandono escolar prematuro, políticas educativas, evaluación realista, equidad.

Aurora Feria-Viceo  
Email: [aurorafv@ugr.es](mailto:aurorafv@ugr.es)  
Universidad de Granada

## **Abstract**

*Early school leaving has been added to the political agenda of the different governing parties in recent years and new programs and policies have been designed to try to reduce these rates. This paper will focus on the particular situation of Andalusia.*

*The analysis of various political documents has been carried out—paying special attention to the Scholarship 6000—using Pawson's realist review (2004), which shows a qualitative approach with the intent of revealing the logic behind each political discourse regarding this problem that is being prioritized as a new issue though it has always existed. The argumentation has been developed in a dialectical way, using interrelated terms that have been spotted throughout the narrative of each discourse. As for the conclusions, we would like to highlight two main ideas: the first would be the great impact that all the narrative and literature about early school leaving as a new concept has had and continues to have. The second would be how this influence has turned into a reconfiguration of the educational system and the design of educational policies.*

**Keywords:** early school leaving, education policies, realistic assessment, equity.

## 1 Introducción

En los últimos años la educación y la formación están ocupando un espacio mayor en las políticas educativas y en el desarrollo de informes tanto desde la OCDE como de la Unión Europea. Y es que se entiende que ambas constituyen una pieza clave en el desarrollo de las personas y de la sociedad, esto es, de la llamada cohesión social. Algo que contrasta con los elevados índices de abandono escolar prematuro (AEP en adelante). Así, este fenómeno ha pasado a convertirse en una prioridad para las agendas políticas, tanto a nivel europeo y nacional como autonómico. Desde el inicio de la crisis económica se ha reducido la tasa de AEP de los jóvenes del sistema educativo, aunque sigue siendo alta y la media nacional se sitúa en el 20% (datos 2015), distante de la media europea situada en un 11% y de los objetivos europeos de la Estrategia de Educación y Formación 2020 de no superar el 10% (15% para el caso español). En nuestro caso, Andalucía, la tasa de jóvenes que abandonan el sistema educativo de forma prematura supera la media nacional situándose en torno al 25%.

Estos datos han llevado no solo a presentar como nuevo al fenómeno del abandono escolar prematuro, sino que se ha comenzado a diseñar nuevos programas y políticas para tratar de reducir sus tasas.

Así, en Andalucía también preocupa esta situación del AEP, no solo para poder cumplir con los objetivos europeos, sino también para disminuir las desigualdades sociales y conseguir la cohesión social. Para ello se han ido desarrollando e implantando recientemente programas, algunos de ellos pioneros en España, como es el caso de la Beca 6000, un programa de renta condicionada.

La elección de este programa viene motivada por el hecho de que aunque todos los partidos políticos coinciden y abogan por luchar y reducir la tasa de AEP, no diseñan las políticas y programas con la misma finalidad o bajo la misma lógica. Por ello, el análisis de la Beca 6000 se ha realizado siguiendo la metodología de la evaluación realista de Pawson (2004). A través de esta evaluación de corte cualitativo se podrá ahondar en el razonamiento que impulsa una determinada política, ya que se pregunta qué funciona, para quién, en qué circunstancias, sobre qué aspectos y cómo. Y es que lo importante es conocer cómo y por qué se ha conseguido el éxito.

## 2 Hacia una aproximación conceptual del abandono escolar prematuro

El abandono escolar prematuro no es un fenómeno nuevo dentro del sistema educativo, sin embargo, no existe unanimidad a la hora de definirlo y se han realizado diferentes definiciones según las

aproximaciones teóricas que se tomen de partida. Para elaborar este análisis se han considerado diferentes informes e investigaciones sobre la temática, tanto a nivel internacional como a nivel nacional.

Por un lado, a nivel internacional, no existe una definición consensuada sobre AEP. Así, desde el Informe *European Youth Forum Policy paper on early education leaving* (2008) se distingue entre posesión de un título (situación que correspondería a una definición más precisa y más ligada al mundo académico) y el nivel de cualificación exigido para el empleo (sería una definición más funcional, centrada en las capacidades del individuo y más ligada al mundo laboral). Asimismo, la Comisión Europea realizó otro documento *Study on Access to Education and Training. Basic Skills and Early School Leavers. Lot. 3 Early School Leavers Final Report* (2005), donde más que definir el AEP, aporta seis criterios basados en "incapacidades" de completar la enseñanza secundaria obligatoria y posobligatoria, de conseguir titulación, calificaciones y certificaciones tanto para continuar en el sistema educativo como acceder al mercado laboral y de participar en educación y formación (p.12). Ciertamente, con ambas distinciones de AEP se dejan fuera muchas otras cuestiones, como puede ser el contexto, el nivel sociocultural, el mercado laboral, etc. y que ponen el énfasis en el alumnado, en su capacidad.

Por otro lado, a nivel nacional también existen estudios e investigaciones como la de Escudero y Martínez (2012), que al hablar del abandono escolar prematuro ponen el acento en la "no graduación" en la Educación Secundaria Obligatoria, porque entienden que el abandono va más allá de las políticas y estadísticas. Estos autores señalan que cuando ocurre este fenómeno se priva a las personas de una serie de herramientas personales, intelectuales y sociales con las que construirse un futuro digno empezando desde el presente, y también resta "credibilidad y legitimidad al sistema educativo" (p. 177), a la cohesión social. Asimismo, Fernández Enguita, Mena Martínez y Riviere Gómez (2010), en *Fracaso y abandono escolar en España de La Obra Social La Caixa*, realizan una definición de abandono:

Sería el caso de todos los alumnos entre 18 y 24 años que no han completado algún tipo de educación secundaria postobligatoria, reglada y ordinaria, lo que en el caso español quiere decir o el bachillerato o los ciclos formativos de grado medio y, por supuesto, sus equivalentes anteriores: BUP, bachillerato superior, FP-I P. (p. 20)

Lo más relevante de este estudio es que presentan la problemática del fracaso y abandono escolar como un proceso, uniendo factores y resultados. Hacen un recorrido por las etapas educativas y ya en Primaria se obtienen los primeros datos sobre fracaso (que no abandono). Algo que, según estos autores, va a ir marcando la vida educativa del alumnado, entre otras cosas, porque este estudio considera al fracaso como preludio al abandono, situación que no siempre se ha tenido en

cuenta. Así, toman como prioridad no solo al abandono escolar, sino también al fracaso.

Sin embargo, en esta aproximación al concepto de AEP no se puede obviar la influencia que también tienen tanto la OCDE como la Unión Europea, ya que a través de sus distintos informes se ha resaltado la importancia de la reducción de sus altas tasas y lo han convertido en un tema político de prioridad. Esta introducción en las agendas políticas no es casual, sino que responde, como ya veremos, por una parte, a la consecución de una economía del conocimiento a través del capital humano y, por otra, a las aspiraciones de la UE a tener una sociedad cohesionada a través de la educación.

De esta forma nos encontramos con varios informes de la OCDE a tener en cuenta. En primer lugar, el Informe sobre *Education at a Glance Interim Report: Update of Employment and Educational Attainment Indicators* (2015). En él se hace referencia al fenómeno de los ninis (jóvenes que ni estudian ni trabajan) y los relaciona con el fenómeno del AEP a la hora de señalar las dificultades que estos jóvenes tendrán a la hora de buscar empleo por esta situación de desventaja y de poca cualificación. Situación que requiere de una pronta solución ya que se pierde demasiado capital humano y no se aprovecha la productividad que pudieran tener estos jóvenes para la economía del país. Y en la misma línea está el Informe de *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE. Informe español* (2015), donde se entiende que el AEP como “la no continuidad de sus estudiantes después de completar la educación obligatoria, o bien la deserción de los que se matriculan en la segunda etapa de la Educación Secundaria y no obtienen el título” (p. 14). Algo que constituye un problema para los sistemas educativos, pues se concibe a esta etapa formativa como principal tanto “para el individuo y también para la sociedad, por las habilidades y competencias que se adquieren para poder acceder al mercado de trabajo y la posibilidad de emprender estudios de nivel terciario” (p. 14).

Asimismo, cabe señalar que la Unión Europea ha elaborado una definición de AEP, a partir de la celebración de la Cumbre de Lisboa de 2001, donde se plantea la necesidad de reducir la salida de los jóvenes de forma prematura del sistema educativo, convirtiéndose así en una prioridad en su agenda política. A partir de ese momento, empiezan a diseñarse políticas educativas en todos los Estados miembro, con objeto de hacer de la Unión Europea un “referente mundial de una economía del conocimiento competitiva apuntalada por una sólida cohesión social” (Fontdevila y Rambla, 2015, p. 1). En el caso de España se lleva a cabo tanto a nivel nacional como autonómico, ya que la lucha contra el abandono escolar se transforma “en un elemento prácticamente incuestionable de las agendas y los discursos políticos contemporáneos en educación” (Tarabini, 2015, p. 9).

Así, fue en esta cumbre de 2001 donde se definió el AEP como la proporción de jóvenes de entre 18 y 24 años que no han terminado los estudios secundarios y no continúan estudiando. Y es que se entendía que este fenómeno afectaría a la cohesión social, ya que se consideraba que “si no terminaba el bachillerato o la formación profesional, la juventud encontraría muchos problemas para acceder al empleo, apenas podría contribuir a la innovación y correría un gran riesgo de exclusión” (Tarabini, 2015, p. 15). Situación que frenaría las aspiraciones que se tenía desde la Unión Europea para convertirse en una economía del conocimiento mundial más competitiva y dinámica. A partir de ese momento, desde la Unión Europea se han elaborado unas recomendaciones –orientativas y no vinculantes– y objetivos a cumplir hasta el 2020, bajo la agenda de la Estrategia de Educación y Formación 2020, ya que lo que se pretende es fomentar la cooperación europea, por medio del establecimiento de una serie de objetivos comunes para los Estados miembros de la UE.

Por último, la UE también realiza informes sobre las cifras del AEP y en el que se publicó en junio de 2015, un informe de Eurydice sobre *La lucha contra el abandono temprano de la educación y la formación en Europa. Estrategias, políticas y medidas*, se recalca la importancia de este fenómeno y la necesidad de llevar a cabo “estrategias y políticas de prevención, de intervención y de compensación” (p. 1), ya que se aprecia que, sobre todo, “los estudiantes que abandonan con mayor probabilidad pertenecen a familias socio-económicamente desfavorecidas, a causa de factores como el desempleo, un bajo nivel de ingresos familiares o un bajo nivel educativo de los padres.” (p. 2). Hecho que no solo afectaría a su situación personal y laboral, sino también a la cohesión social. Igualmente, es destacable el Informe de la Red de Expertos NESSE (2009). En él se aportan causas y consecuencias del AEP, además de poner de manifiesto tres ideas relevantes acerca de este fenómeno, como son que los jóvenes que abandonan no forman un grupo homogéneo, sino que existen diversos factores individuales, económicos y sociales, que el AEP no constituye solo un problema importante en Europa sino que afecta a todos los países desarrollados y que hay que tenerlo presente por el impacto que tiene tanto para la economía nacional como regional (p. 9). Por lo que se insta dar una pronta solución a las altas tasas de abandono escolar prematuro, ya que a la larga puede constituir una importante pérdida de potencial para el individuo, la sociedad y el desarrollo económico (p. 5). Algo que afectaría negativamente a la cohesión social.

### **3 Las políticas educativas de Andalucía bajo la evaluación realista de Pawson**

La metodología que se va a utilizar será de corte cualitativo, ya que la intención no es identificar factores sino ahondar en las lógicas de intervención que subyacen en las políticas educativas diseñadas en Andalucía para abordar el desafío del abandono escolar prematuro.

La evaluación se planteará desde dos puntos de vista, como son la calidad y la equidad (Luzón y Torres, 2015), ya que se hará más énfasis en los procesos que en los resultados de las políticas educativas. La elección de esta metodología no es al azar, sino que la evaluación realista ya tiene en cuenta que dichas políticas están enclavadas en el contexto social determinado y todas las relaciones sociales y estructurales que esto conlleva.

La evaluación realista, según Pawson y Tilley (2004), es un tipo de evaluación teórica, que se distingue por tener en cuenta la naturaleza de los programas y cómo funcionan, de lo que requiere la explicación y el entendimiento de esos programas, de los métodos de investigación que se necesitan para comprender el funcionamiento de dichos programas, y de los elementos adecuados para la investigación de la evaluación, con el fin de perfeccionarlos. Este tipo de evaluación no se pregunta qué es lo que funciona o si un programa funciona, sino que se pregunta qué funciona para quién, en qué circunstancias, sobre qué aspectos y cómo. Estas preguntas llevan a quienes evalúan un programa a examinar el razonamiento detrás de los muchos responsables de programas educativos por medio de un contexto de intervenciones. De esta manera, reflejan en las conclusiones de su investigación numerosas zonas grises sobre el cómo y cuándo que no siempre son bien recibidas por aquellos que elaboran las políticas educativas y que prefieren decisiones o bien negras o bien blancas sobre el aquí y ahora. Los programas son productos prospectivos de quienes elaboran estas políticas, sin embargo, su destino termina dependiendo de la imaginación de los que las practican y los que participan de ellas. Estas dos perspectivas raramente coinciden en su totalidad, puesto que las intervenciones nunca funcionan de forma indefinida, ni de la misma manera, ni en todas las circunstancias ni para todas las personas.

La evaluación realista ha sido utilizada por diferentes autores como son Tarabini y Curran (2012) y Verger y Bonal (2012), que reconocen la importancia de desarrollar una investigación bajo la evaluación realista, ya que encuentran su aplicación para estudiar el abandono escolar prematuro. De hecho, Tarabini y Curran (2012) argumentan, parafraseando a Pawson, "todo programa social, toda política pública, es una hipótesis del comportamiento social; por tanto, todas ellas se basan en una teoría del cambio, más o menos explicitada" (p. 92). Por lo

tanto, se entiende que las políticas públicas están vivas, en el sentido de que no permanecen inmóviles durante el tiempo, sino que les influyen los cambios que acontecen en el contexto y que, por lo tanto, puede cambiar también su lógica de intervención. Y es ahí donde radica la importancia de este trabajo, conocer qué subyace, bajo qué lógica o razonamiento se va a llevar dicho cambio.

También, por su parte, Verger y Bonal (2012) apuntan que “la evaluación realista concibe los programas como hipótesis sobre posibles y futuras mejoras sociales” (p. 23), por lo que éstas deben ser señaladas, puestas a debate y examinadas siempre antes de que se puedan saber los efectos o no de esos programas y a qué hacen referencia. Y es que como ellos mismos señalan: “Bajo la mirada de la evaluación realista, la teoría que subyace a los programas o políticas sociales se plasma en la realidad cuando los actores se comportan como la teoría efectivamente predice.” (p. 24)

En resumen, todas las políticas y programas educativos diseñados, responde<sup>n</sup> al concepto de éxito. Éxito a la hora de llevarlo a cabo, éxito en los jóvenes que se benefician, éxito en las estadísticas. Sin embargo, para este tipo de evaluación lo más importante es conocer cómo y por qué se ha conseguido ese éxito.

Las técnicas de investigación empleadas son la entrevista cualitativa a dos personas relacionadas con las políticas y programas diseñados desde la Junta de Andalucía, a un técnico responsable de la gestión de estos programas y a un alto cargo en la Dirección General de Participación y Equidad. Por otro lado, se ha realizado un análisis del discurso de esos programas o políticas diseñadas para combatir el abandono escolar prematuro, prestando una especial atención a la Beca 6000 y varios documentos, como la legislación, el documento *Becas y ayudas al estudio. Un mismo punto de partida para todo el alumnado* y varios artículos que versan sobre la transferencia de renta condicionada fuera de España.

Finalmente, añadir que este análisis de la Beca 6000 ha sido posible gracias a la Beca de Iniciación a la Investigación para alumnos de Másteres que nos fue concedida por la Universidad de Granada.

#### **4 Programas y políticas educativas implantadas en Andalucía.**

El AEP ha sido una constante dentro del sistema educativo andaluz. Sin embargo, el porcentaje de jóvenes que abandonan ha descendido en los últimos años. Esto se puede deber, como citan varios autores (Roca, 2010 y Luzón y Torres, 2015), a diversos motivos. Entre ellos, el más importante sería la entrada de España en una recesión y posterior crisis económica, algo que limitó las oportunidades de estos jóvenes para acceder al mercado laboral. Otro, no menos importante, sería el hecho

de que, actualmente, obtener una titulación obligatoria no asegura la incorporación al mundo laboral en Europa y, también, que se haga necesario la obtención de la ESO para poder optar a estudios posobligatorios o superiores. Fundamentalmente, los jóvenes salieron prematuramente del sistema educativo para dar cabida a la gran demanda que existía hasta el 2006 de mano de obra no cualificada.

Los datos no son muy alentadores, pues superan la media nacional y europea en cuanto al abandono escolar prematuro y están por debajo en la media de graduados posobligatorios, pero habría que situarlos en su contexto sociocultural. Carabaña (2012) argumenta que Andalucía, por el efecto de la composición sociocultural de su población, tendrá una media inferior a otra con buena tradición escolar. Y es que se debe señalar un dato importante y es que Andalucía hasta hace 30 años tenía un porcentaje muy alto de población analfabeta, rondando el 80-90% de la población. Algo que cambió con la entrada en vigor de la Ley General de Educación de 1970, ya que tras la cual se garantizó el derecho a la educación y se realizaron muchos esfuerzos para que bajase la tasa de analfabetismo de la población andaluza

Así, teniendo en cuenta estos datos y el contexto en el que se encuentran los jóvenes, desde la Junta de Andalucía se han ido diseñando políticas y programas educativos que intentan dar respuesta y luchar contra el abandono escolar prematuro. Para ello, se han dividido estas políticas en dos grandes bloques, acorde con lo establecido por la UE y son: *Programas de Prevención* y *Programas Compensatorios*. Los primeros están destinados a evitar la salida prematura de los adolescentes del sistema educativo y los segundos, se podrían considerar como una forma de reenganche y reincorporación al mundo académico de los jóvenes que ya finalizaron sus estudios obligatorios y aquellos que lo abandonaron sin titulación de forma temprana.

Los programas educativos que existen y se desarrollan en Andalucía serían:

1) Programas de Prevención:

a) *Becas y ayudas al estudio*:

- i) Becas 6000: Se implantó en el curso 2009/2010 y se oferta solo en Andalucía. Está destinada a los alumnos de Bachillerato y Ciclos Formativos de Grado Superior, aunque solo se oferta a nivel andaluz. Además se trata de una beca pionera bajo la lógica de políticas de transferencia de renta condicionada. Constituye una ayuda económica para el alumnado con renta más baja, porque se pretenden dos cosas. Una, mitigar el no ingreso de dinero en la familia por estar el joven en el sistema educativo y no en el mercado laboral. Y dos, para que continúe en el sistema y no abandone. Para ello tiene una dotación de 6000€

por curso académico (máximo dos), repartidos en mensualidades de 600€.

- ii) Ayudas a Educación Especial: Se ofertan a nivel nacional y están destinadas a los alumnos que presentan necesidades específicas de apoyo al estudio. Con ellas se pretende participar en los costes educativos que produce en las familias y de esa forma, que permanezcan en el sistema educativo, además de potenciar su capacidad y esfuerzo.
- iii) Ayudas al transporte: Se ofertan en Andalucía y están destinadas a los alumnos de segundo ciclo de Educación Infantil, de Educación Primaria, de Educación Secundaria Obligatoria, de Bachillerato y de Formación Profesional Inicial. Con ellas lo que se pretende es que, a través del servicio gratuito de transportes hasta los centros docentes públicos, se mantenga el principio de igualdad con respecto a recibir educación.
- iv) Beca Adriano: Se implantó en el curso 2013/2014, se oferta en Andalucía y está destinada a los alumnos de Bachillerato, de segundo curso de Ciclo Formativo de Grado Medio de formación profesional, de Artes Plásticas y Diseño, de Música y Danza, o de Ciclos Formativos de Grado Superior de formación profesional inicial, de Artes Plásticas y Diseño y de Enseñanzas Deportivas. Lo que se pretende con esta beca es que el alumnado permanezca en el sistema educativo, paliando los no ingresos en la familia por no estar en el mercado laboral. Para ello tiene una dotación de 1500€.

b) *PROA (Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo)*

Son programas que se ofertan a nivel nacional, donde se proponen recursos para los centros educativos con objeto a disminuir los elementos que puedan causar la desigualdad y garantizar la atención una mejora de la formación y prevención de riesgo de exclusión social de los grupos más vulnerables. Para el curso 2014-2015 se ha quedado sin financiación, salvo en Andalucía.

El PROA está dividido en tres:

- i) Acompañamiento en Primaria para 5º y 6º de Primaria.
- ii) Acompañamiento en Secundaria para 1º, 2º y 3º de la ESO.
- iii) Apoyo y refuerzo educativo en Secundaria para toda la ESO (de 1º a 4º).

Con estos programas lo que se pretende es fomentar el aprendizaje, optimizar el rendimiento y la integración social, además de favorecer un mejor funcionamiento o una mejor organización del centro.

*c) Formación Profesional Básica*

Se implantó el curso pasado, 2014/2015, se oferta a nivel nacional y sustituye a los antiguos PCPI (Programas de Cualificación Profesional Inicial). Se establece por ciclos y se organizan en módulos profesionales. Tiene una duración de 2000 horas que se distribuyen en dos cursos académicos, de las que 240 horas corresponden a la formación en centros de trabajo.

Sin embargo, su acceso es diferente al que tenía el PCPI, es decir, el alumnado debe cumplir unos requisitos para poder cursarla, como son:

- Tener cumplidos quince años, o cumplirlos durante el año natural en curso, y no superar los diecisiete años de edad en el momento del acceso ni durante el año natural del curso.
- Haber cursado el primer ciclo de ESO o, excepcionalmente, haber cursado el segundo curso de ESO.
- Haber sido propuesto por el equipo educativo.

Tiene como finalidad disminuir el abandono escolar prematuro, promover la formación a lo largo de la vida y favorecer a elevar el nivel de cualificación de la sociedad, pues obtienen un título Profesional básico y, además, completar las competencias del aprendizaje permanente. Asimismo, también pueden obtener el título de Graduado en ESO si superan una prueba externa.

*d) Diversificación Curricular*

Se oferta a nivel nacional y está destinado a los alumnos que una vez cursado 2º ESO no estén en condiciones de promocionar a tercero y hayan repetido ya una vez en secundaria y a los alumnos que, habiendo cursado 3º ESO, presentan dificultades de aprendizaje en la mayoría de las áreas o materias del currículo de la etapa, son mayores de 16 años, o los cumplen durante el año en que comienza el curso, y menores de 18. Con este programa lo que se pretende es que estos alumnos adquieran las competencias y capacidades de la etapa educativa a través de la adaptación tanto de metodología como de contenidos a sus características y necesidades.

*e) Comunidades de Aprendizaje*

Están destinados para los centros públicos, tiene una duración de cuatro cursos académicos y es una medida pionera de la Comunidad Autónoma andaluza. Lo que se pretende con este programa es, sobre todo, conseguir que un proyecto logre un cambio sociocultural tanto en

el centro como en su entorno, a través del trabajo e implicación conjunta de ambos en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, con lo que se conseguirá no solo optimizar los resultados académicos, sino que también se verá beneficiada la convivencia.

2) Programas Compensatorios:

a) *Becas y ayudas al estudio:*

- i) Beca Andalucía Segunda Oportunidad: Se implantó en el curso 2011/2012 y es propia de Andalucía. Está destinada a jóvenes de entre 18 y 24 años. Con ella lo que se pretende es un triple objetivo. Una, es que los jóvenes se reenganchen a los estudios. Dos, suplir el no ingreso de dinero en la familia por no estar en el mercado de trabajo. Y tres, potenciar su formación, favoreciendo su acceso al mundo laboral con las mejores condiciones posibles de empleabilidad. Para ello tiene una dotación de 4000€, repartidos en mensualidades de 400€.

La gran variedad de programas que se llevan a cabo en Andalucía responde a un supuesto del que parten y es que para poder reducir el abandono escolar prematuro y el fracaso se necesita de una mejora en los resultados académicos y para ello se estipula como necesario un impulso al sistema público de becas y ayudas, además de rebajar los precios complementarios.

#### **4.1 La beca 6000: una medida pionera**

La Beca 6000 es una medida innovadora tanto en España como en Andalucía –que es donde está convocada– y, por ello, tiene una importancia y relevancia a destacar, pues ya se están realizando estudios al respecto, sobre todo, de sus consecuencias. Además, incluso se están replanteando convocar becas similares en otras comunidades autónomas y se subraya la importancia de este programa para conseguir la equidad y reducir el coste de oportunidad para el alumnado, según apunta el Informe realizado por Martínez-Celorio (2015).

Se habló por primera vez de la Beca 6000 en el año 2007 y tenía como fin disminuir el abandono escolar temprano de los jóvenes con edades comprendidas entre los 18 y los 24 años, que por aquellos años era un porcentaje bastante alto, concretamente, cercano al 38%.

Así, la Beca 6000 aparece y se recoge en el Decreto 59/2009, de 10 de marzo, por el que se modifica el Decreto 137/2002, de 30 de abril, de apoyo a las familias andaluzas; y el Decreto 18/2003, de 4 de febrero, de ampliación de las medidas de apoyo a las familias andaluzas, entre las que se encuentran una serie de actuaciones dirigidas exclusivamente al espacio educativo.

Este programa de becas entra en vigor y empieza a funcionar realmente para el curso académico 2009/2010. Está destinado a apoyar al alumnado perteneciente a familias con rentas modestas que termina la enseñanza obligatoria, con objeto a que pueda continuar sus estudios de bachillerato o formación profesional, compensando la ausencia de ingresos por no estar realizando ninguna actividad laboral. A grandes rasgos, lo que se pretende con esta política es un objetivo doble. Por un lado, lograr la permanencia en el sistema educativo de los alumnos, evitando su salida prematura y, por otro, mitigar la falta de ingresos en el seno familiar como resultado de la inserción laboral en el mundo del trabajo por parte de estos jóvenes.

Sin embargo, aunque se trata de una medida que pretende dar cobertura a la mayor cantidad de jóvenes, estos deben cumplir una serie de requisitos, ya que se trata de una cuantía importante. La beca se llama Beca 6000 porque son 6.000€ lo que se les entrega, como cómputo final y por curso académico (dos cursos como máximo), a los alumnos que hayan sido seleccionados para el programa, repartidos en 600€ al mes. Y las condiciones para que la obtengan y la mantengan estarán relacionadas con el cumplimiento de los requisitos exigidos, la asistencia a clase y con su rendimiento académico, para lo cual se implantó también un sistema de seguimiento estricto.

En líneas generales, se puede decir que el objetivo que tiene esta Beca 6000 es compensar económicamente para así reducir las condiciones desfavorables de partida que puedan tener los alumnos. O, así mismo, tal y como argumentan Luzón y Torres (2015), hacer frente a:

La reproducción por el sistema educativo en cuanto a sus posibilidades reales de educarse, además de una pérdida de la eficiencia en la medida en que personas capacitadas se vean imposibilitadas de acceder a niveles educativos superiores e incrementar las oportunidades para el acceso futuro a empleos cualificados. (p. 120)

El principio sobre el que se cimienta la Beca 6000 –y todas aquellas que componen el sistema de becas y ayudas– es el de equidad e igualdad de oportunidades. Sin embargo, la gran diferencia existente entre esta beca y las demás es que esta se ve sustentada por una lógica de políticas de transferencias condicionadas a la renta. Ese y no otro, es el punto más innovador de la Beca 6000, porque, como ya se dijo en líneas anteriores, esta beca se reparte en mensualidades de 600€ a las familias con menor renta, término utilizado en lugar de familias pobres. Aunque si examinamos el Plan Esfuerzo y la Revista Andalucía Educativa, podremos encontrar que utilizan en sus documentos, para designar a las familias pobres, para el primer caso alumnado con dificultades económicas y para el segundo, familias con menores niveles de renta. Sea como fuere, es un dato que se mantiene incluso en el discurso político, perceptible a

través de la entrevista realizada a un Técnico de la Consejería de Educación encargado de gestionar las becas. Así, las familias quedan definidas de forma estadística según el umbral de la pobreza. Por lo que para poder optar a la Beca 6000, las familias deben estar por debajo del umbral de renta de 1.981 euros para un miembro de la unidad familiar. Algo que si lo contrastamos con el umbral que tiene una unidad de consumo en Andalucía, que es de 6.096 euros, se puede establecer que estas becas están destinadas a familias pobres.

Así, el Técnico de la Consejería de Educación, nos va dejando pinceladas sobre la posible relación entre la educación y la disminución de esa pobreza:

El sistema de becas y ayuda al estudio, y en esas políticas que son ya más directamente dirigidas a la persona y a su familia, creo que tenemos uno de los sistemas de becas y ayudas más potentes (...) está en una parte coparticipado con el Ministerio, cómo no, porque es su obligación y la nuestra, y en otra parte, con iniciativas propias de becas en Andalucía, creemos que es un sistema equitativo, compensador y que va dirigido, efectivamente, a pretender evitar el abandono escolar o la no incorporación o la no continuidad en los estudios, para todas las modalidades creo que tenemos becas, y, por supuesto, desde el principio de igualdad de oportunidades, que el origen económico, cultural o de causas socioeconómicas de una familia o de un alumno, alumna no sea un obstáculo para su continuidad o una causa para su salida del sistema educativo. (Entrevista a Técnico de la Consejería de Educación)

No obstante, conforme continúa la entrevista con este técnico, él defiende que:

La beca cumple, por tanto, una función de acceso y de mantenimiento en el sistema. Bajo ese principio las becas es lo que a la familia y al alumnado le hace falta, porque todo lo demás le ponemos nosotros el transporte, los libros de texto, que son gratuitos también en Andalucía, la enseñanza en general sostenida con fondos públicos, etc. Por tanto, la beca, en general, es el sistema de justicia social de nivelación social para el derecho universal del acceso a la educación. (Entrevista a Técnico de la Consejería de Educación)

Toda esta lógica que subyace a la Beca 6000 corresponde a las políticas de transferencia de renta condicionada, que de forma similar se han desarrollado y se siguen desarrollando, sobre todo, en América Latina. Ciertamente, este programa andaluz es pionero tanto en la Comunidad Autónoma como a nivel nacional, aunque como bien apunta el Técnico de la Consejería, pueden recordar a las llamadas Becas Salario que ofertaba el Ministerio de Educación, pero que:

Incluso todavía, aunque no es así oficialmente, pero el nombre de Beca Salario todavía circula por ahí, incluso también dentro del Ministerio, pero lo que pasa es que esas Becas Salario ya dejaron de ser el salario que eran y como no llegaban, se ha mantenido la tradición del nombre pero se bajó la cuantía, pues de salario ya no tenía nada. (Entrevista a Técnico de la Consejería de Educación)

También, hay que apuntar otras dos medidas similares, una en España y otra en Europa. Así, a nivel nacional, desde la Junta de Extremadura se inició en el año 2012 un programa para que aquellos jóvenes con edades comprendidas entre los 18 y 25 años, obtuvieran su titulación en ESO y se les concedían 1.000€. Y a nivel europeo, se llevó a cabo en Reino Unido un plan llamado *Education Maintenance Allowance*, y que consiste en recibir un pago semanal condicionado a la continuación en la escolaridad y a su asistencia.

Sin embargo, este tipo de políticas han tenido un mayor desarrollo en América Latina, donde continúan implantándose desde los años noventa como forma de erradicar la problemática de la pobreza. Así, nos encontramos con programas similares en Brasil, México y Chile, ya que, como apuntan Antón, Carrera, Muñoz de Bustillo y Rodrigues-Silveira (2009):

En las últimas dos décadas, un conjunto significativo de gobiernos en la región ha llevado a cabo un conjunto de políticas de transferencia condicionada de renta (TCR) no sólo con el objetivo de reducir los efectos directos de la pobreza, sino también de promover la creación de capital humano y mejoras en la salud de la población a que se dirigen. (p. 172).

La Beca 6000, aunque está basada en este principio de equidad por compensación económica, para poder mantenerla es necesario obtener ciertos resultados académicos, si bien no tan elevados como la nueva normativa de becas, pero como dice el Técnico de la Consejería de Educación:

Es una beca exigente, que creemos, por responsabilidad, que no podemos dar la beca a quien no tiene las condiciones económicas de necesidad objetiva, y no podemos mantenerle la beca a quien luego no cumple los requisitos académicos. Quiero decir, que aquellos que nos pueden acusar de laxitud educativa, de no vigilar la calidad educa, no es para nada cierto. Es una beca exigente, que atiende a necesidades objetivas, concretas de umbrales de renta modestas y que por supuesto exige rendimiento. Claro que exigimos rendimiento. Nosotros somos los primeros interesados en que el rendimiento se cumpla. Pero para eso damos las oportunidades, y por supuesto no concedemos la beca a quien no la necesita y a quien no la aprovecha. Por supuesto, mucha gente pide beca, pues está en su derecho de pedirla, nosotros en la

obligación de darla a quien, a quien la necesita y la puede aprovechar (...)

Y no es que se pague por, simplemente, mantenerse en el sistema educativo, ni la escuela es un sistema de aparcamiento; controlamos calidad, exigimos calidad y pagamos calidad (...) es una beca exigente, pero no exigimos más que a lo que todo el mundo exigimos, aprobar. (Entrevista a Técnico de la Consejería de Educación)

No obstante, la Beca 6000 también ha recibido críticas. Algunas de ellas tratan sobre la vinculación entre el rendimiento académico y compensación económica. Acaso, ¿el propio rendimiento académico no está vinculado a la desigualdad cultural y social? tal y como afirman los autores Río y Jiménez (2014) que realizaron un artículo llamado *Las becas 6000 a examen. Resultados, prácticas, expectativas y oportunidades escolares de familias y estudiantes incluidos en el programa*, apuntan que esta lógica presentada en el discurso político sobre la equidad iría en contra de sí mismo:

La justicia redistributiva exige académicamente más para optar a las becas a una hija de jornalero que a un hijo de una cirujana sí capacitada económicamente para afrontar los costes directos o indirectos de los estudios filiales sin necesidad de ayudas públicas (p. 629)

Pero no todo es negativo, porque en su artículo estos mismos autores también señalan que “además de representar un importante recurso para aliviar y saldar cuentas en el presente, como prevé la política, estas becas contribuyen a la proyección con más seguridad en el porvenir escolar” (p. 628)

## **5 Una paradoja de la Beca 6000: la interrelación de conceptos considerados antagónicos**

Para analizar la Beca 6000 se han seleccionado varios conceptos, como son: global, nacional, equidad, calidad, proceso, resultado, políticas universales y políticas focalizadas, ya que en algunas ocasiones se presentan como antagónicos, pero que han servido para dilucidar parte de las lógicas que imperan en esta política educativa. También se ha comprobado que no solo no son contrapuestos, sino que durante la narrativa de los discursos existe una interrelación o dialéctica entre estos términos, de tal manera que una política puede diseñarse con un fin y en el transcurso de su desarrollo puede surgir una variación.

### *Dialéctica entre lo global y lo nacional*

Desde hace algunos años nos encontramos inmersos en el “mundo de los datos” o del “gobierno a través de los datos” (Grek, 2006), entendido como la necesidad de realizar rankings y poner número a cada situación

acaecida, máxime en el ámbito de la educación, donde imperan los informes de PISA. Así, debido a las altas tasas de AEP con las que nos encontramos en varios Estados miembro de la UE, este fenómeno ha cobrado mayor importancia.

Sin embargo, a pesar de constituir una cuestión más que relevante para la UE, no existe una definición clara de lo que se debe considerar abandono escolar. Aunque desde la Cumbre de Lisboa de 2001 se realizó una clarificación del concepto y se entiende como la proporción de jóvenes de entre 16 y 24 años que no ha terminado los estudios secundarios y no continúa estudiando.

Existe literatura sobre la influencia de las organizaciones internacionales en las políticas nacionales, como la influencia de la OCDE en el desarrollo de la Estrategia de Educación y Formación 2020 de la Unión Europea y, en nuestro país, de la reforma educativa con la promulgación de la LOMCE, ya que en la actualidad imperan los datos y los indicadores, que desde sus informes se marcan para evaluar y obtener una puntuación media, y a través de los cuales se realizan orientaciones y recomendaciones sobre las reformas que se han de llevar a cabo en los distintos sistemas educativos.

Ahora bien, si atendemos a los discursos políticos que desde la Unión Europea se elaboran sobre educación y abandono escolar encontraremos que la lógica bajo la que funcionan es la llamada cohesión social, porque los jóvenes que salen prematuramente serán excluidos socialmente, y la consecución de una economía competitiva a nivel mundial no será posible. Senda que se sigue en nuestro país, apoyada también por la promulgación de la LOMCE. Una ley muy controvertida, sobre todo, por sus conceptos de calidad y rendimiento académico, a los que está supeditado todo lo referente al sistema educativo y donde se focaliza el éxito o fracaso del alumnado en ellos mismos. Su lógica responde a la obtención de buenos alumnos cualificados para dar respuesta a la demanda del mercado laboral. También en Andalucía, si nos apoyamos en un lenguaje académico del discurso, se hace referencia a la influencia de la OCDE y las orientaciones de la Estrategia 2020 para el diseño de políticas educativas que luchen contra el AEP.

En síntesis, cabe destacar la relevancia y la influencia que adquiere lo global, en cuanto a informes de la OCDE y recomendaciones desde la Unión Europea en materia educativa, a la hora de reconfigurar las políticas públicas nacionales, presentando en primera plana la problemática del abandono escolar prematuro como nueva y como uno de los obstáculos para conseguir una sociedad cohesionada.

## 5.1 Dialéctica entre calidad y equidad

La alta tasa de AEP –tanto en algunos Estados miembro de la UE como en las distintas Comunidades Autónomas españolas– supone una problemática que debe incluirse dentro del programa de políticas que se diseñen en cada caso, aunque no constituye un fenómeno nuevo. Sin embargo, en el momento que desde Europa se realizan recomendaciones, a partir del año 2000, a través de la Estrategia 2020 para reducir esa tasa a un 10% (15% para el caso español) es cuando entran en juego las distintas políticas educativas que se han llevado a la práctica dentro de nuestro sistema educativo.

A nivel nacional, se ha implantado la LOMCE, una ley que supedita el rendimiento académico a los resultados satisfactorios y donde se pone la atención en el alumnado, tanto en sus capacidades intelectuales como económicas, es decir, se centra más en el *input* que en el *output*. En esta ley se aboga por una calidad que, según su preámbulo, se puede conseguir el desarrollo de itinerarios y que se mide en resultados con los que elaborar rankings y promover competitividad:

(...) La lógica de esta reforma se basa en la evolución hacia un sistema capaz de encauzar a los estudiantes hacia las trayectorias más adecuadas a sus capacidades, de forma que puedan hacer realidad sus aspiraciones y se conviertan en rutas que faciliten la empleabilidad (...)

(...) La educación es el motor que promueve el bienestar de un país. El nivel educativo de los ciudadanos determina su capacidad de competir con éxito en el ámbito del panorama internacional (...)

Aunque también realiza una conjugación de esta calidad con la equidad a través del sistema de becas, eso sí, con unas condiciones de obtención algo más exigentes que años anteriores y en estrecha relación con esos resultados académicos obtenidos.

A nivel autonómico, tras la implantación de la LOE (2006) se dio paso a la promulgación de leyes autonómicas en las Comunidades Autónomas que tenían la competencia de educación transferida y así, en Andalucía se promulgó la LEA (2007). Esta ley autonómica constituye un paso muy importante para combatir el AEP. Para ello, elaboran el programa Esfuerzo y un sistema de becas y ayudas amplio, con objeto de compensar a la población joven y, por ende, a las familias. Se trata de no dejar a nadie fuera del sistema educativo por motivos económicos. Lo que se pretende desde la Consejería de la Educación es ofrecer un sistema educativo equitativo sin que eso reste calidad a la educación. Pero, ¿de qué calidad se habla en estos discursos políticos? No podemos olvidar el hecho de que existe una influencia directa e indirecta de los

organismos internacionales para reconfigurar los sistemas educativos, algo que por su propia lógica debería influir también en la calidad de la educación. Y en este caso, con calidad se refiere a la cohesión social. En otras palabras, desde las políticas educativas de Andalucía se intenta conjugar la equidad con la calidad. Equidad, entendida como compensación económica y calidad, concebida como forma de cohesión social.

En resumen, nos encontramos con una lógica a caballo entre la equidad y la calidad, ya que el objetivo es conseguir una sociedad cohesionada y para ello se necesita de un sistema de becas que compense social y económicamente a la población desfavorecida. Dicho de otra manera, equidad y calidad son prácticamente inseparables.

#### *Dialéctica entre políticas universales y políticas focalizadas*

Las políticas y programas educativos que se diseñan tanto a nivel nacional como autonómico andaluz no manifiestan de forma expresa ser políticas focalizadas. Aunque es cierto que se habla de disminuir costes de oportunidad (para la Beca 6000) y eliminar las desventajas económicas (para el sistema de becas) que pueda presentar el alumnado y, en consecuencia, sus familias. Tanto es así que desde el último Informe de Eurydice (2015) se pone el énfasis en las condiciones socioeconómicas de los alumnos y sus familias como uno de los factores que determinan del AEP. Y desde él se aboga por llevar a cabo acciones preventivas, de intervención y de compensación hacia estos casos.

Así, a nivel nacional nos encontramos con que el sistema de becas y ayudas actual, tras la reconfiguración del mismo hace un par de años, otorga estas compensaciones económicas centradas en dos puntos: renta y rendimiento. Y es que los umbrales de renta son los que han cambiado y también se ha aumentado la nota media necesaria para acceder a la beca, obviándose así la situación desfavorable del alumnado. Por lo que se puede decir que quizás se constituyeron como políticas universales, con objeto a dar cabida a un mayor número de alumnos, pero que parecen estar focalizadas a un sector de la población que parte con condiciones de desventaja económica con respecto a otros.

No obstante, si nos centramos en el sistema de becas y ayudas de la Junta de Andalucía, concretamente en la Beca 6000, encontraremos que no toda la población con problemas económicos es *apta* para obtener dicha beca, sino que deben darse unas condiciones algo más extremas para ser beneficiario.

Si nos centramos en el sistema de becas y ayudas de la Junta de Andalucía, la lógica que subyace relaciona el AEP y el éxito educativo con las desigualdades sociales y económicas de los jóvenes. Todas las becas suponen una compensación social y económica para la familia,

pero la novedad de la Beca 6000 es que está focalizada en familias con unos niveles de renta muy bajos y que está condicionada a la asistencia regular a clase y al rendimiento académico.

Durante la realización de la labor de la investigación de la legislación, el documento *Becas y ayudas al estudio. Un mismo punto de partida para todo el alumnado* y varios artículos que versan sobre la transferencia de renta condicionada fuera de España y las entrevistas realizadas a un técnico del servicio de becas de la Junta de Andalucía, no existe una referencia como tal a familias muy pobres, sino que se usa la retórica a modo de “familias con menor renta” o “umbrales de renta bajos”. Algo que puede parecer tan inocente o de poca importancia, es el detalle que viene a afirmar que estas políticas educativas no son universales, sino que están focalizadas en una población determinada.

Por lo tanto, se podría afirmar que lo que, a priori, debería ser una política universal de compensación económica en realidad constituye una política focalizada en un sector concreto de la población, bien por falta de recursos económicos o bien porque así lo dicta la lógica de las mismas.

#### *Dialéctica entre la importancia de los resultados y los procesos*

Si atendemos a los discursos políticos de la OCDE, la Estrategia 2020 y la propia LOMCE, se puede observar que se hace un especial hincapié en los resultados

(...) Los principales objetivos que persigue la reforma son reducir la tasa de abandono temprano de la educación, mejorar los resultados educativos de acuerdo con criterios internacionales, tanto en la tasa comparativa de alumnos y alumnas excelentes, como en la de titulados en Educación Secundaria Obligatoria (...) (Preámbulo VI, LOMCE)

No en vano son los resultados de los distintos informes de la OCDE los que sirven de base para las distintas recomendaciones en materia educativa desde la UE y, también, los que terminan influyendo en las distintas reformas y reconfiguraciones de los sistemas educativos. Así, la LOMCE pone el énfasis en los resultados, obviando así todo lo que supone el proceso:

Esta reforma del sistema educativo pretende ser gradualista y prudente, basada en el sentido común y sostenible en el tiempo, pues su éxito se medirá en función de la mejora objetiva de los resultados de los alumnos y alumnas (...) (Preámbulo V, LOMCE)

Sin embargo, cuando prestamos atención a los programas y políticas educativas que se llevan a cabo en Andalucía, a pesar de hablar de equidad y de calidad, se centran más en los resultados que en el proceso. Prueba de ello es que para seguir manteniendo la Beca 6000 no solo tiene que asistir a clase la persona beneficiaria, sino que además tiene que

obtener un resultado mínimo para aprobar. Este hecho, de centrarse más en los resultados, puede entrar en contradicción con lo que mueve la lógica de los discursos políticos de la Consejería de Educación sobre la equidad. Porque ¿cómo hacer un sistema educativo o unos programas educativos equitativos si no se tienen en cuenta los procesos de aprendizaje de cada alumno? ¿Importan más los resultados? Esta contradicción lo que viene a dejar claro es que se necesitan otras políticas, o bien reorientar las que ya están y prestar atención al contexto del alumnado, al propio sistema educativo y al recorrido educativo de los alumnos. Dicho de otra manera, se debe contextualizar la situación para poder ofrecer una verdadera solución abandono educativo prematuro.

## **6 Consideraciones finales**

El abandono escolar prematuro se torna en preocupación y prioridad para los distintos gobiernos. Tanto es así que elaboran recomendaciones a nivel europeo y se diseñan políticas a nivel nacional y autonómico, con objeto a evitar la salida prematura y reenganchar a aquellos que abandonaron sin titulación. No obstante, en estas recomendaciones se aprecia la influencia de las lógicas economicistas que imperan en estos tiempos, como puede observarse con los distintos informes de la OCDE, y es que se entiende que sin personas formadas, la economía de un país no podrá ser competitiva, ya que el capital humano se está desaprovechando. Por lo tanto, se han de diseñar políticas y programas políticos para combatir el fenómeno del AEP.

El abandono escolar no es un fenómeno nuevo sino que siempre ha existido dentro de los sistemas educativos, aunque sí que es cierto que desde hace unos años se diseñan diferentes programas y políticas educativas para luchar contra él, debido a las altas tasas en algunos Estados miembro de la UE y a la importancia que se le ha otorgado desde esta misma institución.

También se ha podido corroborar la importancia que supone el AEP en el discurso de los organismos internacionales, como por ejemplo la OCDE y la UE. Bajo los distintos informes de la OCDE analizados encontramos no solo la lógica que radica en ellos como son los resultados, el capital humano para competir y la consecución de una sociedad cohesionada, sino que también se puede observar su influencia a la hora de elaborar recomendaciones y orientaciones en materia educativa desde la UE a través de la Estrategia 2020.

Centrándonos ya en las políticas y programas educativos que se han diseñado e implantado en Andalucía, se han dividido en tres grupos más acordes con su función, aunque originariamente desde la UE se propusiesen dos (*Programas de Prevención* y *Programas Compensatorios*) y son: Las medidas propuestas para optimizar la

ocupación de aquellos jóvenes en situación de desempleo y con poca cualificación y reenganchar al sistema educativo a los jóvenes de entre 18 y 24 años que salieron de forma prematura del mismo; las propuestas orientadas a fomentar el aprendizaje y obtener mejores resultados, además de optimizar los factores o condiciones que inciden en el desarrollo educativo y la adquisición de competencias básicas y, por último, el sistema de becas y ayudas que pretende responder a los principios de igualdad de oportunidades y equidad como forma de compensar las desigualdades sociales, culturales y económicas.

Así, una vez analizada la Beca 6000 a través de la evaluación realista de Pawson (2004), con el fin de conocer las lógicas que subyacen en estos programas, se puede apuntar que éstos transcurren entre la equidad, concebida como medidas para compensar económicamente y para sortear las situaciones de exclusión tanto social como educativa, y la calidad, entendida como la optimización del rendimiento y la adquisición de competencias básicas. Todo ello para poder obtener un sistema socialmente cohesionado.

Esta dialéctica entre equidad y calidad viene a confirmarnos dos cosas. Una, es que se tratan de políticas focalizadas en grupos determinados de la población, como son las familias pobres, aunque no se exprese así en los documentos. Y dos, que se centran más en los resultados, obviando el contexto y otros factores y condiciones sociales y escolares que también influyen en ellos.

La lógica que siguen los programas educativos de Andalucía no es que sea incorrecta, pero sí que lleva a contradicciones a la hora de unir dos principios, concebidos casi como antagónicos desde los organismos internacionales. Dicho de otra manera, ¿qué queremos, equidad o calidad? ¿Derecho a la educación eliminando los costes de oportunidad o libertad de enseñanza sin importar el origen socioeconómico? Quizás la respuesta a estas cuestiones sea que hablamos de principios inseparables en la realidad y que lo que se necesita sea nuevas formas de conjugarlas.

## **Referencias Bibliográficas**

- Antón Pérez, J. I., Carrera Troyano, M., Muñoz de Bustillo Llorente, R. y Rodrigues-Silveira, R. (2009). Pobreza y desigualdad en América Latina. Del crecimiento a las transferencias condicionadas de renta. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, 85-86, 157-183.
- BOE núm. 26 (26 de diciembre de 2007). Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía.

- Bonal, X. y Tarabini, A. (2006). Programas de garantía de renta condicionados a la asistencia escolar. Una revisión de evaluaciones del programa Bolsa Escola. *Revista Mexicana de Investigación*, 11 (30), 943-970.
- Carabaña, J. (2012). *Las diferencias entre países y regiones en las pruebas PISA*. Madrid: Colegio Oficial de Eméritos.
- Comisión Europea (2005). *Study on Access to Education and Training. Basic Skills and Early School Leavers. Lot. 3 Early School Leavers Final Report*. Londres: Comisión Europea. Recuperado de [http://www.equal-youth.ie/pdfs/6\\_Euro%20ESL.pdf](http://www.equal-youth.ie/pdfs/6_Euro%20ESL.pdf)
- Consejo y Comisión Europea (2012). *Educación y formación en una Europa inteligente, sostenible e inclusiva*. Diario Oficial de la Unión Europea. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:070:0009:0018:ES:PDF>
- Consejería de Educación (2010). *Esfuerzo. Esfuerzo Educativo en Andalucía*. Sevilla: Consejería de Educación.
- Consejo Europeo (2000). *Conclusiones de la Presidencia* (Lisboa: 23 y 24 de marzo de 2000). Recuperado de [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_es.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm)
- Dale, R. y Jones, P. (2009). Early school leaving: lessons from research for policy & practice. *Nesse report*. Recuperado de [www.nesse.fr](http://www.nesse.fr)
- Escudero, J. M. y Martínez, B. (2012). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar ¿Programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación?. *Revista de Educación*, número extraordinario, 174-193.
- España. Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 6 de agosto de 1970, 187, 12525-12546.
- España. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, 1061-107.
- España. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 10 de diciembre de 2013, 293, 97858-97921.
- European Youth Forum Jeunesse (2008). *Policy paper on early education leaving*. Recuperado de [http://www.youthforum.org/assets/2013/10/0052-08\\_FINAL\\_-\\_Early\\_Education\\_Leaving.pdf](http://www.youthforum.org/assets/2013/10/0052-08_FINAL_-_Early_Education_Leaving.pdf)
- Eurydice (2015). *La lucha contra el abandono temprano de la educación y la formación en Europa. Estrategias, políticas y medidas*. Recuperado de

[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/175ES\\_HI.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/175ES_HI.pdf)

- Fernández Enguita, M., Mena, L. y Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Fontdevila Puig, C. y Rambla Marigot, X. (2015). ¿Las políticas previenen el abandono escolar? *Cuadernos de Pedagogía*, 454, 1-2.
- Junta de Andalucía (2011). Becas y ayudas al estudio: un mismo punto de partida para todo el alumnado. *Andalucía educativa*. Sevilla, 2011, 72, 20-29.
- Martínez-Celorrio, X. (2015). *Les beques a examen. Repensar el sistema d'ajudes a l'estudi*. Barcelona: Fundación Jaume Bofill
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2015. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016). *Datos y cifras Curso escolar 2016/2017*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- OCDE (2015). *Education at a Glance Interim Report: Update of Employment and Educational Attainment Indicators*. OCDE.
- Pawson, R. y Tilley, N. (2004). *Realist Evaluation*. Recuperado de [http://www.communitymatters.com.au/RE\\_chapter.pdf](http://www.communitymatters.com.au/RE_chapter.pdf)
- Río Ruiz, M.Á. y Jiménez, R. (2014). Las Becas 6000 a examen. Resultados, prácticas, expectativas y oportunidades escolares de familias y estudiantes incluidos en el programa. *Revista Internacional de Sociología*, 72 (3), 609-632.
- Roca, E. (2010). El abandono temprano de la educación y la formación en España. *Revista de Educación*, (no extraordinario), 31-63.
- Tarabini, A. y Curran, M. (2012). Políticas de lucha contra el abandono escolar en España: hacia la definición de un modelo teórico-metodológico. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 5, (3), 91-99.
- Tarabini, A. (dir.) (2015). *Políticas de lucha contra el abandono escolar en España*. Madrid: Síntesis.
- Tarabini, A. (2015). ¿Qué se esconde bajo las apariencias? *Cuadernos de Pedagogía*, 454, 1-2.
- Verger, A. y Bonal, X. (2012). La emergencia de las alianzas público-privado en la agenda educativa global: nuevos retos para la investigación educativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16, (3), 11-29.