

# INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

## PROGRAMA PARA LA PREVENCIÓN DEL ABANDONO ESCOLAR EN FORMACIÓN PROFESIONAL

XAVIER MENDEZ (\*)

DIEGO MACIA (\*)

El objetivo de la investigación que presentamos ha consistido en experimentar un programa diseñado para prevenir la deserción escolar en Formación Profesional.

Bajo nuestro punto de vista, el abandono se puede considerar en la mayoría de los casos un indicador operativo de la falta de éxito escolar. De hecho, diversos autores (Rivas, 1984; González-Anleo, 1985) clasifican el abandono como un tipo particular de fracaso y piensan que es una manera útil de concretarlo; máxime en Formación Profesional (FP), donde el abultado contingente de jóvenes que interrumpe anualmente sus estudios constituye el exponente más claro del fracaso escolar en esta clase de enseñanzas (Saura, 1985).

Una de las formas empleadas para estudiar la incidencia de la deserción en FP son los denominados *coeficientes de paso*. Estos índices se definen como el producto resultante de multiplicar por cien el cociente entre la matrícula de un curso y su inmediato anterior en el «currículum». Así, por ejemplo, en base a las cifras oficiales facilitadas por el Centro de Proceso de Datos (1985) del Ministerio de Educación y Ciencia, el coeficiente de paso de primero a segundo de Formación Profesional de Primer Grado (FP 1), prescindiendo de los alumnos de educación especial, fue 75,67 en el curso 1983-84.

A veces, esta estimación se ofrece en términos absolutos mediante la diferencia en la matrícula de dos cohortes consecutivas. Siguiendo con nuestro año académico de referencia, en segundo curso de FP 1 había 61.476 alumnos menos que en primero.

Sin embargo, estos estadísticos resultan poco sensibles, ya que no depuran la notable cantidad de repetidores ni el importante flujo de alumnos de BUP que, defraudados del mismo o interesados por determinadas profesiones —especialmente administrativo y técnico en electrónica—, optan por la convalidación y el

---

(\*) Universidad de Murcia.

cambio a FP. Estas aproximaciones se pueden aceptar *grosso modo* sólo en el supuesto de grandes poblaciones estabilizadas, por lo que conviene cuantificar el número de desertores por medio de un procedimiento más fiable.

Uno de nosotros (Méndez, 1985), incluyendo las correcciones pertinentes, ha obtenido un cómputo total de 88.380 alumnos, quienes abandonaron tempranamente sus estudios a lo largo de su primer año de Formación Profesional (o sea, el 34,98 por 100 del total de 252.671 alumnos matriculados en primero de FP 1). Con otras palabras, aproximadamente uno de cada tres estudiantes abandonó ya en primer curso de FP 1. Esta desbandada supuso al Estado un coste por encima de los seis mil millones de pesetas.

El panorama que se les presenta a estos desertores escolares no es nada halagüeño. La mayoría de los alumnos de primer curso de FP 1, el 71,06 por 100 durante 1983-84, no había cumplido los dieciséis años, edad mínima fijada por la Ley para la contratación laboral. De ahí que su destino sea, en el mejor de los casos, su incorporación al mercado negro de mano de obra: un empleo «subterráneo» en fábricas y talleres clandestinos, un trabajo no remunerado en la agricultura, en la venta ambulante, etc. En cualquier caso, en la economía sumergida suelen darse diversas situaciones de explotación económica.

El resto de estos menores en paro forzoso, con las veinticuatro horas del día libres para el vagar callejero, constituye un colectivo de alto riesgo que la ociosidad y el influjo negativo de algunas pandillas y bandas convierten en caldo de cultivo de la apatía social, la delincuencia juvenil, la drogadicción y otros comportamientos problemáticos (De Blas, 1984; Funes, 1982). Incluso algún autor (Planas i Coll, 1985) ha argumentado que en zonas de miseria económica esta predelinencia introduce un elemento desestabilizador, al generar una dinámica de marginación-reacción-represión con consecuencias sociopolíticas difíciles de prever.

Si bien es cierto que encontrar el primer empleo se ha convertido hoy día en una tarea ardua para cualquier joven, no es menos verdad que los desertores se hallan en inferioridad de condiciones, ya que el empresariado, ante la abundante oferta de mano de obra, se torna cada vez más exigente y prefiere a los operarios más cualificados, puesto que por el mismo salario puede disponer de un personal más versátil y con mejor capacidad de adaptación a la cambiante tecnología (Moreno Becerra, 1985).

Más grave aún, los adolescentes que abandonan prematuramente el sistema educativo tienen sus posibilidades futuras de promoción claramente limitadas. En un extenso estudio, Hathaway, Reynolds y Monachesi (1969) siguieron durante diez años a mil muchachos que habían abandonado sus estudios medios y comprobaron que se daba una movilidad social descendente, esto es, los desertores tendían a caer en un nivel ocupacional inferior al de sus padres.

Por otro lado, también el cuerpo social sufre las consecuencias adversas de este éxodo masivo; aparte de la infrautilización de los cuantiosos fondos económicos presupuestados para FP (36.000 millones de pesetas es el monto de 1985), la

resentida economía española acusa necesariamente la baja productividad de un personal falto de preparación.

Nosotros pensamos, por tanto, que la elevada tasa de abandono en Formación Profesional y sus repercusiones negativas para los propios desertores y para el resto de la sociedad justifican con creces la necesidad de aplicar programas preventivos.

Diversos organismos internacionales de nuestro ámbito cultural (OCDE, 1980; CEE, 1984) se han interesado por la situación de estos jóvenes que abandonan prematuramente sus estudios. Desgraciadamente, en nuestro país escasean las investigaciones en este subsistema educativo, y los pocos estudios sobre la deserción escolar en Formación Profesional se reducen habitualmente a encuestas con el fin de aclarar las causas y el destino de los abandonos, una vez que éstos ya se han producido. Iniciativas concretas realmente profilácticas no abundan, y las medidas arbitradas corrientemente reflejan más la buena voluntad de los educadores del sector que acciones preventivas auténticamente eficaces.

Nuestra investigación se sitúa en el horizonte de la Psicología Comunitaria, cuyo modelo educacional y de intervención defiende el derecho de todo individuo a poder desarrollar *competencias* o habilidades que le capaciten para prevenir y resolver sus problemas (Costa y López, 1982). Para Bernstein y Nietzel (1980), el principio conceptual básico de este nuevo enfoque comunitario de la Psicología es la importancia otorgada a la labor preventiva. Nuestra intervención constituye un intento de atención primaria; nivel diferente al de otros trabajos que han tratado con alumnos en grave peligro de abandonar (Harris, 1972, citado por Sarason, 1975) o que ya han desertado (Goldenberg, 1971).

Antes de poner en marcha programas de esta naturaleza, se acostumbra realizar un análisis previo de las principales variables psicosociales que se encuentran en la base del problema (Macià, 1984), en nuestro caso, la deserción escolar. En este sentido, los factores más influyentes son:

a) La falta de información existente sobre este tipo de estudios. Esta desinformación se hace patente en ciertas creencias erróneas sobre Formación Profesional, verbigracia, que ya se han acabado los libros y todo se reduce a prácticas en el taller (Miquel, Mauri y Roca, 1980); y en la ignorancia de los propios alumnos sobre las ramas y especialidades de Formación Profesional (Homs y Sánchez, 1978).

b) El descuido y las influencias negativas del entorno próximo del estudiante. Se concretan en el desinterés de los padres hacia los estudios del hijo (López Martínez, 1984), en la falta de contacto entre los docentes y los padres de hijos con dificultades escolares (Malizia, Christolini y Massella, 1982), en las presiones familiares y de los amigos para que se pongan a trabajar (Coordinación General de Formación Profesional, 1985) y en el alto grado de camaradería que se establece entre los candidatos a abandonar (Sarason, 1972).

c) La desmotivación y la actitud negativa de parte del alumnado. Una destacada proporción de adolescentes se matricula en Formación Profesional porque no le queda más remedio, rechazando de plano estas enseñanzas (Coordinación Pro-

vincial de Formación Profesional de Murcia, 1985); también una mayoría considera estos estudios muy teóricos y poco prácticos (Juárez y Vázquez, 1981). Este descontento se traduce en pasividad, como la escasa relación de los alumnos con sus profesores (Sarason, 1975) o la nula participación en actividades extraescolares (Cervantes, 1965).

d) Otros más son: el bajo nivel del alumnado (Peino Janeiro, 1984), la falta de adecuación al mundo laboral (Alonso Rivas, 1984), la mala imagen social de estos estudios «la Formación Profesional es la enseñanza media de los ricos tontos y de los pobres listos», etc.

Nosotros hemos puesto a prueba el supuesto de que el abandono en Formación Profesional se puede prevenir dotando a los aprendices de competencias idóneas –información, habilidades sociales y de comunicación con el profesorado, los compañeros, los padres, etc.– mediante técnicas cognitivas y comportamentales apropiadas –resolución de problemas, «role-playing», instrucciones, reforzamiento social...–.

Para ello, a un grupo de alumnos de electrónica de primero de FP 1, además de suministrarle todo tipo de información acerca de estas enseñanzas, lo hemos expuesto al influjo de una serie de modelos positivos, bien personas con una carrera terminada, bien estudiantes que prosiguen su formación. El objetivo que perseguíamos con la presentación de estos modelos realistas, que habían alcanzado diversas metas y con los que los muchachos se podían identificar, era que elevaran el nivel de aspiraciones profesionales de los estudiantes.

Además, a los sujetos de este Grupo I (aprendizaje observacional) se les hizo observar, y posteriormente ejercitar, una serie de conductas facilitadoras del éxito escolar, representadas por compañeros «modélicos», ya que la eficacia del modelado se puede potenciar brindando la ocasión a los alumnos de ejecutar activamente los nuevos comportamientos escolares deseados. Bandura (1977) ha insistido en la superioridad de los procedimientos que van seguidos de repetición conductual y Vriend (1969) ha mostrado la efectividad de emplear para esta tarea a los mejores estudiantes de la propia clase.

Los miembros del Grupo II (resolución de problemas) aprendieron la técnica de D'Zurilla y Goldfried (1971) y a continuación la aplicaron a variadas situaciones conflictivas relativas a los estudios y al contexto escolar. Para Mahoney (1974), estos entrenamientos en solución de problemas realizados en el aula han arrojado resultados prometedores. Goldfried y Davison (1976) recomiendan este método para los adolescentes que luchan por actuar con independencia.

Así pues, este segundo grupo, aparte de haber recibido la reseñada información sobre FP, ha sido entrenado para resolver situaciones estudiantiles problemáticas, con el fin de que practicaran la búsqueda activa de soluciones válidas para un mejor desempeño escolar.

Nos hemos decidido por estas técnicas de aprendizaje observacional y resolución de problemas por dos razones fundamentales:

1) Por sus características pedagógicas: resultan atractivas para alumnos y profesores y fáciles de manejar por los educadores que deseen ponerlas en práctica.

2) Por su idoneidad para estas edades, en las que se intenta copiar toda clase de modelos del mundo del deporte, de la canción, etc., y donde es frecuente actuar con impulsividad, irreflexión...

Aunque nuestro objetivo último ha sido disminuir la tasa de abandono escolar, también hemos intentado mejorar otros factores, como la actitud hacia los estudios, la adaptación escolar, el clima social del centro docente, los hábitos de estudio y las consultas a los profesores dentro y fuera del aula.

## HIPOTESIS

### *Hipótesis principal de trabajo*

1. La tasa de abandono disminuirá en el grupo al que se le haya aplicado el modelado más «role-playing».

### *Otras hipótesis*

2. La actitud hacia el estudio mejorará en aquellos alumnos que hayan observado modelos positivos y hayan practicado el «role-playing».

3. La adaptación escolar cambiará en el grupo de modelado más «role-playing».

4. El clima social del centro escolar variará en la condición de modelado más «role-playing».

5. Los hábitos de estudio se modificarán en los sujetos expuestos a modelado y participantes en el «role-playing».

6. Las consultas en el aula aumentarán por parte de los estudiantes del grupo de aprendizaje observacional.

7. Las cuestiones académicas planteadas a los profesores fuera del aula se incrementarán en el grupo de modelado más «role-playing».

Con objeto de no fatigar al lector, diremos que todas y cada una de estas hipótesis se postulan por igual respecto al grupo de resolución de problemas.

## METODO

### *1. Sujetos*

Los sujetos, todos ellos varones, fueron 108 alumnos de primero de FP 1, estudiantes de la rama de electrónica. Nuestro trabajo se llevó a cabo en un centro de Formación Profesional de Elche.

## 2. *Diseño*

Al principio de curso los alumnos fueron distribuidos al azar en tres grupos de 36 sujetos; cada uno de ellos se dividió por la mitad en dos subgrupos aleatorios de 18 miembros. Idéntico procedimiento se empleó para asignar los grupos a las distintas condiciones y a los diferentes investigadores («A» y «B»).

## 3. *Procedimiento*

### 3.1. *Evaluación inicial*

A pesar de tratarse de grupos aleatorios, preferimos controlar determinados factores de gran peso en el éxito escolar, unos referidos al alumno: inteligencia, rendimiento académico en EGB, adaptación personal, familiar y social, intereses profesionales; otros relativos a su ambiente próximo: medio sociocultural, nivel económico.

Para ello, al cumplimentar la matrícula, el Secretario del Centro solicitó a todos los estudiantes el Libro de Escolaridad de EGB, con el fin de conocer su rendimiento académico en el nivel básico de enseñanza. También les pidió que le indicaran las tres especialidades de Formación Profesional, por orden de preferencia, que más les gustasen.

Con idéntica preocupación metodológica pasamos varias pruebas:

- a) «Test de Inteligencia General – 1» (TIG-1).
- b) «Inventario de Adaptación de Conducta» (IAC).
- c) «Encuesta Familiar».

Una vez que los análisis de varianza confirmaron que los grupos no diferían significativamente entre sí en ninguna de estas variables relevantes, pedimos a un par de profesores, elegidos al azar, por cada una de las tres áreas (Formativa Común, Ciencias Aplicadas, Conocimientos Técnicos y Prácticos), que anotasen mediante sendos registros de signos el número de veces que cada alumno intervenía por propia iniciativa en clase y la frecuencia de las consultas académicas fuera del horario lectivo. Con las observaciones de dos semanas se obtuvo la línea base de cada grupo.

Por último, el pretest se completó con la aplicación de la siguiente batería:

1. «Cuestionario de Actitud hacia el Estudio». Se elaboró en base a la técnica de calificaciones sumadas de Likert. Evalúa las creencias, los afectos y la disposición del alumnado para proseguir sus estudios.
2. «Escala de Adaptación Escolar» del IAC de De la Cruz y Cordero. Detecta posibles problemas en las relaciones con compañeros y profesores, generados por las típicas conductas negativas (rebeldía, crítica destructiva...) de la adolescencia.
3. «Escala de Clima Social en el Centro Escolar» de Moos, Moos y Trickett. Se prestó dedicación especial a la subescala «Relaciones», que mide el grado en que

los alumnos participan en los coloquios y en otras actividades de clase, el nivel de amistad entre los propios estudiantes, el interés del profesor por sus alumnos.

4. «Inventario de Hábitos de Estudio» de Pozar. Proporciona información sobre el ambiente de estudio del alumno, la planificación de las tareas escolares, el uso de técnicas de estudio y de trabajo intelectual.

Todo este material relativo a los estudios se analizó antes de empezar la intervención, al objeto de poder contar con un conocimiento preciso de los sujetos respecto a la temática a tratar.

### 3.2. *Intervención*

En ambos grupos experimentales, el tratamiento se realizó en doce sesiones de una hora de duración, a razón de dos semanales. En sendos casos, la primera sesión se dedicó a facilitar toda clase de información actualizada sobre FP.

Se proporcionó a los alumnos, verbalmente y por escrito, datos sobre las características de los estudios de Formación Profesional (asignaturas, titulaciones, requisitos para la promoción de curso y grado, etc.), condiciones de acceso a las Escuelas Universitarias de Ingeniería, otros caminos posibles para continuar en el sistema educativo, becas, convalidaciones, salidas laborales, posibilidades de empleo, etc.

En el grupo de aprendizaje observacional se intercalaron cuatro sesiones en las que estaban presentes los modelos con otras siete de «role-playing».

El primer tipo de sesiones se desarrollaba de la siguiente manera: Se presentaba al invitado, que disponía de unos treinta o treinta y cinco minutos para su charla. Previamente, los modelos se habían entrevistado con los investigadores, quienes les ponían al corriente de la finalidad que se perseguía. Básicamente se les rogaba que, con un estilo coloquial, directo y afable, contasen su experiencia personal, esto es, las dificultades de su vida estudiantil y la forma en que las habían superado, los problemas para encontrar su primer empleo y su trabajo actual, su satisfacción profesional, etc.

Estos modelos, todos ellos de la rama de electrónica, fueron: un ingeniero superior, un ingeniero técnico industrial, un jefe de taller y dos alumnos de tercero de FP 2 de un Instituto de FP de la misma localidad y dos alumnos de segundo de FP 1 del propio Centro donde estudiaban los sujetos experimentales.

En la primera sesión de «role-playing» se explicó la técnica y se les dio una hoja mecanografiada con las instrucciones, tanto para cuando observaran (guardar silencio absoluto hasta el final, anotar todo aquello que mereciera comentarse...), como para cuando actuaran (seguir el «role-playing» hasta su conclusión, ignorar a los espectadores...).

Las sesiones de «role-playing» se regían por el siguiente esquema: La escena iba precedida por un breve texto que servía para introducir la representación y centrar la atención de los observadores en los aspectos más pertinentes del diálogo.

Para evitar la inatención se les avisaba que al final de la actuación uno cualquiera de los espectadores debía resumir el contenido de lo escenificado. A continuación, varios alumnos que, a juicio del profesorado, eran altamente competentes y, según un sociograma, ampliamente aceptados por sus compañeros ponían en escena un comportamiento eficiente que modelar. Después del correspondiente resumen tenía lugar una discusión en todo el grupo, en la que el investigador reforzaba los comentarios más acordes con la meta preventiva de la intervención psicológica.

Cada día daba tiempo a observar seis o siete situaciones distintas en las que todos los sujetos participaban después de la demostración, en turno rotatorio, interpretando un papel u otro y ajustándose al texto que se les entregaba.

Los temas del «role-playing» se referían a cuatro centros de interés: los amigos, los profesores, la familia y el proyecto de vida. Ejemplos de comportamientos modelados en estas áreas son: decir «no» a un compañero que propone hacer novillos; resistirse a las presiones del grupo para irse de «marcha» descuidando los deberes escolares; proponer a los amigos dejar una diversión para irse a preparar un examen inminente; invitar a otros a colaborar en actividades del Centro, como publicar un periódico escolar o participar en unos campeonatos deportivos; preguntar en clase un punto concreto que no se haya entendido en una explicación; consultar a un profesor una dificultad específica que haya surgido en el estudio personal; conversar con el tutor sobre un roce habido con un profesor o compañero; sugerir iniciativas constructivas al profesorado, como visitar un taller o una fábrica; pedir a los padres que acudan a las reuniones del Centro; contar a los padres aspectos de la vida escolar; solicitar a los padres los útiles necesarios, como la bolsa de herramientas o el polímetro; vencer la tentación de un primer sueldo sin perspectivas de futuro; dialogar con profesionales de la electrónica, etc.

En el grupo de resolución de problemas el entrenamiento se realizó en once sesiones. La primera sesión se dedicó a explicar cada una de las cinco etapas del proceso: identificar el problema, formularlo operacionalmente, generar el mayor número de soluciones, decidir la más conveniente y verificar los resultados. Cada sujeto recibió un folio con los cinco pasos comentados. Ambos investigadores ilustraron el procedimiento mediante un ejemplo y seguidamente expusieron la forma de trabajar eficazmente en grupo.

El esquema de estas reuniones era: Presentación del tema; a continuación, se reunían en grupos pequeños de cuatro o cinco miembros y se les repartía una hoja con la situación-problema; en los equipos había un moderador que se ocupaba de que se respetase el proceso de resolución de problemas y un secretario que apuntaba la opinión del grupo en los cinco pasos reglamentarios.

Especialmente importante era la anotación de la toma de decisiones. Para cada solución propuesta se escribían todas las presuntas consecuencias, tanto para sí como para los demás. Cada una de estas opciones se calificaba del uno al cinco según se estimara muy mala, mala, regular, buena o muy buena. Seguidamente se ordenaban las alternativas por orden de preferencia de acuerdo con su puntuación.

Durante esta discusión en grupos el investigador ejercía de supervisor-asesor, resolviendo las posibles dudas sobre el proceso, estimulando el trabajo del grupo, etc. Finalmente, se procedía a la puesta en común en el gran grupo, reforzando el investigador las soluciones al problema más afines al objetivo general preventivo del programa.

En cada sesión se resolvían dos problemas por término medio. Se procuró guardar el más estrecho paralelismo entre las escenas del «role-playing» y los problemas presentados.

En la última sesión se permitió a ambos grupos experimentales presentar escenas o problemas ideados por ellos. Por último, se realizó un resumen del programa preventivo, insistiendo en los objetivos más importantes, y se les animó a poner en práctica todo lo que allí habían aprendido.

### 3.3. Evaluación final y seguimiento

Una semana después de finalizado el tratamiento se realizó una evaluación consistente en los registros de las intervenciones de los alumnos dentro y fuera del aula y en las siguientes pruebas: «Cuestionario de Actitud hacia el Estudio», «Escala de Adaptación Escolar», «Escala de Clima Social en el Centro Escolar», «Inventario de Hábitos de Estudio».

Transcurridos seis meses desde la aplicación de este postest, se efectuó un seguimiento, repitiendo de nuevo idéntica evaluación.

## RESULTADOS

El tratamiento estadístico de los datos ha sido el siguiente:

a) Contraste de hipótesis para dos proporciones entre las tasas de abandono del grupo de control y las de los grupos experimentales.

El número de abandonos se contabilizó en la primera semana del año académico siguiente a nuestra intervención. No se computaron como abandonos ni las repeticiones de curso, ni los cambios de centro docente, ni la elección de otra rama, ni el paso a BUP.

En cada grupo se anotaron:

- Grupo I (modelado más «role-playing»): 5 abandonos.
- Grupo II (entrenamiento en resolución de problemas): 6 abandonos.
- Grupo III (control): 15 abandonos.

Las comparaciones de ambos grupos experimentales con el grupo de control resultan significativas:  $Z = 2,63$  ( $p < 0,01$ ), para el Grupo I;  $Z = 2,33$  ( $p < 0,05$ ), para el Grupo II.

b) Análisis de covarianza, con un diseño de dos factores (grupos e investigado-

res), con las puntuaciones obtenidas antes y después del tratamiento en el «Cuestionario de Actitud hacia el Estudio».

Se produce un cambio significativo en la actitud hacia el estudio,  $F(2, 101) = 7,10$  ( $p < 0,001$ ), apareciendo estas diferencias entre cada uno de los grupos experimentales y el grupo de control, pero no entre ambos grupos experimentales.

No se aprecia ningún efecto de interacción ni del investigador.

c) Análisis de covarianza, con un diseño de dos factores (grupos e investigadores), con las puntuaciones del pretest y del postest en la «Escala de Adaptación Escolar».

Hay una diferencia significativa entre los grupos en adaptación escolar,  $F(2, 101) = 4,06$  ( $p < 0,02$ ), no siendo estadísticamente relevante el papel de los investigadores, así como tampoco la interacción.

La comparación posterior entre las medias ajustadas de los tres grupos arroja como única diferencia significativa la existente entre el Grupo I (aprendizaje observacional) y el Grupo III (control).

d) Análisis de covarianza, con un diseño de dos factores (grupos e investigadores), para cada una de las grandes áreas («relaciones», «autorrealización», «estabilidad» y «cambio»), con las puntuaciones antes y después de la intervención en la «Escala de Clima Social en el Centro Escolar».

Se encuentra una diferencia significativa en la dimensión «relaciones»,  $F(2, 101) = 6,25$  ( $p < 0,003$ ), que aparece entre el Grupo I y el Grupo III y entre el Grupo II y el Grupo III, independientemente del investigador y de la interacción.

Por contra, no varían las dimensiones de «autorrealización», «estabilidad» y «cambio».

e) Análisis de covarianza, con un diseño de dos factores (grupos e investigadores), para cada una de las grandes áreas («relaciones», «autorrealización», «estabilidad», «planificación del estudio», «utilización de materiales», «asimilación de contenidos»), con las puntuaciones obtenidas antes y después de las sesiones en el «Inventario de Hábitos de Estudio».

La única variación estadísticamente importante se opera en las «condiciones ambientales del estudio»,  $F(2, 101) = 9,22$  ( $p < 0,001$ ). Las comparaciones de medias ajustadas mostraron diferencias entre los Grupos I y III y entre los Grupos II y III, no siendo significativa la diferencia debida al investigador ni a la interacción.

f) Test de Kruskal-Wallis para comparar las frecuencias de las cuestiones académicas planteadas al profesorado, tanto dentro como fuera del aula y teniendo en cuenta al investigador, entre las líneas de base de todos los grupos en el pretest; idéntico procedimiento se sigue con las líneas de base del postest.

No existe desigualdad alguna entre los grupos antes del tratamiento por lo que se refiere a las consultas dentro y fuera del aula. Sin embargo, después de la intervención sí que surgen diferencias significativas en las consultas escolares rea-

lizadas dentro del aula:  $H = 19,26$ , que supera el valor crítico de  $\chi^2_2 = 13,82$  ( $p < 0,001$ ). Las diferencias se establecen entre los Grupos I y III, entre los Grupos II y III y entre los Grupos I y II. No se observa efecto del investigador.

Las consultas fuera del aula no experimentan ningún cambio.

Finalmente, y para los datos del seguimiento:

g) Prueba «A» de Sandler, de comparación entre muestras relacionadas, para aquellos factores que habían experimentado un cambio significativo tras la intervención («actitud hacia el estudio», «adaptación escolar», «relaciones», «condiciones ambientales de estudio»), con las diferencias entre las puntuaciones obtenidas en el postest y en el seguimiento dentro de cada grupo, teniendo en cuenta a la vez al investigador con el que habían trabajado.

La única diferencia que se produce es en la actitud hacia el estudio en el grupo de aprendizaje observacional con el investigador «B»,  $A = 0,243$  ( $p < 0,05$ ).

h) Prueba de Wilcoxon para comparar las líneas de base del postest y del seguimiento de las cuestiones planteadas en el aula, considerando al investigador respectivo.

No se constata diferencia alguna.

## DISCUSION

Como señalábamos en las primeras líneas del presente artículo, el objetivo fundamental de nuestra intervención perseguía la prevención del abandono escolar en FP. En este sentido, nuestras hipótesis principales se han confirmado, ya que las deserciones se han reducido drásticamente, tanto en el grupo de aprendizaje observacional como en el de resolución de problemas.

El detalle de lo ocurrido es:

- Grupo I: cinco abandonan, cuatro repiten curso.
- Grupo II: seis abandonan, dos repiten curso, dos cambian de Centro de Formación Profesional (al Politécnico), uno cambia de rama (a Automoción), uno cambia de estudios (a BUP).
- Grupo III: quince abandonan, uno repite curso.

Como se puede apreciar, el número de «repescados» por el sistema educativo es superior en los grupos experimentales. Además, resulta interesante el hecho de que los sujetos entrenados en resolver problemas manifiesten una variedad mayor de alternativas.

El cambio de actitudes logrado mediante la aplicación de los programas preventivos, y que se mantiene en el seguimiento (con la excepción mencionada del subgrupo de aprendizaje observacional que trabajó con el investigador «B»), viene a abundar en lo postulado por diversos teóricos e investigadores, en cuanto a que el modelado más «role-playing» y la toma de decisiones en grupo son técnicas parti-

cularmente útiles para conseguir una modificación de las actitudes (Bandura, 1969; Mahoney, 1974), y en concreto, en contextos escolares (Beltrán Llera, 1984; Macià, 1983). Por el contrario, el aprendizaje observacional se ha mostrado más potente a la hora de mejorar la adaptación escolar.

Sólo una dimensión del clima social escolar y de los hábitos de estudio ha variado en los grupos experimentales en cada caso; precisamente han sido aquellas áreas, relaciones y ambiente de estudio, que se han abordado explícitamente en las sesiones. Para obtener una mejoría más generalizada sería necesario, con toda probabilidad, llevar a cabo actuaciones concretas con padres y profesores y cursos específicos de técnicas de estudio.

El grupo de modelado más «role-playing» ha participado más activamente en clase que el grupo de resolución de problemas, aunque este último ha sido netamente superior al de control. No obstante, ninguno de ellos incrementó las consultas fuera del aula. Esta disparidad puede deberse, al margen de que el tiempo en que el profesorado está realmente disponible para sus alumnos en horas no lectivas es escaso, al efecto facilitador que sobre el estudiante tiene la observación de otros compañeros que preguntan en clase.

A la vista de estos resultados, estudios futuros deberían depurar el valor preventivo de estas técnicas; por ejemplo, en el caso del modelado se debería identificar las características cruciales del modelo para la prevención del abandono escolar; en esta línea, se podría investigar la combinación de modelos negativos y positivos, la presentación de modelos fílmicos –variante mucho más factible–, la comparación entre modelos «mastery» y «coping», etc.

Estamos convencidos de que la prevención del abandono escolar en FP implica muchos frentes (alumnos, padres, profesores, empresarios, sindicatos, autoridades académicas...) y de que se debe acometer con medidas legales (adecuada política de becas, interconexión de los Ministerios de Educación y Trabajo...), psicopedagógicas (potenciación de los servicios de orientación vocacional, programación de actividades de repaso y apoyo...), laborales (experiencias formativas en empresas, estímulos para la contratación de títulos de FP...).

Por ello, somos conscientes de que en cualquier programa preventivo orientado a pequeños grupos, hay aspectos importantes que escapan al dominio de la intervención exclusivamente psicopedagógica, ya que exigen la acción conjunta de diversas fuerzas sociales. Buen ejemplo de esto es el beneficio que puede tener para la FP el Acuerdo Económico y Social (AES).

La Reforma de las Enseñanzas Medias y las ayudas del Fondo Social Europeo a nuestro país destinadas a este tipo de formación abren en la actualidad perspectivas favorables para la Formación Profesional. No deberíamos dejar escapar oportunidades como éstas para elevar la calidad de estas enseñanzas, porque, de lo contrario, la sombra del fantasma de la deserción seguirá proyectándose sobre nuestros centros, a pesar de todos nuestros bienintencionados esfuerzos preventivos.

## BIBLIOGRAFIA

- Alonso Rivas, J. «Educación-empleo. Datos para una adecuación necesaria». *Revista de Educación*, 273, 1984, pp. 129-137.
- Bandura, A. *Principles of behaviour modification*. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1969. Versión castellana: «Principios de modificación de conducta». Salamanca, Sígueme, 1983.
- *Social Learning Theory*. New Jersey, Englewood Cliffs, 1977. Versión castellana: «Teoría del Aprendizaje Social». Madrid, Espasa Calpe, 1982.
- Beltrán Llera, J. «Actitudes y valores». En Beltrán Llera, J. (Ed.), *Psicología Educativa*, 2. Madrid, UNED, 1984, pp. 951-1005.
- Bernstein, D. A. y Nietzel, M. T. *Introduction to Clinical Psychology*. New York, McGraw-Hill, 1980. Versión castellana: «Introducción a la Psicología Clínica». México, McGraw-Hill, 1982.
- C.E.E. *European Community Action Programme*. Bruxelles, Ifaplan, 1984.
- Centro de Proceso de Datos del M.E.C. *Formación Profesional. Curso 1983-84*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1985.
- Cervantes, L. *The dropout: Causes and cures*. Michigan, University of Michigan Press, Ann Arbor, 1965.
- Coordinación General de Formación Profesional. *Memoria de Formación Profesional. Curso 1983-84*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1985.
- Coordinación Provincial de Formación Profesional de Murcia. *Estudio piloto sobre el abandono escolar en 1.º de FP 1 en la Comunidad Autónoma de Murcia*. Investigación no publicada, 1985.
- Costa, M. y López, E. «La psicología comunitaria, un nuevo paradigma». *Papeles del Colegio*, 2, 1982, pp. 17-22.
- De Blas, P. «La R.E.M. Justificación y proceso». En *La Reforma de las Enseñanzas Medias. Perspectivas y enfoques pedagógicos*. ICE de la Universidad de Deusto, Bilbao, Mensajero, 1984, pp. 19-26.
- D'Zurilla, T. J. y Goldfried, M. R. «Problem solving and behaviour modification». *Journal of Abnormal Psychology*, 78, 1971, pp. 107-126.
- Funes Artiaga, J. *La nova delinqüència infantil i juvenil*. Barcelona, Rosa Sensat/Edicions 62, 1982. Versión castellana: «La nueva delincuencia infantil y juvenil». Buenos Aires, Paidós, 1984.
- Goldenberg, I. I. *Build me a mountain: Youth, poverty and the creation of new settings*. Cambridge, Massachusetts, MIT Press, 1971.
- Goldfried, M. R. y Davison, G. C. *Clinical behaviour therapy*. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1976. Versión castellana: «Técnicas terapéuticas conductistas». Buenos Aires, Paidós, 1981.
- González-Anleo, J. *El sistema educativo español*. Madrid, Instituto de Estudios Económicos, 1985.
- Harris, G. *An application of observational learning procedures to the modification of educational aspirations of potential high school dropouts*. Tesis doctoral inédita. University of Washington, 1972 (citado por Sarason, 1975).
- Hathaway, S. R.; Reynolds, P. C. y Monachesi, E. D. «Follow-up of the later careers and lives of 1000 boys who dropped out of high school». *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33, 1969, pp. 370-380.
- Homs, O. y Sánchez, J. E. *Formación Profesional y Sistema Productivo: puntos de vista para un debate*. Barcelona, ICE de la Universidad Politécnica de Barcelona, 1978.
- Juárez, P. y Vázquez, M. «Actitudes y expectativas profesionales de los universitarios y alumnos de Formación Profesional». *Revista de Educación*, 267, 1981, pp. 109-132.
- López Martínez, J. «El fracaso escolar en la Formación Profesional de los centros públicos de la Comunidad Autónoma de Madrid». *Revista de Educación*, 274, 1984, pp. 93-114.

- Macià Antón, D. *Aplicación de la terapia del modelado en la prevención del inicio al consumo de la droga*. Tesis doctoral inédita. Universidad Autónoma de Madrid, 1983.
- «Aplicación de la terapia de modelado en la prevención del inicio al consumo de la droga». *Infancia y Aprendizaje*, 26, 1984, pp. 87-94.
- Mahoney, M. J. *Cognition and behaviour modification*. Cambridge, Massachusetts, Ballinger, 1974. Versión castellana: «Cognición y modificación de conducta». México, Trillas, 1983.
- Malizia, G.; Christolini, S. y Massella, R. «L'abbandono nella secondaria superiore. Risultati di un sondaggio a Verona». *Orientamenti Pedagogici*, 5, 1982, pp. 789-816.
- Méndez Carrillo, F. X. *Aplicación del modelado y la resolución de problemas en la prevención de la deserción escolar en Formación Profesional*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Murcia, 1985.
- Miquel, F.; Mauri, T. y Roca, F. «Problemática psicopedagógica de la Formación Profesional». *Infancia y Aprendizaje*, 13, 1980, pp. 121-130.
- Moreno Becerra, J. L. «Formación Profesional y mercado de trabajo». *Profesiones y Empresas*, 6, 1985, pp. 26-27.
- OCDE. *Vocational education and training*. Paris, OCDE, 1980.
- Peino Janeiro, V. G. «La Formación Profesional de la empresa española». *Nueva Revista de Enseñanzas Medias*, 8, 1984, pp. 77-80.
- Planas i Coll, J. En *De la escuela a la vida activa*. Barcelona, Publicaciones de Juventud y Sociedad, 1985, pp. 7-24.
- Rivas Martínez, F. «El fracaso escolar». En Beltrán Llera, J. (Ed.), *Psicología Educativa*, 2, Madrid, UNED, 1984, pp. 1179-1205.
- Sarason, I. G. *Abnormal Psychology: the problem of maladaptive behaviour*. New York, Meredith, 1972. Versión castellana: «Psicología anormal. Los problemas de la conducta desadaptada». México, Trillas, 1975.
- «Un enfoque del modelamiento y la información aplicado a la delincuencia». En Bandura, A. y Ribes Iñesta, E. (Eds.), *Modificación de conducta. Análisis de la agresión y la delincuencia*. México, Trillas, 1975, pp. 145-174.
- Saura Sánchez, J. En Coordinación General de Formación Profesional (Ed.), *Memoria de Formación Profesional. Curso 1983-84*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1985, pp. 1-5.
- Vriend, T. J. «High performing inner-city adolescents assist low performing peers in counselling groups». *Personnel and Guidance Journal*, 47, 1969, pp. 897-904.